

Psicologia na UERJ

45

anos
de histórias

2ª edição

Ana Maria Jacó-Vilela
organização





UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor

Ricardo Vieiralves de Castro

Vice-reitora

Maria Christina Paixão Maioli



EDITORA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Antonio Augusto Passos Videira

Flora Sussekind

Italo Moriconi (presidente)

Ivo Barbieri

Luiz Antonio de Castro Santos

Pedro Colmar Gonçalves da Silva Vellasco

Ana Maria Jacó-Vilela

organização geral

Psicologia na UERJ

45 anos de histórias

2a Edição

Anna Paula Uziel

Eleonôra Torres Prestrelo

Maria Cláudia Novaes Messias

Rafael Vera Cruz de Carvalho

Vivianne Maria Lefundes Magalhães Rocha

organizadores



Rio de Janeiro

2019

Copyright © 2019, Maria Alice G. Antunes.

Todos os direitos desta edição reservados à Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, ou de parte do mesmo, em quaisquer meios, sem autorização expressa da editora.



EdUERJ

Editora da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Rua São Francisco Xavier, 524 – Maracanã

CEP 20550-013 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Tel./Fax.: 55 (21) 2334-0720 / 2334-0721

www.eduerj.uerj.br

eduerj@uerj.br

Editor Executivo: Glaucio Marafon

Coordenadora Administrativa: Elisete Cantuária

Coordenadora Editorial: Silvia Nóbrega

Assistente Editorial: Thiago Braz

Coordenador de Produção: Mauro Siqueira

Assistente de Produção: Érika Neuschwang

Revisão: Andréa Ribeiro, Marcelo dos Santos

Cotejo: Jéssica Volpi

Adaptação da capa: Júlio Nogueira

Diagramação: Israel Torgano

Diagramação de e-book: Calil Mello Serviços Editoriais

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

P974 Psicologia na UERJ: 45 anos de histórias / Ana Maria Jacó-Vilela, Organização geral;
Organizadores: Anna Paula Uziel [et.al.]. – 2.ed. - Rio de Janeiro : EdUERJ, 2019.
268 p.

e-ISBN 978-85-7511-513-8

1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2. Psicologia – Estudo e ensino (Ensino superior). I. Jacó-Vilela, Ana Maria. II. Uziel, Anna Paula. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

CDU 378.4(815.3).046-021.64(091)

Bibliotecária: Leila Andrade CRB7/4016

SUMÁRIO

Apresentação - Mais dez anos se passaram...

Ana Maria Jacó-Vilela

Apresentação da primeira edição

Ricardo Vieiralves

E assim se passaram 45 anos...

Ana Maria Jacó-Vilela, Anna Paula Uziel, Eleonôra Torres Prestrelo, Maria Cláudia Novaes Messias, Rafael Vera Cruz de Carvalho, Vivianne Maria Lefundes Magalhães Rocha

Hanns Ludwig Lippmann e o curso de Psicologia da UERJ

Helmuth Krüger

Desejos e realidade de um curso de psicologia em seu início: algumas lembranças de uma aluna da segunda turma do curso de Psicologia da UEG

Maria Lucia Seidl de Moura

Que psicólogos queremos formar? (Trans)formações do currículo do curso de Psicologia da UERJ

Ana Maria Jacó-Vilela, Camilla Felix Barbosa, Maria Cláudia Novaes Messias, Filipe Degani Carneiro

Memórias da Psicologia Social na UERJ

Celso Pereira de Sá

A Psicologia Escolar no Instituto de Psicologia da UERJ e as implicações com o seu tempo

Marisa Lopes da Rocha

A Psicologia Comunitária no curso de Psicologia da UERJ

Ronald João Jacques Arendt

Notícias sobre Psicologia Jurídica

Leila Maria Torraca de Brito

Psicologia do Excepcional: uma disciplina para todos

Anna Helena Moussatché

Sonhando memórias – relatos a contrapelo sobre a Análise Institucional (AI) no curso de Psicologia da UERJ

Heliana de Barros Conde Rodrigues

A trajetória da Psicologia Organizacional e do Trabalho, de 1972 a 2007

Alba Lucia Fausto Moura e Wilson Moura

Psicologia do Trabalho e Organizacional: algumas considerações sobre o nosso fazer

Milton Athayde

O ensino das técnicas de exame psicológico na UERJ

Rita Maria Manso de Barros

Presença e incidências do ensino da psicanálise no curso de Formação de Psicólogos da UERJ

Luciano Elia

A história da Gestalt-Terapia no curso de Psicologia da UERJ: um olhar que lhe atribui forma...

Teresinha Mello da Silveira e Eleonôra Torres Prestrelo

Dois momentos para a filosofia da existência na Psicologia da UERJ

Ariane P. Ewald e Ana Maria C. Feijoo

A psicologia cognitiva na UERJ

Adriana Benevides Soares

De 1964 a 2009: um estudo recente e uma história sobre a psicologia evolucionista

Angela Donato Oliva

Estágio de pesquisa e universidade

Deise Mancebo

InterAção Jr. – Empresa Júnior de Psicologia: desafios de um projeto coletivo

Heloísa Helena Ferraz Ayres, Clarissa Almeida, Lucila Lima da Silva, Manoela Martins Lage, Paula Peixoto Fraga, Verônica Santana Queiroz

A prática extensionista no curso de graduação: o que fazem nossos docentes e discentes?

Márcia Mello de Lima e Neusa Batista Eiras

VEMCAPSI: construindo novos dispositivos políticos no curso de Psicologia

Bernardo B. Suprani, Leticia Pessoa Masson, Luciana Vanzan, Marcela Peralva Aguiar, Marcello Santos Rezende, Melissa Marsden, Taís de Lacerda Gonçalves

APRESENTAÇÃO

MAIS DEZ ANOS SE PASSARAM...

Em 1964 foi criado o curso de bacharel em Psicologia na UERJ. Antecedido por várias discussões, estas continuaram por mais algum tempo, até a autorização para o funcionamento do quinto ano, então dedicado explicitamente à “formação do psicólogo”, como era entendida a legislação em vigor.

De lá para cá, muitas mudanças aconteceram. O curso inicial, situado no Instituto de Biologia – o que caracterizou fortemente os primeiros currículos, com grande carga horária em disciplinas biológicas –, tornou-se o centro do Instituto de Psicologia e Comunicação Social (IPCS), criado em 1975 e que se tornou, em 1985, somente Instituto de Psicologia (IP), quando surgiu a Faculdade de Comunicação Social. Em 1991, nova e profunda transformação, com a criação do curso de mestrado em Psicologia e Práticas Sócio-Culturais, a primeira versão do que é hoje o nosso Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. A pós-graduação em Psicanálise veio a seguir, em 1999.

Assim, o curso de graduação em Psicologia perdeu sua centralidade dentro da Unidade, pois, na visão de muitos professores, a relevância passou a ser dada às pós-graduações *stricto sensu* – embora, desde os anos 1970, pós-graduações *lato sensu* tenham sido criadas, estas não chegaram a ocupar lugar decisivo no imaginário dos diferentes componentes do IP.

Essa perda de centralidade, todavia, não significou perda total, muito antes pelo contrário. Pressupomos que a existência de pós-graduações, de pesquisas

institucionalizadas, reverberou na docência, tornando-a de melhor qualidade e permitindo aos alunos terem não só a experiência profissional, sacramentada no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), mas também o trato com a pesquisa – e, muitas vezes, a compreensão de como esta, seu rigor, seus procedimentos básicos, fazem parte também da atividade do psicólogo em suas lides nos diferentes campos de exercício da profissão.

No momento dos 45 anos de criação do nosso curso de Psicologia – portanto, em 2009 – alguns professores e alunos entenderam que estávamos vivendo um momento de desinteresse institucional, de ausência de objetivo comum, uma perda do elã que caracterizou o curso desde sua criação (vide a luta dos alunos para a existência do quinto ano), a resistência durante a ditadura, a presença no movimento pela eleição direta para Reitor etc. Tentando construir alguma forma de desmontar esse marasmo, inventamos seminários durante o ano, um livro em que diferentes professores contavam a história de suas disciplinas – além de textos específicos sobre o criador do curso, Hans Lippman (escrito pelo professor Helmuth Krüger), e da memória de ex-aluna de uma das primeiras turmas do curso, naquele momento, professora do IP, Maria Lúcia Seidl de Moura – e uma grande festa ao final.

Como resultado, publicamos um livro, Psicologia na UERJ – 45 anos de histórias, cuja concretização revela um trabalho coletivo em que diferentes forças se uniram. Dentre estas, destacamos a EdUERJ, que atendeu ao nosso pedido, considerou a proposta como “institucional” e, assim, publicou quinhentos exemplares que nos entregou para distribuição.

Dos então estudantes, muitos contribuíram filmando entrevistas com professores e funcionários que, por motivos diversos, não puderam escrever textos para os livros. Rafael Veracruz, então pós-graduando, editou dois DVDs¹ com essas entrevistas. Outros alunos gastaram horas para, em suas casas, copiar os DVDs para serem inseridos nos livros. Daniel Maribondo produziu o desenho símbolo dos 45 anos, que foi impresso em sacolinhas nas quais os livros foram distribuídos na festa. E os diferentes órgãos do IP que tinham

alguma verba própria naquele momento – a Direção, a Pós-graduação em Psicologia Social, a Pós-graduação em Psicanálise, a Especialização em Jurídica, a Especialização em Psicopedagogia –, todos contribuíram pagando alguma parte dos custos.

O resultado foi muito emocionante, com Fanny Schneider, viúva do primeiro Diretor do IP, professor Eliezer Schneider, descerrando a placa com sua foto e, nesse sentido, descerrando simbolicamente as fotos dos diretores – nossa Galeria de Diretores, na antessala do Gabinete da Direção – e com a professora Yonne Moniz Reis, nossa segunda Diretora, cortando a primeira fatia do bolo comemorativo dos 45 anos.

Essas são minhas recordações pessoais, que considere importante contar ao perceber que não estão narradas na apresentação do livro dos 45 anos.

O que interessa, então, é como chegamos até aqui, até este momento.

Os livros, estes foram distribuídos aos professores, aos funcionários e aos alunos que participaram da festa. Os que sobraram, poucos, foram sendo distribuídos a novos professores, principalmente. E a professores de outros lugares, muitos dos quais usaram nosso livro como incentivo para suas próprias comemorações.

Em 2015, tínhamos vários professores novos. Ofereci-me para fazer uma reunião com eles, contar a história da UERJ e do curso de Psicologia – como pesquisadora de História da Psicologia, entendo que conhecer a história de sua disciplina, da instituição de que faz parte, da sociedade em que vive, é fundamental para uma vida mais significativa. Levei dois livros para essa reunião, esse dos 45 anos, e outro, da professora Deise Mancebo, sobre a história da UERJ, Da gênese ao compromisso.

Os novos colegas me entusiasmaram com o interesse pela história. Muitos queriam o livro dos 45 anos, mas não existiam mais exemplares. Uma outra edição seria possível?

Vieram os anos trágicos de 2016 e 2017, em que se tentou a morte da Uerj. Mas esta universidade é resiliente, e RESISTE! Assim, no começo deste ano de

2019, conversei a esse respeito com o editor chefe da EdUERJ, professor Glaucio Marafon, e, mais uma vez, a EdUERJ se fez nossa parceira, com a proposta de reedição do livro *Psicologia na UERJ – 45 anos de histórias*, agora em versão digital e disponível gratuitamente. É esta a versão que agora fazemos chegar às mãos dos interessados na história desse curso tão rico, nesta Universidade tão inovadora.

Somente depois do acordo com Glaucio Marafon é que fiz as contas. Esta nova edição está saindo exatamente dez anos depois da anterior e 55 anos depois da criação do curso de Psicologia. Não foi possível atualizar as histórias, mas esperamos que as aqui narradas possibilitem um novo momento de reflexão dos professores, funcionários e estudantes do curso de Psicologia – e do IP – em relação aos nossos objetivos, nossas propostas, nossos compromissos.

UERJ, 28 de março de 2019

Ana Maria Jacó-Vilela

NOTAS

- 1 O DVD em questão trata-se de um material que foi disponibilizado na 1.^a edição impressa do livro. Hoje encontra-se indisponível. (N. E.)

APRESENTAÇÃO DA PRIMEIRA EDIÇÃO

Sou professor do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mas no momento exerço a função de reitor. Dos 45 anos do curso de Psicologia em nossa instituição, participei de 31. Entrei em 1978 como estudante e desde então não me afastei do Instituto de Psicologia.

Fui formado por excelentes professores e tive excepcionais alunos. Convivi com funcionários técnico-administrativos competentes e criei amigos eternos.

No ano de meu ingresso como estudante, ainda o Brasil sob ditadura militar, criamos um dos primeiros Centros Acadêmicos livres da UERJ e do país. Recordo com saudades da militância democrática com Toninho, Fernando, Ana Maria, Aloísio e, com muito mais saudades, de Margareth.

Ademir Pacelli, nosso atual diretor, dirigia o Psicocine, e lá víamos Bergman e Chaplin, enquanto discutíamos a psicologia e o país.

Participei ativamente do movimento pela anistia ampla, geral e irrestrita. Discutíamos a derrubada da ditadura e debatíamos a psicologia engajada. O Centro Acadêmico de Psicologia promovia feiras de livros para angariar recursos para os boletins que fazíamos. Por conta disso, tive o prazer de conhecer Ênio da Silveira e Jorge Zahar, grandes editores brasileiros.

Queríamos democracia no Brasil e queríamos democracia na UERJ. Com muitos outros companheiros e companheiras – Marilene, Rosália, Aline e Renato Möller –, organizamos as primeiras eleições diretas para diretor. Elegemos Celso Sá. Não posso deixar de reconhecer publicamente a dignidade e a coragem, naquele momento, de Roberto Bello e Jorge Coelho,

fundamentais para a garantia do processo eleitoral. Luis Carlos, nosso chefe de secretaria, foi decisivo quando um impasse quase impediu o processo eleitoral.

Fui orador de minha turma, que teve como patrono Franco Basaglia e paraninfa Ana Lúcia Furtado. Fui estagiário na enfermaria do Setor de Psiquiatria do Hospital Universitário Pedro Ernesto e do Serviço de Psicologia Aplicada (Cid, Sheila e Terezinha foram maravilhosos).

Tive o prazer imensurável de conviver e aprender com uma das pessoas mais especiais de nosso instituto, a professora Darcicleia, e fui adotado por Celso Sá, que me acolheu como participante de suas atividades de pesquisa no segundo ano do curso – e até hoje ele me suporta como parceiro em suas inteligentes empreitadas científicas.

O curso de Psicologia da UERJ sempre foi especial. Sua grande diferença em relação aos outros é a heterodoxia e a ausência de hegemonia de uma corrente de pensamento. Lá, há espaço para a diversidade. Essa condição obriga aos professores a postura dialógica e aos estudantes o imperativo da leitura para a definição de sua futura atividade profissional. Creio que tudo isso deva ser preservado para a manutenção da qualidade inquestionável de nosso curso.

Hoje, exercendo o cargo de reitor da UERJ, tenho o prazer de presenciar a comemoração dos 45 anos do curso de Psicologia. Minhas memórias me animam para o futuro, que será ainda mais promissor.

Parabéns, Psicologia da UERJ, temos muito que comemorar.

Ricardo Vieiralves

Reitor da UERJ e professor do Instituto de Psicologia

E ASSIM SE PASSARAM 45 ANOS...

*Ana Maria Jacó-Vilela
Anna Paula Uziel
Eleonôra Torres Prestrelo
Maria Cláudia Novaes Messias
Rafael Vera Cruz de Carvalho
Vivianne Maria Lefundes Magalhães Rocha*

O curso de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi criado há 45 anos. Aproveitamos este momento para comemorar e criar dispositivos que reunissem alunos e professores nas discussões referentes à formação dos psicólogos. Um primeiro conjunto de atividades foi a realização, ao longo de 2009, de quatro seminários organizados com uma mesa-redonda disparadora do tema, seguida de grupos de trabalho que pudessem aprofundar o debate. O segundo movimento foi a organização deste livro, em que se pretende resgatar a nossa história.

Para as mesas-redondas dos seminários, convidamos profissionais e alunos atuais e antigos do curso de Psicologia, que falaram sobre nossa formação, o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), a reforma curricular que ora enfrentamos e as atividades que integram a formação para além da sala de aula. Os grupos de trabalho coordenados por professores e estudantes do curso se consolidaram em uma experiência significativa que aportou questões e propostas importantes para o aprimoramento do curso, sintetizadas e apresentadas no último encontro.

O presente livro certamente fará parte do acervo histórico e mnemônico que contará, no futuro, a história desse curso. Além disso, propõe-se, também, especialmente, a se tornar um registro das relações que aqui se estabelecem

cotidianamente e que atravessam, sem pedir licença, a passagem (longa ou curta, implicada ou não) de cada um de nós – alunos, professores e funcionários – por esse curso.

Este livro reflete principalmente o trabalho de uma comissão organizadora bastante diversa, que se dedicou durante boa parte de 2009 a este projeto. Foram feitas muitas reuniões, pesquisas de informação e foram estabelecidos muitos contatos com professores (para pedir que acompanhassem os alunos aos seminários e até para cobrar que redigissem os capítulos deste livro). Tudo isso objetivava promover a celebração das memórias da(s) história(s) do curso e nos manter reflexivos sobre a formação em psicologia da nossa universidade. Como parte dos membros da comissão organizadora do projeto PSI 45,¹ propusemos a escrever esta introdução para situar o contexto de criação deste livro.

Ao pedirmos aos professores, supervisores e alunos que escrevessem sobre suas inserções no curso de graduação em Psicologia da UERJ, procuramos respeitar suas áreas de atuação. Inicialmente, os convites foram feitos de forma verbal e, depois, por meio de uma carta-convite explicativa. Pedimos que falassem sobre a história de suas áreas de conhecimento no curso, o surgimento de disciplinas, dos movimentos estudantis, da participação de professores e alunos do curso na extensão universitária etc., e as respostas aos convites estão aqui registradas.

Saboreando as histórias deste livro, o leitor poderá se informar, comparar passado e presente, se animar ou desanimar com o que mudou ou não, mas, sobretudo, pensar sobre o que aconteceu nessas quatro décadas e meia de psicologia na UERJ. Os capítulos deste livro seguem uma sequência aproximada de narração de eventos mais antigos para eventos mais recentes. No entanto, o leitor deve sentir-se à vontade para experimentá-los na ordem que preferir, por temas ou por autores.

Em “Hanns Ludwig Lippmann e o curso de Psicologia da UERJ”, Helmuth Krüger disserta acerca da influência de Hanns Ludwig Lippmann na implantação do curso de psicologia em diversas universidades do Rio de

Janeiro, incluindo a UERJ. O capítulo 2, “Desejos e realidade de um curso de psicologia em seu início: algumas lembranças de uma aluna da segunda turma do curso de Psicologia da UEG”, escrito por Maria Lucia Seidl de Moura, narra suas memórias enquanto aluna da segunda turma da psicologia da então Universidade do Estado da Guanabara diante de todas as dificuldades que surgiram da implantação do curso. Buscando uma visão reflexiva sobre o futuro do currículo do psicólogo formado pela UERJ, Ana Maria Jacó-Vilela, Camilla Felix Barbosa, Maria Cláudia Novaes Messias e Filipe Degani Carneiro apresentam “Que psicólogos queremos formar? (Trans)formações do currículo do curso de Psicologia da UERJ”. As memórias sobre o desenvolvimento da Psicologia Social na história da UERJ e sua crescente pluralização de perspectivas são apresentadas pela ótica de Celso Pereira de Sá, em “Memórias da psicologia social na UERJ”.

Em “A Psicologia Escolar no Instituto de Psicologia da UERJ e as implicações com o seu tempo”, Marisa Lopes da Rocha discorre sobre a relação entre o desenvolvimento da psicologia escolar na UERJ e o Colégio de Aplicação, analisando o sentido das práticas de formação instituídas e as implicações dos educadores, familiares e psicólogos no desenvolvimento desse profissional. Em seguida, em “A Psicologia Comunitária no curso de Psicologia da UERJ”, encontramos os relatos de Ronald João Jacques Arendt sobre o ensino da psicologia comunitária por meio da prática de pesquisas de campo junto a comunidades. No capítulo seguinte, “Notícias sobre Psicologia Jurídica”, Leila Maria Torraca de Brito fala sobre a importância do professor Eliezer Schneider na implantação na disciplina Psicologia Jurídica e o que se entende por psicólogo jurídico. Logo depois, Anna Helena Moussatché tece discussões importantes sobre o difícil percurso que a disciplina Psicologia do Excepcional percorreu para chegar ao que hoje é ministrado em nosso curso, no capítulo intitulado “Psicologia do Excepcional: uma disciplina para todos”. Heliana de Barros Conde Rodrigues, em “Sonhando memórias – relatos a contrapelo sobre a Análise Institucional (AI) no curso de Psicologia da UERJ”,

faz um relato crítico sobre as inserções da análise institucional e seus atravessamentos no curso de Psicologia. Continuando, Alba Lucia Fausto Moura e Wilson Moura tratam do desenvolvimento da psicologia organizacional e sua prática em quarenta anos de experiência na UERJ, em “A trajetória da Psicologia Organizacional e do Trabalho, de 1972 a 2007”. São seguidos de importante reflexão de Milton Athayde, em “Psicologia do Trabalho e Organizacional: algumas considerações sobre o nosso fazer”, sobre qual lugar a Psicologia do Trabalho ocupa atualmente e a emergência em torná-la relevante no ensino da graduação em Psicologia na UERJ. Rita Manso apresenta, posteriormente, a história da introdução de testes e das técnicas de exame psicológico no curso, por meio do texto “O ensino das técnicas de exame psicológico na UERJ”.

Em histórias das abordagens clínicas, contamos com a história da psicanálise no capítulo “Presença e incidências do ensino da Psicanálise no curso de Formação de Psicólogos da UERJ”, no qual Luciano Elia discorre sobre o impacto do ensino de psicanálise ao longo desses 45 anos. Também conhecemos um pouco da história da Gestalt-Terapia na UERJ e sua importante influência em seu desenvolvimento no Rio de Janeiro, contada por Teresinha Mello da Silveira e Eleonôra Torres Prestrelo, em “A história da Gestalt-Terapia no curso de Psicologia da UERJ: um olhar que lhe atribui forma...”. Comparando momentos do curso, em “Dois momentos para a filosofia da existência na Psicologia da UERJ”, Ariane Ewald e Ana Maria C. Feijoo discorrem sobre a filosofia existencialista, alertando sobre a necessidade de se fazer uma distinção entre as abordagens no ensino da disciplina Psicoterapia Humanista-Existencial em nosso currículo. Em “A Psicologia Cognitiva na UERJ”, Adriana Benevides Soares nos informa sobre a presença da Psicologia Cognitiva na UERJ por meio do ensino em diversas disciplinas.

Os cinco capítulos que seguem representam uma história de surgimento relativamente mais recente. Angela Donato Oliva rememora, em “De 1964 a 2009: um estudo recente e uma história sobre a psicologia evolucionista”, fatos

fundamentais à transformação da psicologia evolucionista em uma área relevante em nosso curso atualmente. Em “Estágio de pesquisa e universidade”, Deise Mancebo discorre sobre a participação de estudantes de graduação na implantação e desenvolvimento do estágio de pesquisa no curso de Psicologia. Os desafios e dificuldades na instalação da InterAção Jr., a Empresa Júnior de Psicologia da UERJ, são narrados por Heloisa Helena Ferraz Ayres, Clarissa Almeida, Lucila Lima da Silva, Manoela Martins Lage, Paula Peixoto Fraga e Verônica Santana Queiroz, em “InterAção Jr. – Empresa Júnior de Psicologia: desafios de um projeto coletivo”. Márcia Mello de Lima e Neusa Batista Eiras fazem uma análise das atividades de extensão e sua relação com alunos e professores da graduação em “A prática extensionista no curso de graduação: o que fazem nossos docentes e discentes?”. Por último, mas não menos importante, temos a presença do movimento estudantil por meio dos olhares de Bernardo B. Suprani, Letícia Pessoa Masson, Luciana Vanzan, Marcela Peralva Aguiar, Marcello Santos Rezende, Melissa Marsden e Taís de Lacerda Gonçalves, que relatam momentos do Centro Acadêmico de Psicologia e como se deu o funcionamento da sua gestão, no texto “VEMCAPSI: construindo novos dispositivos políticos no curso de Psicologia”.

Para que nossos leitores não achem que acabou e fiquem com saudade da nossa história, resolvemos brindá-los com um DVD² no qual poderão assistir a alguns professores, psicólogos, funcionários e alunos, que conversaram conosco em descontraídas entrevistas, confirmando, mais uma vez, na construção dessa história, a diversidade de atores. Diversidade essa que foi e é fundamental para a construção de importantes reflexões, que primam em fazer do nosso curso um ensino de excelência.

Boa leitura!

NOTAS

- 1 Participaram também da comissão PSI 45 os alunos Camilla Felix Barbosa, Daniel Marimbondo e Paula Peixoto Fraga.
- 2 O DVD em questão trata-se de um material que foi disponibilizado na 1.^a edição impressa do livro. Hoje encontra-se indisponível. (N. E.)

HANNIS LUDWIG LIPPMANN E O CURSO DE PSICOLOGIA DA UERJ

Helmuth Krüger¹

O tema a ser tratado nesta oportunidade é bem conhecido no meio universitário do Rio de Janeiro, tendo sido objeto de diversos estudos, dois dos quais de minha autoria, publicados em passado recente (1988 e 2002). Assim, neste texto, inserido em obra coletiva, destacarei principalmente o sentido da vida de Hannis Ludwig Lippmann (1921-1981) e seu empenho na criação do curso de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Para isso, terei como referência, além de documentos disponíveis – sobretudo os que se encontram na revista *A Ordem* (1983, v. 78, n. 1-4) e na bem documentada *Memória do curso de Psicologia da UERJ*, organizada pela professora Yonne Moniz Reis –, minha experiência pessoal como estudante e professor.

Mantive com o professor Hannis Ludwig Lippmann um relacionamento contínuo, de 1962 até 1981, quando ele veio a falecer, no dia 30 de dezembro, em Petrópolis. O contato inicial se deu logo após o meu retorno ao Rio de Janeiro, na dupla condição de militar de carreira e de estudante de Filosofia; como estudante, solicitei minha transferência da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uruguaiana, no Rio Grande do Sul, para a Universidade do Estado da Guanabara (UEG). Em 1962, já transferido, matriculado no segundo ano do curso de Filosofia, experimentei um grande prazer intelectual durante as aulas sobre filosofia antiga, ministradas pelo professor Lippmann. O conhecimento seguro e a voz pausada e monocórdica, com forte acento

alemão, concediam a ele uma indiscutível autoridade intelectual. Todas as suas referências aos pré-socráticos se baseavam em textos originais, em grego, e no indispensável *Die Fragmente der Vorsokratiker*, em três volumes, de Hermann Diels. Na verdade, seu conhecimento das línguas clássicas, notadamente do grego e do latim, favoreceu seu acesso à literatura filosófica original. Por isso, a excelência desse seu programa sobre o início da filosofia ocidental se repetiu nas aulas subsequentes sobre outros períodos da história da filosofia. Em suas preleções, o professor Lippmann, sem o pretender, revelava uma invulgar erudição. Em particular, suas aulas sobre Immanuel Kant foram inesquecíveis. Por meio delas, nós, estudantes, tivemos maior facilidade na compreensão da obra kantiana, pois obtivemos inicialmente acesso esclarecido à terminologia de Kant.

Nos primeiros meses de 1964, quando me encontrava matriculado no quarto ano, que era o da formação de licenciados em filosofia, observei o professor Lippmann coordenando os preparativos para as provas vestibulares ao curso de Psicologia, cujo projeto acabara de ser aprovado pelo Conselho Universitário. Em conversa com ele, obtive informações acerca dos objetivos e do currículo desse curso, as quais foram suficientes para me deixar motivado a cursá-lo. Entendia que a formação em psicologia poderia complementar meus estudos filosóficos, dando a eles uma referência mais objetiva. Assim, em 1966, ingressei no curso de Psicologia da UEG, tendo novamente como um de meus professores Hanns Ludwig Lippmann, em diversas disciplinas. Nesse curso, coordenado por ele, atuavam outros professores, igualmente reconhecidos e muito capacitados, dentre os quais destaco Antonio Gomes Penna e Eliezer Schneider, os quais deram a esse curso, em sua fase inicial, uma elevada qualidade científica e filosófica. Anos depois, em 1970, quando cursava o penúltimo período do curso de Psicologia, a convite do professor Lippmann, fui admitido no corpo docente da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Petrópolis, na época sob sua direção, tendo sido classificado como professor adjunto. Nessa situação profissional, pude acompanhá-lo e, anos

depois, em 1977, auxiliá-lo na implementação do curso de Psicologia dessa universidade.

FORMAÇÃO E SENTIDO DE VIDA

De origem judaica, convertido ao catolicismo, Hanns Ludwig Lippmann, apenas quatro anos após a sua chegada a este país, em 1940, ingressou e estudou no Instituto de Estudos Superiores Nossa Senhora do Desterro, em Santos, administrado por monges beneditinos. Naquele instituto, graduou-se em Filosofia e Teologia, em 1945. Porém, orientado por seus superiores religiosos, optou pela vida laica, dedicando-se a estudos e ao exercício do magistério universitário. Sua conversão ao catolicismo deve ter ocorrido não sem dificuldades familiares, pois essa escolha, que lhe foi tão significativa, baseada em sólidas convicções pessoais, como dava a entender, ocorreu antes de ele haver completado vinte anos de idade e em desacordo com a crença religiosa de seus pais, que permaneceram judeus praticantes. Por outro lado, Hanns Ludwig Lippmann, assim como sua família de origem, era monarquista, com relações muito estreitas com a Casa Real da Baviera. Tão estreitas elas eram que, na cerimônia de seu casamento, no Brasil, como o lembrou o professor Otto de Sá Pereira, em documento de circulação restrita, essa Casa Real se fez representar pelo duque Albrecht von Wittelsbach. De fato, em coerência com sua formação e seu ponto de vista, o professor Lippmann nunca deixou de participar dos principais eventos da Casa Imperial do Brasil. Era um monarquista de profundas crenças religiosas. Seu compromisso com o catolicismo era tão arraigado que não conseguiremos avaliar de maneira precisa seu desempenho como professor e administrador universitário sem levar sua fé religiosa em consideração. Foi um intelectual importante entre os católicos brasileiros, sendo ainda lembrado, como demonstra a crônica “A espiritualidade de um educador emérito”, escrita pelo cônego Vidigal de Carvalho, divulgada em 2008.

Hanns Ludwig Lippmann foi diretor do Centro Dom Vital, instituição cultural fundada sob a influência de Jackson de Figueiredo, de grande importância no catolicismo do Brasil. Além disso, foi vice-presidente da Sociedade Brasileira de Filósofos Católicos, em companhia de seu amigo, o professor Tarcísio Meirelles Padilha. Viveu de acordo com a sua religião, mas nunca o observei intransigente; ainda que se tratasse de matéria de fé, sempre procurava algum ponto comum ou atalho para reflexões inovadoras, visando ao conhecimento mais abrangente e aprofundado do assunto posto em questão. Procurava apresentar seus argumentos com objetividade e clareza, aceitando polêmicas inevitáveis, mas elidindo as desnecessárias. A rigor, assumiu um compromisso com a verdade. Porém, reconhecendo que ela é esquiva, podendo até mesmo alojar-se em argumentos alheios, eventualmente adversários, distintos dos de seu acolhimento pessoal ou predileção particular, agia com prudência, respeitando a fragilidade de nossas representações abstratas. Valorizava a psicologia, tanto em sua dimensão investigativa, de cunho científico, quanto em suas aplicações práticas, a serviço da sociedade. Do mesmo modo, nunca se cansou de ressaltar a importância da educação na formação de pessoas e no desenvolvimento coletivo. Sua tese de livre-docência, *Educação – escola – existência*, apresentada e defendida com sucesso na UEG, em 1958, e a que apresentou em 1962, sob o título *Pedagogia existencial e aconselhamento de adolescentes*, com a qual alcançou a cátedra de Psicologia Educacional, nessa mesma universidade, revelam a importância concedida por ele à educação.

A formação universitária do professor Lippmann, como já observei em outro estudo (Krüger, 2002), foi extensa, incluindo distintas profissões e áreas de conhecimento. Ela foi obtida integralmente no Brasil e, em grande parte, decorrente de esforços autodidáticos. Aqui chegou aos 16 anos de idade, em companhia dos pais, tangidos pelo regime nacional-socialista instalado na Alemanha, no dia 30 de janeiro de 1933. Ajustou-se a este país; requereu e obteve a naturalização, adquirindo, dessa forma, uma cidadania que o

favoreceu em sua atuação profissional, inclusive em órgãos públicos. Hanns Ludwig Lippmann soube combinar proveitosamente sua experiência de aluno de um ginásio alemão tradicional, que infelizmente não veio a concluir, e a de estudante em cursos superiores no Brasil. O título que lhe autorizou realizar intervenções profissionais em assuntos humanos foi o de assistente social, obtido no Instituto de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1948. Essa formação o aproximou da Psicologia e o ajudou na organização e coordenação do primeiro curso de Psicologia no Brasil, em 1953, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Aquele curso foi estruturado e orientado principalmente no sentido da formação de psicólogos clínicos. Nele, foram formados alguns profissionais que se tornaram muito conhecidos entre nós, como o psicólogo social Aroldo Rodrigues – que atualmente vive nos Estados Unidos –, pessoa muito próxima do professor Lippmann desde o período de sua própria graduação. Suas atividades nessa universidade foram encerradas bruscamente em 1957, quando a direção do curso, ou seja, do Serviço de Psicologia passou às mãos do padre Antonius Benkö. Em parte, a motivação do professor Lippmann, visando à cátedra de Psicologia em universidade pública, foi decorrente de sua experiência naquele curso.

Hanns Ludwig Lippmann foi um humanista cristão, consciente do *status viatoris* do ser humano, inexoravelmente incluído no processo ininterrupto do devir. Daí a convicção que tinha da contingência de tudo e de todos, face ao transcendente, que entendia ser necessário e, portanto, real. Tal disposição subjetiva, feita de razão e sentimento, levava-o a um distanciamento crítico da experiência imediata que, não raro, observava com mal disfarçada ironia. Muito eventualmente, para surpresa de alguns que não o conheciam bem, diante de situações que julgava ridículas ou fora de propósito, reagia manifestando um riso sarcástico. Contudo, apoiava-se na esperança, na esperança que é uma virtude teologal, que colocava acima de qualquer outra que possamos experimentar em nossa vida, no lidar com objetivos imediatos.

Entretanto, entendeu que essa diversidade da experiência esperançosa pudesse ser harmonizada, desde que submetida à hierarquia baseada na esperança na vida eterna. Em um de seus últimos textos, intitulado “Filosofia da esperança”, publicado em 1983, na já referida revista *A Ordem*, o professor Lippmann apresenta seus argumentos a respeito da esperança religiosa e de sua importância para o cristão, concluindo que essa experiência é necessária ao mundo contemporâneo. Julgo que esse trabalho nos ajuda a compreender o sentido de vida do professor Hanns Ludwig Lippmann e a explicar seu pensar, sentir e agir. O valor por ele atribuído à educação fica esclarecido quando a consideramos sob a perspectiva da esperança na possível formação integral do ser humano. O ser humano educado estaria mais bem preparado para escolher, de maneira livre e esclarecida, um caminho para si na vida, baseado em particular e consciente configuração axiológica. Por outro lado, a esperança religiosa pode ser compatível com a esperança de um mundo melhor do que o atual, desde que esta última seja racional e objetivamente justificada, não se confundindo com simples miragens ou meras expectativas infundadas. O professor Lippmann valorizou a ciência e a tecnologia, entendendo que deveriam ser humanizadas em sua aplicação social. Alertou para a possibilidade de usos anti-humanos do conhecimento humano, aproximando insuspeitadamente seus argumentos aos da “ética da responsabilidade” de Hans Jonas.

Verdade e esperança foram, de fato, valores muito influentes na personalidade do professor Lippmann. A verdade o motivava na busca continuada de conhecimento, e a esperança o deixava tolerante diante de dificuldades experimentadas por estudantes e professores, na realização de seu desempenho. Porém, reagia energicamente quando percebia, em outros, falhas de caráter, notadamente nos casos de hipocrisia e falta de sinceridade. Mas, a rigor, interpretava os acontecimentos que percebia e o cercavam, sociais e culturais, como passageiros, na ordem do tempo histórico. De suas palavras e atos, podia-se inferir haver nele uma peculiar disposição intelectual, que

Spinosa entendeu ser caracterizada pelo entendimento da subordinação do efêmero ao eterno, do particular e contingente como *sub specie aeternitatis*. Era destituído de vaidade, o que é compreensível, pois se mentalmente situava seu destino final num mundo que entendia estar além deste, não lhe seria admissível conceder excessiva importância à experiência imediata.

Minhas relações com o professor Lippmann duraram quase duas décadas, ou seja, alcançaram o tempo de uma geração. E, ao longo desses anos, pude testemunhar a seriedade com que se dedicava ao trabalho e o estrito formalismo em suas relações com professores, ainda que se tratasse de antigos colegas e amigos. No entanto, devido à sua intransigência em matéria de princípios, nem sempre era bem compreendido e julgado por aqueles cujos interesses pessoais eram contrariados com suas decisões administrativas.

TRÊS DIMENSÕES DE INTERESSE: FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Os estudos de religião e teologia realizados por Hanns Ludwig Lippmann, em que pese a seriedade com que a eles se dedicou e a profundidade do saber por ele adquirido, não o qualificaram como teólogo. Entretanto, a meu ver, os efeitos dessa longa e significativa experiência vieram a se manifestar em sua personalidade e em seus atos como intelectual, fornecendo o lastro sobre o qual procurou edificar uma obra que julgava ser possível a ele edificar. Assim, sua dedicação à investigação filosófica, seu manifesto interesse pela educação e sua valiosa dedicação ao desenvolvimento da psicologia no Brasil poderão ser interpretados corretamente se vier a ser considerada a sua formação religiosa e o compromisso que essa exige dos que lhe são autenticamente fiéis. Embora distintos em seu objeto, metodologia e pressupostos filosóficos, esses campos de estudo, pesquisa, aplicação e reflexão podem ser harmonizados de modo que se obtenha uma síntese consistente e compreensiva. Nesse sentido, muitos se empenharam e ainda se aplicam. O professor Lippmann foi um deles. Convém lembrar que, no caso dele, houve uma veemente recusa no sentido de

fundamentar, conduzir e interpretar a educação como mera tecnologia aplicada ao desenvolvimento humano, como sistema de formação que visasse à promoção somente daquelas habilidades humanas de maior interesse à ordem econômica. Não se opunha por inteiro a essa maneira de interpretar e conduzir a educação, mas, em razão de sua visão antropológica, bíblicamente baseada e inspirada nas filosofias da existência, não podia admitir a submissão do homem a um sistema que negasse sua autonomia ou que, aceitando-a em tese, fosse, na prática, contrário a ela, procurando subjugar-la a fim de torná-la docilmente disposta à aceitação de uma ordem coletiva opressiva, que não respeitasse a individualidade do ser humano.

Lembro-me do ciclo de palestras sobre temas das filosofias da existência, que o nosso Centro de Estudos de Psicologia da UERJ organizou em 1968. Convidei o professor Lippmann a realizar as oito palestras previstas e já preparadas por ele aos estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UERJ, dentre os quais se encontraram, em grande número, estudantes do nosso curso. Foram aulas notáveis, porque seu conteúdo se distanciou dos estereótipos que comumente são aplicados aos filósofos dessa orientação no campo do pensamento, influente na psicologia humanista. O professor Lippmann conduziu suas palestras com muita seriedade e motivação, deixando-me esclarecido quanto ao seu entendimento da natureza humana e implicação dessa sua visão intelectual na educação e na psicologia. Desde logo, repudiou o termo “existencialismo”, por ser incorreto e simplificador. Foi precisa e correta sua observação, coerente com a diversidade de pontos de vista referidos como existenciais, aos quais, portanto, não seria possível aplicar um termo designativo comum. Na realidade, os filósofos da existência se opuseram à ideia de sistema. Portanto, por uma simples questão de coerência, não poderiam aceitar um termo unificador. Foi durante esse ciclo de palestras que o professor Lippmann deixou claramente indicada sua adesão a algumas teses dessas filosofias, evidentemente as vinculadas à tradição cristã, como, por exemplo, as de Gabriel Marcel. Numa de suas aulas, manifestou-se,

emocionado, ao referir-se à decisão de Antígona, imortalizada pela tragédia de Sófocles. Antígona, em oposição às leis de Tebas, governada por Creonte, seu tio, decidiu dar sepultura a Polinices, seu irmão, acusado de traição, morto por Etéocles. Sabia que, desafiando as leis da cidade, seria condenada à morte, mas, mesmo assim, como de fato sucede na tragédia, decide agir de acordo com seu sentimento e sua compreensão das leis soberanas dos deuses.

Interessou-se pela educação porque, no centro de suas reflexões, encontrava-se a pessoa humana e porque, somente a partir dela, seria possível promover o bem-estar e o desenvolvimento cultural da sociedade. Dois foram, então, os níveis de observação e análise considerados por ele na educação: o da pessoa e o da coletividade. Porém, sob a dupla exigência de que a primeira não seja politicamente subsumida pela última e de que a expansão da individualidade não comprometa os interesses coletivos. O exercício da liberdade, pressupondo opções a serem escolhidas no foro íntimo de cada um, no seu entendimento, seria um direito humano natural. Quanto à política educacional brasileira, seria necessário, tal como o professor Lippmann o expressou no artigo “Prolegômenos para uma filosofia da educação brasileira”, publicado em 1976, conduzi-la segundo uma perspectiva filosófica coerente com a história deste país, baseada em valores filosoficamente defensáveis, formulada de maneira clara. Destacou ser necessária a continuidade entre gerações, de modo a prevenir a ocorrência de rupturas entre elas, com prejuízo para todos. O elo entre as gerações seriam os valores. Na verdade, a principal falha que julgava haver identificado na educação brasileira era o excessivo formalismo legalista, destoante da experiência concreta, realizada em escolas e conduzida por educadores. São abundantes os decretos, leis, diretrizes, pareceres, normas e projetos, nem sempre harmonizáveis entre si. A alternativa mais adequada para a solução desse problema estaria na formulação de uma visão filosófica que não desconsiderasse os valores. Na continuidade dessa argumentação, o professor Lippmann, em artigo intitulado “A formação cultural cristã de nossos professores”, publicado em 1983, destacou a importância dos valores tanto na

formação de educadores quanto na educação de modo geral, no contexto de uma sociedade pluralista em sua composição filosófica e religiosa.

Aplicou-se à psicologia no Brasil de diversas formas: como criador e administrador de cursos de Psicologia, como estudioso e divulgador dessa ciência e como psicólogo profissional dedicado a atividades clínicas. Foi um especialista reconhecido no uso da técnica da ludoterapia, que praticou sistematicamente nas duas últimas décadas de sua vida, em clínica organizada por ele em Petrópolis. Alguns estudantes das duas primeiras turmas de psicólogos formados na UERJ vieram a realizar ali parte de seu estágio profissional, supervisionados pelo próprio professor Lippmann.

Tentei resumir o que me foi dado saber acerca de todo esse seu desempenho no campo da psicologia no artigo inserido na obra organizada pela professora Yonne, em 1988. Entretanto, nele não incluí sua visão filosófica dos fundamentos dessa ciência. Sob esse ponto de vista, a posição por ele assumida foi a de, inicialmente, distinguir a ciência empírica da psicologia da doutrina religiosa que o guiou ao longo da vida. Enquanto ciência, os fundamentos antropológicos da psicologia deveriam incluir a ideia de autonomia relativa do ser humano. Por isso, a psicologia não poderia, rigorosamente, ser uma ciência natural nomotética, mas, mesmo assim, seria uma ciência viável. Sua viabilidade estaria caracterizada pela formulação de hipóteses e teorias explicativas, portanto aptas a prover previsões a respeito de processos e estados psicológicos, dentro de uma margem de acerto probabilisticamente calculada. Trata-se de uma questão fundamental na filosofia da psicologia, para a qual não dispomos de uma solução definitiva. Portanto, o professor Lippmann, assim como qualquer outro estudioso seriamente comprometido com o trabalho científico, optou por uma solução que lhe pareceu ser consistente tanto com suas experiências pessoais quanto com suas crenças religiosas. Em suas aulas, quando se tratava desse assunto, recorria aos argumentos de Joseph Nuttin, particularmente os contidos no artigo desse autor sob o título “As leis do comportamento e a liberdade”. Esse trabalho era distribuído entre os

estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UEG, no início da década de 1960.

Infelizmente, não sabemos dizer se a atuação do professor Lippmann no campo da psicologia foi o resultado de uma madura opção profissional, tomada no início de sua carreira universitária, ou se foi o resultado de contingências profissionais que se lhe apresentaram no breve período de tempo que precedeu à institucionalização da psicologia como ciência e como profissão no Brasil. O fato objetivo é que, em 1953, o então assistente social Hanns Ludwig Lippmann, aos 32 anos de idade, organizou o curso de Psicologia da PUC-RJ; em 1964, o da UEG, dois anos após a promulgação da Lei n. 4.119, de 1962; e, nos anos seguintes, os da Universidade Gama Filho, Universidade Santa Úrsula e Universidade Católica de Petrópolis. Impulsionou esses cursos com muita dedicação, contando com a colaboração dos professores que conseguiu reunir em torno de si. Nesses cursos, foi responsável por disciplinas básicas, dentre as quais: História da Psicologia, Ética Profissional e Psicologia do Desenvolvimento. Mantinha-se atualizado nessa última disciplina desde 1962, quando foi nomeado catedrático de Psicologia Educacional.

A CRIAÇÃO DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UERJ

No dia 9 de janeiro de 1964, o professor Hanns Ludwig Lippmann, catedrático da cadeira de Psicologia Educacional da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UEG, encaminhou ao diretor dessa faculdade uma proposta de criação do curso de Psicologia. Essa proposta era bem fundamentada. Nela, foi destacada a relevância científica e social do curso proposto para o desenvolvimento do país. Também foi bem detalhada quanto aos passos legais, regulamentares e administrativos a tomar para a implantação do curso. Mas havia nela uma limitação: o curso de Psicologia visaria apenas à formação de bacharéis e licenciados. De fato, observou-se a Lei 4.119, de 1962, bem como o Parecer n. 403, de 1962, do Conselho Federal de

Educação, que fixava o currículo mínimo dos cursos de bacharelado e licenciatura em Psicologia. Consideraram-se, também, a natureza e o objetivo da referida faculdade, que concedia esses títulos aos concluintes de seus diversos cursos. No sentido geral, era compreensível que, nessa faculdade, viesse a ser proposto um curso de bacharelado e licenciatura em Psicologia. Todavia, não se tomou a providência de se fazer uma adequada avaliação dos possíveis efeitos que um curso de Psicologia assim limitado poderia provocar nos estudantes nele matriculados, quando estes viessem a tomar consciência da natureza incompleta de sua formação profissional. Não se tinha o entendimento claro de que tal situação poderia vir a provocar protestos e mobilização estudantil, como de fato veio a acontecer, quando os componentes das duas primeiras turmas começaram a perceber que ficariam tolhidos em sua atuação profissional, sem a finalização do curso de Formação de Psicólogos, que só poderia ser realizado na própria UEG, pois transferências para cursos congêneres não eram autorizadas a estudantes do último ano. A documentação oficial disponível dessa universidade de todo esse período, relativa ao curso de Psicologia, foi coligida com muita dedicação e competência pela professora Yonne Moniz Reis e compendiada no documento já referido.

Na UEG, o concurso de habilitação ao curso de Psicologia exigia dos candidatos conhecimento suficiente em Português, língua estrangeira (a escolher entre Francês, Inglês ou Alemão), Psicologia e Matemática. Chamava atenção de alguns estudantes, e de alguns professores também, a exigência estabelecida de conhecimento de psicologia, notadamente da história da psicologia, a candidatos que, de modo geral, não haviam sido apresentados a essa ciência em cursos de nível médio. O ponto de vista do professor Lippmann era o de que a prova sobre esse assunto serviria não apenas para classificar candidatos no sentido intelectual, mas também para diferenciá-los segundo um critério motivacional. Ele entendia que pessoas interessadas em psicologia já teriam procurado por conta própria obter alguma informação sobre ela, antes mesmo de se inscreverem num curso de Psicologia. Quanto à

Matemática, justificava-se sua inclusão no concurso de habilitação considerando o estudo de Estatística Descritiva e Inferência Estatística, que seria realizado mais tarde, pelos estudantes aprovados, cujo aproveitamento nessa disciplina estaria condicionado pela proficiência, previamente alcançada, em alguns domínios da Matemática. Nos primeiros anos, os resultados da prova de Matemática também serviram para fins classificatórios dos candidatos ao curso. O programa dessa prova foi elaborado pelo professor Wilson Choeri, habilitado em Matemática e Estatística. Nesse programa, foram incluídas apenas três unidades: Álgebra (incluindo análise combinatória e cálculo com logaritmos), Trigonometria e Geometria Analítica. A aferição de conhecimento suficiente para fins de leitura de textos científicos em ao menos uma das línguas estrangeiras indicadas no concurso de habilitação visava à seleção de candidatos aptos à leitura de obras editadas em alguma das línguas indicadas, que eram as mais usadas na psicologia, numa época em que, no Brasil, eram menos frequentes a tradução e a edição em língua portuguesa de livros especializados no campo da psicologia. É praticamente escusado referir que, no caso da Língua Portuguesa, o objetivo era um só: aproveitar candidatos que soubessem redigir corretamente em língua nacional. Lembro que, nas primeiras turmas do curso de Psicologia, encontravam-se matriculados estudantes já formados em algum outro curso superior. A presença desses colegas dava às aulas e às atividades desenvolvidas no Centro de Estudos de Psicologia uma elevada qualidade intelectual.

Os professores das primeiras turmas eram membros de colegiados distintos no interior da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, bem como de outros, de outras escolas, como, por exemplo, da Faculdade de Medicina. Resultava dessa composição um corpo docente mais heterogêneo do que o de costume. Além disso, essa heterogeneidade era acentuada pelo fato de não ter ainda ficado estabelecida no Brasil, em período anterior à década de 1970, uma tradição institucionalizada de pesquisa e ensino de matérias especializadas em cursos de formação em Psicologia. Esse *ethos* veio a se constituir

progressivamente a partir da referida década, operando de modo a dotar professores e estudantes do curso de Formação de Psicólogos, da já então UERJ, de uma forma coletiva de pensar, especialmente quanto à natureza científica e aos objetivos desse curso, bem como da metodologia de estudos e estágios supervisionados necessários ao alcance desses objetivos. Aspectos da heterogeneidade, aos quais há pouco me referi, eram manifestados em algumas aulas de professores provenientes dos cursos de Filosofia, Matemática e Biologia. José Curvello de Mendonça, responsável pela disciplina Psicologia Comparada e Genética, era um dos professores que, em razão de seus pontos de vista, provocavam debates em salas de aula, corredores e pátios externos dos prédios da faculdade instalada na Rua Haddock Lobo, n. 296. Em suas preleções, o professor Curvello expressava, com alguma frequência, ideias próprias e anticonvencionais. Quanto à psicologia, ele a inseria na biologia, entendendo que aquela fosse desta um ramo particular de estudos especializados. Na realidade, tais declarações não deveriam ser interpretadas como meras idiosincrasias do professor Curvello, pois biólogos evolucionistas ilustres, como Ernst Mayr, ratificavam essa posição. Porém, entre estudantes não muito bem informados, favoráveis à autonomia científica da psicologia, as afirmativas desse professor sobre essa questão eram simplesmente inaceitáveis.

A insatisfação dos estudantes desse curso de Psicologia crescia à medida que os anos se passavam, sem que pudesse ser observada por eles a tomada de iniciativas visando à ampliação de nosso curso de bacharelado e licenciatura, de modo a abranger o nível de formação de psicólogo. Ignorávamos que o professor Lippmann, no primeiro semestre de 1966, enviara ao diretor da faculdade um memorando solicitando providências no sentido do reconhecimento do curso já existente e o encaminhamento aos órgãos superiores da universidade, para fins de avaliação e possível aprovação, da reforma curricular necessária ao funcionamento do curso de Formação de Psicólogos, já aprovada pelo Conselho Departamental e pela Congregação da Faculdade. Na realidade, esse curso foi aprovado pelo Conselho Universitário

em julho do ano seguinte, 1967, mas a resolução desse órgão não foi posta em prática, pois foram estabelecidas exigências relativas à contenção de despesas e ao estabelecimento de convênios para a realização dos estágios supervisionados. De qualquer modo, há fatos relacionados ao curso de Psicologia, sucedidos naqueles anos e nos seguintes, que mereceriam melhor esclarecimento.

Possivelmente, falhas no relacionamento funcional do professor Lippmann com autoridades universitárias podem ter contribuído para a falta de seguimento do processo por ele iniciado. O que quer que tenha sido, chegamos a 1968 sem que o quinto ano do curso de Psicologia estivesse em funcionamento, prejudicando todos os estudantes que se matricularam em 1964. Diante daquele estado de coisas, o Centro de Estudos de Psicologia, à época presidido por mim, tomou a iniciativa de conclamar os colegas a que entrássemos em regime de greve, tendo por reivindicação a instalação do quinto ano de nosso curso. Naquela época, tive a oportunidade de representar os colegas em encontros com o professor Lippmann e o professor Wilson Choeri, secretário-geral da universidade, aos quais apresentei nossa reivindicação. Ambos foram aquiescentes, concordando com a justiça de nossa causa, mas me fizeram compreender que o óbice maior à aceitação de nossa exigência era o reitor João Lyra Filho, que, baseado em argumentos de Bertrand Russell, cuja obra estudava com dedicação, negava à psicologia o estatuto de ciência e por isso alimentava uma atitude muito negativa em relação ao curso de Psicologia. Havia, naturalmente, outras razões, como as financeiras e legais, porém, para fins públicos, o reitor alegava as supostas limitações científicas da psicologia.

Pela intercessão de Arildo Matos Teles, presidente do Diretório Central de Estudantes, o reitor me concedeu uma audiência. Entretanto, ela foi realizada em sua residência, no Jardim Botânico, e não em seu gabinete na reitoria, como deveria ter sido. Mesmo assim, compareci, em companhia de nossa prestimosa colega Naida Abreu de Oliveira, a quem solicitei que testemunhasse o encontro. Naquela oportunidade, em julho daquele ano, o reitor apresentou

seus argumentos filosóficos, contrários à psicologia, entre outras objeções já conhecidas, mas acabou por concordar com o direito que tínhamos de obter uma formação completa em psicologia e assumiu o compromisso de encaminhar ao diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras o pedido de criação de uma comissão de trabalho para o estudo do problema instalado na universidade e apresentação de proposta para a sua solução. Dessa iniciativa resultou a Portaria n. 24/68, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criando um grupo de trabalho para tratar do problema, o qual foi constituído pelo professor Áttila Magno da Silva, diretor da faculdade e presidente do grupo de trabalho, pelos professores Hanns Ludwig Lippmann e Antonio Gomes Penna e pelos estudantes Helmuth Krüger e Helio Leite, cabendo ao professor Paulo Pimenta Gomes a secretaria desse grupo de trabalho. Nessa portaria, consta a observação de que a providência ora tomada decorreu de ordem expressa do reitor João Lyra Filho. Como não poderia deixar de ter sido, as participações de maior relevância foram as dos professores Lippmann e Penna. O grupo de trabalho procurou atender à restrição estabelecida pelo reitor de que o curso de Formação de Psicólogos viesse a ser planejado para ser realizado em quatro anos, cumprindo o número mínimo de aulas para o curso estabelecido pelo Ministério da Educação. Contudo, não foi possível atender a essa recomendação, simplesmente pela impossibilidade de cumprimento da carga horária total exigida de forma comprimida, em quatro anos. Isso, na realidade, era inviável, dado que o nosso curso funcionava apenas em horário noturno. Ficamos, portanto, como havíamos previsto, com um curso de cinco anos. De resto, não haveria nenhuma economia financeira com a redução do curso de Formação de Psicólogos para quatro anos, pois os gastos seriam os mesmos, variando apenas o período de execução das despesas.

Durante esses acontecimentos, a chefia do Departamento de Psicologia foi assumida pelo professor José Curvello de Mendonça, e, o que foi mais importante: em dezembro de 1968, foi extinta a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, surgindo, em seu lugar, dois institutos e uma faculdade.

Nosso curso ficou subordinado ao Instituto de Biologia. O professor Lippmann continuou a colaborar nele, embora integrasse o corpo docente da nova Faculdade de Filosofia e Educação. Afastou-se definitivamente do curso de Psicologia quando da criação, em 1971, do Instituto de Psicologia e Comunicação Social (IPCS), cujo primeiro diretor foi Eliezer Schneider. O professor Schneider era notável, como pessoa e como estudioso da psicologia social e das ciências sociais. Ingressou, em 1965, a convite do professor Lippmann, no corpo docente inicial do curso de Psicologia, tendo sido fiel a ele até sua aposentadoria, em 1979. Com a instalação do curso de Formação de Psicólogos e a criação e funcionamento do IPCS, professores e estudantes do curso de Psicologia experimentaram uma dinâmica bem diferente da anterior nas aulas, nos estudos, em atividades extracurriculares e nas pesquisas que começaram a ser iniciadas, embora tivessem sido incipientes e pouco originais. O curso de bacharelado e licenciatura em Psicologia, a despeito de sua base científica, era orientado para os fins propostos, quer dizer, para a formação de profissionais capacitados ao estudo e ao ensino no campo da psicologia. A tônica pedagógica era garantida pela atuação do professor Lippmann, que nunca deixou de lado suas preferências pela docência. Enquanto lhe foi possível e lhe interessou, manteve seus compromissos profissionais com o curso por ele criado, mas sentia-se que ele procurava dedicar-se mais a outras atividades, tanto na Faculdade de Filosofia e Educação da UERJ quanto em outras instituições universitárias. A meu ver, o início de sua busca por outros caminhos sucedeu em 1966, quando criou o curso de Formação de Psicólogos da Universidade Gama Filho e, dois anos depois, em 1968, o da Universidade Santa Úrsula. Não saberia explicar quais foram as razões que o levaram a tomar tais iniciativas num momento tão difícil para o curso de Psicologia da UERJ, quando se tornou necessário agir com desprendimento e grande aplicação para a solução de nossas dificuldades institucionais. Certamente, ele terá tido boas justificativas para si, mas nós as desconhecíamos.

OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

Hanns Ludwig Lippmann foi um professor culto, experiente e dedicado. Lecionou em diversos cursos, especialmente nos destinados à formação de psicólogos, pedagogos e professores de Filosofia. Contudo, a intensidade de seu trabalho em cursos de graduação não foi correspondente à sua contribuição dada aos cursos de pós-graduação. Nesse setor, sua experiência ficou limitada ao curso de mestrado e doutorado em Filosofia da Universidade Gama Filho, quando este era coordenado pelo professor Tarcísio Meirelles Padilha, e ao curso de mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, esse último inaugurado em 1977, sendo resultante do empenho de alguns professores, dentre os quais ele próprio. Lecionou e orientou em ambos os cursos por um período muito restrito, que abrangeu apenas os últimos seis anos de sua vida. Por isso, influenciou bem poucos mestrados na concepção e elaboração de suas dissertações. É bem verdade que, naqueles últimos anos da década de 1970, o número de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em geral, era bem menor do que a quantidade desses cursos atualmente em funcionamento no Brasil. Em se tratando da Psicologia, na década mencionada, existiam na cidade do Rio de Janeiro apenas três desses cursos: o da PUC-RJ, o do Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais da Fundação Getúlio Vargas e o da Universidade Gama Filho, tendo sido a coordenação dos dois últimos, àquela época, confiada ao professor Antonio Gomes Penna. Devido a razões pessoais, o professor Lippmann sentia não dispor de facilidade de acesso a esses cursos, o que o deixou desinteressado pelo que neles acontecia. Por esse motivo, sua possível contribuição na formação de pós-graduação no campo da Psicologia deixou de ser realizada. Dessa forma, lamentavelmente não tendo alcançado a posição institucional necessária à orientação de mestrados e doutorandos em Psicologia, perdeu-se a condição indispensável à transmissão sistematicamente planejada a novas gerações de um precioso legado de cultura e de conhecimento. É pouco provável que um professor original no pensar e no fazer, por mais qualificado que seja, consiga

fazer seus descendentes intelectuais fora do âmbito da pós-graduação de sua área especializada.

Hanns Ludwig Lippmann foi um homem de ação, criou e assumiu a responsabilidade pela administração de cursos superiores, fez suas preleções, apoiou, com fidelidade filial, iniciativas de sua Igreja, grande foi sua dedicação ao trabalho. Escreveu quatro teses universitárias e publicou artigos sobre assuntos de seu interesse que, não raro, eram questões contemporâneas, objetos de debate nos meios intelectuais, apresentando argumentos originais, que resultaram de sua permanente disposição crítica e reformista. Um exemplo dessa sua atitude intelectual e adequação ao tempo histórico foi a comunicação apresentada por ele na oportunidade de um congresso de filosofia, realizado na Bahia, em 1976, intitulada “Ideologia como antifilosofia e anticiência”. Seus textos revelam perfeito domínio do idioma e, o que chega a surpreender, indicam que seu autor desenvolveu um estilo próprio, numa língua que só veio a aprender em meados de sua adolescência. Deu-nos um belo exemplo disso em sua “Resenha” (1983), escrita na véspera de seu falecimento, na qual homenageia seu dileto amigo, o professor Tarcísio Meirelles Padilha. No balanço de sua vida, constata-se que, ao contrário de sua atividade docente e administrativa, sua obra escrita ficou aquém da que poderia ter sido. Certamente, não escrevia para impulsionar sua carreira docente, como acontece em nossos dias, quando professores universitários, submetidos a um sistema combinado de incentivos e exigências, mobilizam-se com o propósito de escrever e publicar o quanto lhes seja possível. Não, o professor Lippmann era muito independente e, em sua época, não se encontrava sujeito a essas condições um tanto artificiais. Aplicava seus recursos de inteligência e sensibilidade no estudo e na análise crítica de questões que lhe eram significativas, podendo-se depreender, da leitura de alguns de seus trabalhos, que foram escritos apressadamente, visando ao pronto atendimento de compromissos profissionais. Valeu-se ainda de sua inteligência, como já observei em meu trabalho publicado em 1988, para divulgar ideias e teses de

outros autores, notadamente de língua alemã. Vivendo, trabalhando e escrevendo dessa forma, deixou-nos um conjunto de páginas ricas em conteúdo, mas carentes de unidade.

Vivemos um outro tempo, distinto sob diversos aspectos daquele que experimentamos na época da criação do curso de Formação de Psicólogos da UERJ. Daí a necessidade de tomada de cuidado na observação do professor Hanns Ludwig Lippmann sob uma perspectiva histórica. O erro mais comum seria o de avaliar sua pessoa e julgar seu desempenho segundo critérios contemporâneos, negligenciando a complexa rede de processos e acontecimentos sociais, políticos, culturais e econômicos em que ele se movimentou. Porém, ainda que consigamos prevenir tal erro, deveremos admitir, com humildade, a impossibilidade de obtermos do passado um conhecimento completo e preciso, que não seja colorido por nossa particular maneira de sentir, pensar e interpretar pessoas e fatos que já passaram. Por isso, devo observar que a imagem que deixo aqui do professor Lippmann certamente terá sido influenciada pelo contínuo relacionamento que mantive com ele durante quase vinte anos, ao longo dos quais convergências de princípios e valores pesaram mais do que discordâncias sobre matéria de opinião. Embora não me seja possível proceder a uma estimativa exata, esse relacionamento foi de tal ordem que, se de um lado me proporcionou incontáveis oportunidades de observação de seus atos e reações face a situações diversas, de outro, poderá ter concedido à minha representação dele contornos mais simplificados. A mim, resta observar que em minha memória guardo do professor Lippmann uma imagem positiva, digna do respeito e admiração que ainda tenho por sua lembrança.

REFERÊNCIAS

- KRÜGER, H. “A contribuição de Hanns Ludwig Lippmann ao desenvolvimento da Psicologia e do ensino superior no Rio de Janeiro”. In REIS, Y. M. (org.). *Memória do curso de Psicologia da UERJ*. Instituto de Psicologia da UERJ, 1988, pp. 3-14 (mimeo.).
- . “Hanns Ludwig Lippmann”. In FÁVERO, M. de L. e BRITTO, J. M. (orgs.). *Dicionário de educadores do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/ MEC/ Inep/ Comped, 2002, pp. 430-4.
- LIPPMANN, H. L. “Prolegômenos para uma filosofia da educação brasileira”. *Revista da Universidade Católica de Petrópolis*, 1976a, v. 3, pp. 1-13.
- . “Ideologia como antifilosofia e anticiência”. *Anais do Congresso Internacional de Filosofia/ Sociedade Brasileira de Filósofos Católicos*. Salvador, 1976b, s. p.
- . “Filosofia da esperança”. *A Ordem*, Rio de Janeiro, 1983a, v. 78, n. 1-4, pp. 130-47.
- . “A formação cultural cristã de nossos professores”. *A Ordem*, Rio de Janeiro, 1983b, v. 78, pp. 154-70.
- . “Resenha”. *A Ordem*, Rio de Janeiro, 1983c, v. 78, n. 1-4, pp. 171-4.
- NUTTIN, J. *As leis do comportamento e a liberdade*. Rio de Janeiro: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Estado da Guanabara, s. d. (mimeo.).
- REIS, Y. M. (org.). *Memória do curso de Psicologia da UERJ*. Instituto de Psicologia da UERJ, 1988.
- VIDIGAL, C. *A espiritualidade de um educador emérito*. Disponível em <http://www.catolicanet.com>. Acessado em 20 de junho de 2009.

NOTAS

1 Professor titular aposentado do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UERJ.

DESEJOS E REALIDADE DE UM CURSO DE PSICOLOGIA EM SEU INÍCIO: ALGUMAS LEMBRANÇAS DE UMA ALUNA DA SEGUNDA TURMA DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UEG

Maria Lucia Seidl de Moura¹

*O saber se aprende com os mestres.
A sabedoria, só com o corriqueiro da vida.*

Cora Coralina

Em 1964, meu último ano do segundo grau, na verdade do Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, decidi prestar vestibular para Psicologia na, então, Universidade do Estado da Guanabara (UEG), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Escolhi a UEG por motivos práticos: até então, eu sempre havia estudado em escolas públicas e não tinha condições financeiras de pagar a Pontifícia Universidade Católica (PUC); e o curso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tinha aulas de manhã e à tarde, e eu não podia cursá-lo porque trabalhava.

O curso de Psicologia da UEG havia sido criado nesse próprio ano de 1964, após ter sido regulamentada a profissão de psicólogo, por meio da Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962. Descobri que havia um curso preparatório para o vestibular na própria universidade e me inscrevi. Funcionava à noite, e, que eu me lembre, tínhamos aulas de Matemática e Psicologia. Psicologia era uma das

matérias do vestibular, e fomos alunos de Maria Luiza Bustamante (na época), aluna da primeira turma e hoje colega do Instituto de Psicologia. Foi no vestibular que conheci Rachel Amario, minha amiga desde então, hoje Sztajnberg, e psicanalista bem-sucedida.

A prova de Psicologia assustava, mas eu já havia estudado essa matéria durante os três anos do Curso Normal. O gabinete de psicologia do Instituto de Educação e suas professoras, Iva Waisberg Bonow, Lea Lerner e Fela Moscovici, entre outras, mereceriam um capítulo em um livro de história da psicologia no Rio de Janeiro. A professora Iva Bonow publicou vários livros, inclusive um que nos ajudou no vestibular, *Elementos de psicologia* (1964), e o *Manual de trabalhos práticos de psicologia educacional: fundamentos psicossociais de educação* (1966). Fela Moscovici, que me inspirou a estudar psicologia, muito me ensinou, em especial a observar cientificamente.

Voltando ao vestibular, a prova de Psicologia foi bem difícil (minha pior nota no concurso), e minha lembrança dela é de uma grande sala do Instituto Lafayette e do professor Hanns Ludwig Lippmann divertindo-se ao ler as provas que eram entregues pelos primeiros a terminar. As demais provas foram de Inglês, Matemática e Português. Rachel e eu fomos aprovadas (tirei o primeiro lugar), e iniciamos o curso em 1965.

Aquele não foi um bom ano, é claro, assim como os três seguintes, vividos durante a ditadura militar. Tínhamos muitas expectativas e um grande desejo de estudar psicologia, mas esses começaram a ser frustrados. A primeira decepção veio com a notícia de que o curso teria quatro anos, e não cinco. Sabíamos disso ao prestar o vestibular, mas achávamos que isso logo seria mudado. Ficava faltando o que era considerado “formação de psicólogos”. De que serviria, para nós, então? O que queríamos era ser psicólogas, e o bacharelado não nos permitiria o exercício da profissão. Além disso, e do difícil clima geral de repressão, a qualidade do curso deixava muito a desejar. A maioria dos professores era contratada e não formada em Psicologia, e minha lembrança da maioria deles não é positiva. Nossa turma se organizava e fazia

vários abaixo-assinados tanto pelo “quinto ano” como pelo afastamento e substituição de vários professores que não considerávamos adequados. Mas nossos movimentos nem sempre eram bem-sucedidos.

Certamente, não pretendo que esta seja uma análise histórica objetiva, mas o relato de uma memória afetiva. Outros colegas da época podem não compartilhá-la. As lembranças positivas são de alguns professores apenas. Em primeiro lugar, do professor Antonio Gomes Penna, que nos deu aula durante quase todo o curso. Lembro-me de sua prova de aula de um concurso, não sei se de livre-docência. A sala estava cheia e o professor falava sobre um desenho do livro *O pequeno príncipe*, ilustrando uma questão de percepção, de sua grande cultura filosófica e psicológica. Eu ficava impressionada com o modo como ele dava suas aulas: sem nenhuma anotação, apenas com uma caneta que pousava sobre a mesa. Há pouco tempo lhe falei sobre isso e de minha profunda admiração como aluna (até hoje) pelo seu conhecimento e erudição. Ele me respondeu com grande delicadeza e generosidade. Anos antes me confessara que dava aula para pensar alto, sem estar muito preocupado com suas palavras, mas em mim elas produziram um grande efeito. Quis, então, pela primeira vez, tornar-me uma grande professora um dia. Foi ele também que me introduziu no mundo dos periódicos científicos e primeiro nos indicou artigos em inglês, do *American Psychologist*, como parte de um trabalho.

Outro professor excelente foi Paulo Moura. Como ele era muito exigente, sair-me bem numa de suas provas era uma grande satisfação para mim. Sua ironia e pouca condescendência com a mediocridade eram intimidantes para nós, estudantes de graduação; mas, ao mesmo tempo, era um desafio sermos exigidos a ter excelência, o que era raro naqueles dias. Tenho até hoje uma de suas provas, de cujo resultado me orgulhei na época.

Outra figura estimulante era a do professor Eliezer Schneider. Ele vinha de um mestrado nos Estados Unidos e trazia muitas histórias e questões instigantes em suas aulas pouco sistemáticas, que eram mais um *brainstorm*. A Psicologia Social me foi apresentada por ele.

Marise Jurberg é também parte das lembranças agradáveis. Jovem ainda, ela havia estudado na Universidade de Brasília, conhecia muito análise de comportamento e nos dava aulas práticas. Como não tínhamos laboratório, lembro-me da professora carregando o material para nos ensinar, inclusive (acho) uma caixa de Skinner. Suas aulas eram nos últimos tempos e não gostávamos muito disso, mas seu comprometimento com o ensinar e sua atitude científica são as lembranças mais fortes que tenho. Acho que foi um dos primeiros modelos de pesquisadora que tive. Foi ela quem me deu uma carta de recomendação, mais tarde, quando me candidatei ao mestrado na Universidade de Wisconsin, Madison.

Não existia um Serviço de Psicologia Aplicada na faculdade, e precisávamos fazer estágios fora da universidade. Rachel e eu realizamos vários juntos, não só em busca de comprovação de horas de estágio, para completar as quinhentas horas exigidas, mas motivadas por um intenso desejo de aprender. Trabalhamos, entre outros lugares, no Hospital Neuropsiquiátrico Infantil e no Hospital Pínel. As experiências foram enriquecedoras, mas nada sistemáticas, pois não tínhamos supervisão. No primeiro, fomos designadas a fazer diagnósticos por nossa própria conta e risco, e, até hoje, me horrorizo com isso, embora nós duas tenhamos estudado muito para fazer nosso trabalho. No segundo, tive a oportunidade de aplicar um teste sobre o qual depois pude estudar e conhecer a origem (na época ninguém me ensinou!): o de E. Hanfmann e J. S. Kasanin – *Concept Formation Test* (Hanfmann e Kasanin, 1937). Os dois autores desenvolveram um teste de formação de conceitos que permite a identificação de distorções no raciocínio lógico e é usado com pacientes psiquiátricos com esquizofrenia. Nele, o participante classifica 22 blocos de várias cores, formas, alturas e larguras em quatro categorias. Só muito mais tarde identifiquei seus fundamentos em estudos de Vygotsky (1981) sobre formação de conceitos; posteriormente, incorporei esse conhecimento em meus estudos sobre categorização e formação de conceitos, dois processos básicos da

cognição humana. Tem sido assim minha construção de conhecimento, nada linear e nem sempre guiada ou orientada.

Um dos estágios que fiz sem Rachel foi, talvez, o mais importante para mim. Sob a supervisão da professora Maria Luiza Seminério, participei de um projeto de pesquisa por ela coordenado, do Departamento de Psicologia do Centro de Treinamento de Professores da Secretaria de Educação. O estudo visava analisar variáveis associadas à evasão escolar em alunos de uma escola pública do ensino fundamental. Muitos eram os instrumentos aplicados e analisados. Fui responsável pelo Teste de Apercepção Temática (TAT). Aprendi a administrá-lo e a analisá-lo sob a orientação segura e competente da professora. Um sistema de codificação geral das respostas por categorias derivadas da fundamentação teórica do teste foi desenvolvido, e discutíamos minha interpretação caso a caso. Foi minha primeira experiência de pesquisa, um aprendizado precioso, verdadeira “iniciação científica”. Bolsas de iniciação científica não existiam na época, infelizmente. A professora Maria Luiza foi exemplo de rigor e motivação epistêmica, além de ter uma postura ética invejável. Contribuiu como modelo e com seus ensinamentos para a pesquisadora que tento ser hoje.

Cabe falar agora um pouco mais sobre o curso em si e sua estrutura e fazer alguns paralelos com o atual currículo do Instituto de Psicologia da UERJ. A primeira diferença é que o curso era serial e, inicialmente, durava quatro anos. As disciplinas eram dadas durante todo o ano. Hoje isso me parece muito estranho, mas, com a experiência às vezes frustrante de ministrar disciplinas em 15 semanas e de uma professora que gostaria de ter mais tempo para discussão e reflexão com os alunos, penso que esse regime tinha suas vantagens.

As aulas eram à noite, na Rua Haddock Lobo, no prédio da Faculdade de Filosofia e em salas do Instituto Lafayette, muitas vezes com um “camburão” da Polícia Militar (PM) na porta da faculdade. A primeira série, em 1965, incluía as seguintes disciplinas: Introdução à Psicologia, Fisiologia, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Comparada e Genética, Biologia Educacional,

Elementos de Administração Escolar. Nessa última, fomos alunos do professor Arnaldo Niskier, entusiasmado com as instituições de ensino superior que havia visitado em viagem aos Estados Unidos. A Introdução à Psicologia focalizava seus fundamentos filosóficos e era dada pelo professor Lippmann. Apesar de sua grande erudição, não foi uma influência significativa em minha formação, e, na verdade, suas indicações bibliográficas em outras línguas, algumas em alemão, só me desencorajavam, uma jovem aluna de 18 anos. Seu trabalho envolveu ler um livro de Teillard de Chardin, *O fenômeno humano* (1955), e me valeu algumas lágrimas pela dificuldade que senti. Mais tarde, tomei conhecimento tanto das críticas a esse autor por cientistas e teólogos, por sua tentativa de unir ciência e religião, quanto de releituras interessantes de sua contribuição.² Na ocasião, faltou melhor orientação para compreender o autor e seu pensamento, mas, de positivo, ficou o esforço de ler o livro, discuti-lo com colegas e procurar entendê-lo.

O quadro a seguir compara as disciplinas então oferecidas e as do currículo atual. No currículo de 2009, destaca-se especialmente o contraste com uma preocupação, inexistente na época, de introduzir os alunos na profissão de psicólogo e, desde o primeiro semestre, na formação em pesquisa.

QUADRO I

Comparação das disciplinas oferecidas no primeiro ano (1965/1968) e atualmente

Em 1965/1968	Atualmente
Introdução à Psicologia	Introdução ao Pensamento Psicológico I/ II
Fisiologia	
	Formação do Psicólogo/ Exercício da Profissão

Psicologia do Desenvolvimento	
Psicologia Comparada e Genética	
Biologia Educacional	
Elementos de Administração Escolar	
	Psicologia Geral e Experimental I/ II
	Introdução aos Métodos de Pesquisa em Psicologia I (primeiro semestre)
	História da Psicologia I/ II
	Estatística Aplicada à Psicologia I/ II
	Neuroanatomia Funcional (segundo semestre)
	Sociologia Geral VII (segundo semestre)
	Práticas de Pesquisa em Psicologia I segundo semestre)

Na segunda série, em 1966, estudamos Psicologia Evolutiva da Infância, disciplina também dada pelo professor Lippmann. Esse professor preparava uma boa apostila da matéria, a qual eu tinha até pouco tempo atrás.³ A Estatística Geral era bem básica e não me ajudou quando precisei estudar essa disciplina no mestrado. De Sociologia Geral, não recorro nada do que aprendi. Outras disciplinas foram: Psicologia Social, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia da Personalidade e Sociologia Educacional. O professor Penna

ensinava Psicologia Geral e Experimental, e com ele tivemos Percepção, Memória e Pensamento. No segundo ano, se não estou equivocada, estudamos Percepção.

Aprendi na ocasião coisas das quais não me esqueci e que retomei e aprofundi em meus estudos de Psicologia Cognitiva. Além de profundo conhecedor da Escola da Gestalt, o professor Penna introduziu os estudos do movimento *New Look in Perception*, bastante atuais na época. Muito me valeu mais tarde essa introdução, ao me debruçar sobre as contribuições de Jerome Bruner (1983), um dos principais atores desse movimento. Guardo também uma prova dessa disciplina, em que as perguntas foram: “Caracterizar as funções da percepção”; “Estabelecer um paralelo entre as Escolas de Graz e de Berlim”; “Comentar a definição de percepção”; “De que modo se pode distinguir a posição de Ehrenfelds da de Meinong?”; e “De que modo se pode distinguir percepção de pensamento?”. Como se pode ver, a primeira e a última pergunta são bem atuais e poderiam fazer parte de uma avaliação dessa disciplina em 2009.⁴

QUADRO II

Comparação das disciplinas oferecidas no segundo ano (1965/1968) e atualmente

Em 1965/1968	Atualmente
	Teorias e Sistemas Psicológicos I/ II
	Fisiologia III (terceiro semestre)
Psicologia Social	Psicologia Social I/ II
	Psicometria I (terceiro semestre)
Psicologia Evolutiva da Infância	Psicologia do Desenvolvimento I/ II
Psicologia Geral e Experimental	Psicologia Geral e Experimental III

	Práticas de Pesquisa em Psicologia II
Estatística Geral	
Sociologia Geral	
Sociologia Educacional	
Psicologia da Personalidade	Psicologia da Personalidade I
	Psicofisiologia I (quarto semestre)
	Psicolinguística (quarto semestre)
	Psicologia da Aprendizagem I

O contraste que se pode observar entre o currículo dos dois momentos é novamente a preocupação atual com pesquisa, ausente na década de 1960. Em 1967, nosso terceiro ano, as disciplinas foram: Psicologia Evolutiva da Adolescência, Psicologia Geral e Experimental, Estatística Aplicada à Psicologia, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Social, Técnicas Psicométricas, Didática, Fundamentos de Estudos Psicológicos no Ensino Médio (para a licenciatura).

A professora Yonne Moniz Reis era a responsável por Psicologia Evolutiva da Adolescência, e o aspecto mais marcante dessa disciplina foi a leitura de Margaret Mead e seus estudos em Samoa (1967), hoje questionados em alguns aspectos metodológicos, em especial sobre os informantes e seus dados. Acho que nessa disciplina foi importante a introdução da questão da cultura e sua relação com o desenvolvimento, objeto de estudos de que me ocupo hoje em meu grupo de pesquisas Interação e Desenvolvimento (<http://www.interacaoedesenvolvimento.psc.br>).

Em Psicologia da Aprendizagem, tivemos o desafio de acompanhar as aulas do professor Paulo Moura, que, mais do que tudo, fazia-nos pensar. Essa disciplina era complementada pela do professor Penna, Psicologia Geral e Experimental, em que o objeto de estudo era a memória. Meu interesse por processos cognitivos continuava a ser alimentado. Recentemente, em um artigo

que dediquei ao professor Penna, parte do conhecimento que começou a ser construído naquela época pôde ser resgatada (Seidl de Moura, 2005).

Como pode ser observado no quadro III, a partir desse ano as diferenças aumentam. São muitas as disciplinas agora oferecidas que não faziam parte do currículo inicial. Na década de 1960, o curso continuava principalmente teórico no terceiro ano, atuais quinto e sexto períodos, momento em que os alunos começam a estudar Ética, Técnicas de Exame e Teoria e Técnicas Psicoterápicas e em que já é introduzido o estudo das organizações e do excepcional.

QUADRO III

Comparação das disciplinas oferecidas no terceiro ano (1965/1968) e atualmente

Em 1965/1968	Atualmente
Psicologia Evolutiva da Adolescência	Psicologia do Desenvolvimento III (quinto período)
Psicologia Geral e Experimental	
Estatística Aplicada à Psicologia	
Psicologia da Aprendizagem	
Psicologia Social	Psicologia Social III (quinto período)
Técnicas Psicométricas	
Didática	
Fundamentos de Estudos Psicológicos no Ensino Médio	
	Teorias e Sistemas Psicológicos III (quinto período)

	Psicofisiologia II (quinto período)
	Psicologia da Personalidade II (quinto período)
	Técnicas de Exame Psicológico I
	Psicologia do Excepcional I (quinto período)
	Teorias e Técnicas Psicoterápicas I/ II/ III
	Psicopatologia Geral (sexto período)
	Psicologia Organizacional (sexto período)
	Ética Profissional (sexto período)
	Estágio Básico (sexto período)

Finalmente, o quarto e pior dos anos, de tristes recordações, por vários motivos, 1968. A maior de todas foi a promulgação do Ato Institucional Número 5, o AI-5. Apesar das lutas, a ditadura continuava, e o quinto ano não era aprovado. Em uma ida à reitoria, a comissão (estávamos eu, Rachel, Elza Caloba, hoje psicanalista, e alguns outros) foi recebida e ouviu do então reitor que lugar de mulheres era lavando panelas e não ali, querendo ser psicólogas. O tom era de brincadeira, mas a ofensa deixou uma lembrança indelével, em contraste com o conteúdo de várias disciplinas que, em geral, se perdeu. Nesse ano, cursamos: Estatística Aplicada à Psicologia, Psicologia Geral, Psicologia da Motivação, Sistemas Psicológicos, Técnicas Projetivas, Aconselhamento Psicológico e Psicopatologia Geral. Finalmente, tivemos algumas disciplinas relacionadas à prática profissional, mas nada de Técnicas Psicoterápicas ou disciplinas ligadas à prática profissional, como Psicologia Escolar, e outras.

Em Aconselhamento Psicológico, um pouco da possível atuação psicoterápica era tratada. A professora era novamente Yonne Moniz Reis. Fizemos um trabalho final, e o meu teve como título “O aconselhamento não diretivo e a ética marxista”. Concluí que havia uma incompatibilidade entre as duas posições. Dizia, então, que a finalidade de um aconselhamento não diretivo era levar o cliente a compreender, por si só, seus problemas e determinar sua própria direção a seguir. Para mim, na ocasião, um aconselhamento dentro de uma ética marxista, por definição, não poderia ser não diretivo, já que buscava levar à conscientização das condições históricas, à superação da alienação e ao trabalho em prol da sociedade. Talvez as questões que me instigavam com esse trabalho possam ter paralelo nas discussões sobre nosso papel como psicólogos e não estejam tão superadas assim. Sistemas Psicológicos foi uma disciplina também dada pelo professor Penna e era, para mim, difícil de acompanhar em toda a sua complexidade, mas abriu os caminhos para começar a compreender a densa trama da construção do pensamento psicológico.

O último dos quadros comparativos é apresentado a seguir. As diferenças iniciadas no terceiro ano acentuam-se, e um aluno do final do quarto ano, em minha época, teria formação bem diferente daquela de um aluno de oitavo período hoje.

QUADRO IV

Comparação das disciplinas oferecidas no quarto ano (1965/1968) e atualmente

Em 1965/1968	Atualmente
Estatística Aplicada à Psicologia	
Psicologia Geral	

Psicologia da Motivação	
Sistemas Psicológicos	
Técnicas Projetivas	
Aconselhamento Psicológico	Teorias de Exame e Aconselhamento Psicológico
Psicopatologia Geral	Psicopatologia Especial
	Psicologia nas Instituições Escolares I
	Psicologia nas Instituições de Saúde I
	Psicologia do Trabalho I
	Estágio I/ II
	Teoria Psicanalítica I
	Teoria Comportamental I
	Terapia Existencial Humanista I
	Gestalt-Terapia I

O final desses quatro anos me deixou um gosto amargo de frustração, em muitos sentidos. A realidade havia sido muito diversa do desejo. Até o meio do ano seguinte, nada havia sido decidido sobre o quinto ano, e viajei em agosto para os Estados Unidos com meu marido, que foi fazer doutorado com bolsa do CNPq. Quando consegui, posteriormente, uma bolsa da Organização dos Estados Americanos (OEA), fiz o mestrado na Universidade de Wisconsin, Madison, onde finalmente tive uma formação que completou as lacunas que a graduação deixara. Ao voltar, em 1973, tive de lutar quase dois anos para me matricular na UERJ para cumprir algumas disciplinas e ter o título de psicólogo. Só consegui graças ao reitor em exercício na ocasião, professor Caio Tácito, mas isso é outra história, que não cabe neste capítulo.

Finalizando, retomo um trecho do Plano Político-Pedagógico do Instituto de Psicologia:

A missão do Instituto de Psicologia consiste em produzir e difundir conhecimentos na área da psicologia, a fim de promover o desenvolvimento profissional de psicólogos e pesquisadores dessa área de saber e reverter, para a sociedade, o produto acadêmico decorrente desse exercício (p. 1).⁵

Penso que faltava ao curso, em seu início, essa reflexão. Não estava claro para nós que existia um plano. Parece que se desejava formar bacharéis e licenciados em Psicologia, mas seus fundadores não nos transmitiram a ideia de que tinham metas para o curso. Pela minha experiência, talvez só a primeira missão fosse contemplada. Ao escrever este texto, no entanto, tive a percepção, pela primeira vez, de que a psicóloga, professora e pesquisadora que hoje sou teve raízes nessa formação – incompleta, às vezes medíocre, bem menos do que eu sonhava, mas que é parte do que sou. Foi com essa formação que pude perceber lacunas e procurar supri-las, em cursos, estágios e muito, muito estudo ao longo de minha trajetória profissional.

REFERÊNCIAS

- BONOW, I. W. *Elementos de psicologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- . *Manual de trabalhos práticos de psicologia educacional: fundamentos psicossociais de educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.
- BRUNER, J. *In search of mind: essays in autobiography*. Nova Iorque: Harper & Row, 1983.
- CHARDIN, T. *Le phénomène humain*. Paris: Seuil, 1955.
- HANFMANN, E. e KASANIN, J. "A method for the study of concept formation". *Journal of Psychology*, 1937, n. 3, pp. 521-40.
- MEAD, M. *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós, 1967.
- SEIDL DE MOURA, M. L. "Dentro e fora da caixa preta: a mente sob um olhar evolucionista". *Psicologia: teoria e pesquisa*, 2005, 21 (2), pp. 141-7.
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press, 1981.

NOTAS

- 1 Professora titular de Psicologia do Desenvolvimento do Departamento de Fundamentos de Psicologia do Instituto de Psicologia da UERJ.
- 2 Cf., por exemplo, o artigo de Paulo Serra, da Universidade de Beira Interior, “Uma leitura da ‘sociedade da comunicação’ a partir de Teillard de Chardin”, disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/serra-paulo-teillard-chardin.pdf>.
- 3 Apostilas eram comuns, embora livros fossem também recomendados. Sugestões de periódicos científicos e artigos eram raras.
- 4 Por coincidência, meu ponto de prova de aula no concurso de admissão para a carreira docente na UERJ, em 1991, no nível de adjunto, foi sobre percepção, e o professor Penna era membro da banca.
- 5 Disponível em http://www.psicologia.UERJ.br/pdf/PPP_Texto_resumido.pdf. Acessado em 12 de junho de 2009.

QUE PSICÓLOGOS QUEREMOS FORMAR? (TRANS)FORMAÇÕES DO CURRÍCULO DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UERJ

Ana Maria Jacó-Vilela¹

Camilla Felix Barbosa²

Maria Cláudia Novaes Messias³

Filipe Degani Carneiro⁴

A ideia deste texto surgiu no Programa de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia (Clio-Psyché) da UERJ, logo que se começou a pensar na comemoração dos 45 anos do curso de Psicologia dessa instituição. Como componentes do Clio-Psyché, e sendo todos – aqui incluídos tanto a coordenadora do Clio, Ana Jacó, quanto os alunos de graduação e pós-graduação que dele fazem parte – interessados na reflexão sobre o funcionamento de nosso curso, perguntamo-nos: por que não utilizarmos nossa *expertise* para uma análise das transformações vividas pelo curso? Por que não analisar os diferentes currículos que ordenaram a vida de professores e alunos durante este quase meio século? Armamo-nos, portanto, para localizar os documentos escritos, os currículos propostos ao longo do tempo e construir uma história a partir deles. Consideramos essa análise relevante porque pode ser contrastada – enquanto ainda história recente – com relatos de seus atores, que poderiam testemunhar a respeito do que viveram, utilizando-se de suas memórias e, muitas vezes, de “guardados” diversos.

A dificuldade encontrada em outros tipos de investigação que dependem de documentos – ao tentar localizá-los, descobrir que foram perdidos – não era esperada em nosso projeto (embora a burocracia nas instituições públicas atravesse, incólume, os tempos, não é mesmo?). Contudo, mostrando mais uma vez que o mundo real nem sempre corresponde às nossas criações abstratas, encontramos a referida e não esperada dificuldade: não havia registro na UERJ do nosso primeiro currículo.

Tivemos acesso aos processos relativos às mudanças curriculares de 1976 (Processo 2.336/76) e de 1987 (Processo 3.588/87) bem como às reformulações do currículo em 1990 (Processo 2.825/90) e 1994 (Processo 2.443/94). Esses processos nos foram cedidos pelo Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP) da Sub-Reitoria de Graduação; entretanto, a própria orientadora pedagógica do curso de Psicologia foi explícita sobre não haver nenhuma cópia do primeiro processo no DEP.

Obtivemos a ata do Conselho Universitário (CONSUN) de 20 de março de 1964, em que o relator, conselheiro Álvaro Cumplido de Sant’Anna, é favorável à criação do curso nas modalidades bacharelado e licenciatura, de acordo com o proposto no Processo 507/64, ressaltando que “o curso de Psicologia não se destina à formação de diplomas em Psicologia [sic]” (Universidade do Estado da Guanabara, 1964, p. 7). Contudo, a Secretaria dos Conselhos (SECON) nos informou que os processos voltam para o DEP após a votação no Conselho Universitário.

Sem sombra de dúvida, o rico livro de Eduardo Rieche e Deise Mancebo (1998) é pródigo na citação de documentos que mapearam a criação institucional do curso e seus primeiros 14 anos. Porém, nele não há menção sobre onde foi localizado o primeiro currículo.

Resolvemos o problema de uma forma, digamos, transversal. Obtivemos os históricos escolares de duas alunas das primeiras turmas, Maria Lucia Seidl e Maria Luiza Bustamante Pereira de Sá e, com eles, montamos o primeiro currículo (ver Anexo 1). Contudo, nossa proposta inicial de comparação das

propostas curriculares foi sendo, aos poucos, prejudicada pela leitura de outros textos que nos chegavam – Maria Lucia Seidl, aluna da segunda turma, faz uma análise comparativa do currículo de seu tempo e do atual; outros colegas, mesmo não trazendo os dados factuais, como Maria Lucia, constroem seus textos a partir da presença (maior ou menor) de suas áreas de interesse no curso de graduação em Psicologia da UERJ.

Optamos, assim, por evitar uma comparação entre currículos no nível disciplinar, centrando-nos, antes, na conjuntura de cada período. E optamos também por colocar em anexo os diferentes currículos para facilitar o trabalho de outros pesquisadores que, mais tarde, possam vir a se interessar pelo tema.

Nesse sentido, o texto caminha acompanhando as mudanças curriculares do curso de Psicologia da UERJ. Todavia, são consideradas somente as macromudanças, visto que o segundo e o terceiro currículos têm alterações parciais pouco tempo após serem implantados. Ao falarmos do terceiro currículo, utilizaremos a primeira pessoa do singular, visto que esse período corresponde mais à memória de um de nós, Ana Jacó, que o implantou em 1991. Finalizaremos apontando o projeto de novo currículo e nossa avaliação sobre as transformações efetivas nesses 45 anos.

NOS IDOS DE 1964...

Helmuth Krüger apresenta em seu texto, que inicia este livro, uma imagem do criador do curso, Hanns Lippmann, como um erudito, interessado nas humanidades, católico convertido e criador de vários cursos de psicologia no Rio de Janeiro: na PUC-RJ, o primeiro, em 1953; UERJ, em 1964; posteriormente, Universidade Gama Filho, em 1967; Universidade Santa Úrsula, em 1968; Universidade Federal Fluminense (UFF), em 1970; e Universidade Católica de Petrópolis, em 1977 (sobre a UFF, a informação encontra-se em Mancebo, 2001).

É interessante contrastarmos a atuação de um católico, membro do Centro Dom Vital, fundador de cursos de Psicologia (o primeiro, aliás, em uma universidade católica), com a relação entre a Igreja Católica no Brasil e a denominada psicologia científica. Talvez por disputar o mesmo terreno com a psicologia – o conhecimento sobre o homem e as regras do bem-viver –, a Igreja Católica é frontalmente contra a primeira proposta de criação de curso de Psicologia no Brasil, a de Waclaw Radecki, no Instituto de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, em 1932 (Amoroso Lima, 1932; Centofanti, 1982; Jacó-Vilela, 2002). Com o tempo, no entanto, por motivos que ignoramos, mas que certamente têm relação com a proposição de englobar aquele novo campo científico em seu território, os primeiros cursos de Psicologia no Brasil são criados em instituições católicas, justamente no mesmo ano – 1953: os cursos da PUC-RJ e da PUC-RS. Surgem, depois, os da USP, em 1957, e da UFMG, em 1963. E, finalmente, os das universidades públicas do Rio de Janeiro, UERJ e UFRJ,⁵ em 1964.

Não consideramos que a emergência desses cursos em 1964 tenha relação com a ditadura militar, explicação que às vezes costumamos encontrar a partir da proposição linear de que a ditadura impede a utilização do espaço público, possibilitando a emergência da psicologia como espaço da intimidade. As ditaduras são várias, e mesmo a última nossa, tão duradoura – de 1964 a 1985 –, teve diferentes momentos e nuances. Consideramos que os cursos criados posteriormente, quando do incentivo às instituições particulares, estes, sim, têm tudo a ver com aquela ditadura e suas propostas educacionais.

No caso da UFRJ, os testemunhos de atores do momento, como Penna (1992), situam a criação do curso nas ocorrências pós-falecimento de Nilton Campos,⁶ em 1963. No caso da UERJ, a ausência do processo de criação do curso impede o levantamento de, pelo menos, justificativas formais para sua criação (o que também não aparece no já citado livro de Rieche e Mancebo [1998] e no artigo de Reis [1988]). Entretanto, um dado paralelo que coletamos nos arquivos do Departamento de Administração Acadêmica (DAA)

indica que mesmo dentro da então UEG havia inúmeros interessados em Psicologia antes de 1967: há registro de três pessoas que colam grau em Psicologia ainda em 1964; além de outras cinco, em 1965; e 16, em 1966. Como não foi possível verificar esses casos, supomos que sejam estudantes de outros cursos, em que a carga horária em Psicologia era bem alta, que fizeram algumas disciplinas no recém-criado curso de Psicologia e, assim, obtiveram seu diploma.

O curso (bacharelado e licenciatura) foi criado pelo CONSUN em 20 de março de 1964, integrando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e funcionando na Rua Haddock Lobo, n. 269. Foi aprovado pelos pareceres 394/67 e 751/69 do Conselho Estadual de Educação. Como oferecia somente as modalidades de licenciatura e bacharelado, provocou, logo depois, um movimento dos alunos, como descrevem Helmuth Krüger e Maria Lucia Seidl, que está presente também na entrevista de Maria Luiza de Sá. Comparando esse currículo com o currículo mínimo aprovado pelo Parecer 403/62 do Conselho Federal de Educação (ver Anexo 2), verificamos que se adequa perfeitamente a esse último, pois, “neste momento, a prática segue o paradigma positivista: é necessário conhecer, medir, quantificar, para individualizar” (Jacó-Vilela, 1996, p. 33).

Podemos também entender as preocupações expressas no Parecer 403 ao encarar a dupla vertente sob a qual se institucionaliza a psicologia no Brasil: ciência e profissão. Para alcançar o primeiro objetivo, torna-se necessário o paradigma positivista de ciência, que implica a repetibilidade e o método experimental para a obtenção do conhecimento. Esse viés experimentalista, que se vale da imagem dos grandes fisiologistas que “inventaram” a psicologia na Alemanha (Weber, Fechner, Wundt, entre outros), favorecerá a alocação do curso de Psicologia no Instituto de Biologia quando da criação desse pela Resolução UEG 347/68, de 12 de dezembro de 1968.⁷ Esse é também o viés que justifica o número de disciplinas de caráter biológico que permeiam então o curso – aparentemente algumas a partir de 1968 e outras a partir de 1971,

pelo que se conclui da leitura de Rieche e Mancebo (1998, pp. 118-9), sem que isso caracterize uma reforma curricular.

Por outro lado, a prática é pouco relevante. Considerada, naquele momento, uma “aplicação” da psicologia científica, que é, acima de tudo, experimental, não se cria a modalidade “formação do psicólogo”, o que gera uma demanda e, conseqüentemente, reivindicações por parte dos estudantes.⁸ O curso de Formação de Psicólogo termina por ser aprovado pelo CONSUN em 2 de julho de 1967 e pelo Parecer 101/75 do Conselho Estadual de Educação.

Entretanto, se a lei busca prescrever fatos sociais, é impossível atentar para todas as suas nuances; sua concretização, de fato, será regida pelas condições efetivas da realidade. Não temos dados sobre as primeiras disciplinas e seus professores, mas, tendo em vista a quase onipresença da professora Yonne Reis (ver textos de Helmuth Krüger, Marisa Rocha, Celso Sá, Maria Lucia Seidl, além de entrevistas no DVD⁹ anexo), podemos supor que na UERJ também ocorreu o que Pessotti relatou sobre sua experiência na USP:

Eu participei da formação dos primeiros psicólogos e posso afirmar que ela foi viezada. Não se fazia o pretendido, o desejado, porque o currículo prescrevia certas disciplinas. Muitas vezes não havia um docente para determinada disciplina e outro era chamado a substituí-lo – como até hoje ocorre. Por exemplo, quem entendia Piaget, dava Piaget com diversos nomes – Psicologia da Criança, da Aprendizagem... Cada grupo lutava, com a melhor das intenções, para impor uma determinada direção a essa formação. [...] A elaboração dos currículos seguiu em grande parte uma necessidade de compor correntes que já estavam, cada uma, com seu território assegurado e com suas equipes (apud Saviani et al., 1984, pp. 30-1).

Coube também à professora Yonne a criação do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), em 1970. O SPA tem uma longa história, visto que acompanha o curso de Psicologia. Falaremos dele aos poucos.

Em 1971, o curso, juntamente com o de Comunicação Social (Relações Públicas), passa a fazer parte de uma nova unidade acadêmica: o Instituto de Psicologia e Comunicação Social (IPCS), funcionando no campus da UERJ, na Rua Fonseca Teles (Rieche e Mancebo, 1998).

Mas esses foram os primeiros tempos. Havia alunos autodidatas, interessados em psicologia por motivos diversos. Havia outros, originariamente com formação em Filosofia e em Educação, principalmente, para quem uma psicologia científica deveria ser capaz de explicar – se possível, empiricamente – o que eram o homem e os processos psicológicos humanos. Havia, assim, uma primeira proposta de curso, construída dentro da conciliação necessária àquele momento inicial. Havia, principalmente, o ímpeto dos alunos, que se tornariam os primeiros psicólogos diplomados.

NOS ANOS 1970, UM SEGUNDO CURRÍCULO

No bojo de dez anos de regulamentação da profissão e de psicólogos formados, buscou-se reformular o curso de Psicologia (ver Anexo 3). No Processo 2.336/76, a justificativa para isso foi a necessária adequação às normas da reforma universitária. O novo currículo foi finalmente aprovado em 29 de dezembro de 1976, por intermédio da Resolução UERJ 476/76, perto do momento em que o IPCS se transferia, junto com outras unidades, para o pavilhão João Lyra Filho, no campus Maracanã, daquela que era agora – após a fusão ocorrida no ano anterior entre os estados do Rio de Janeiro e da Guanabara – denominada UERJ.

Talvez porque seu espírito fosse o de se adequar à lei superior, as principais alterações em relação ao currículo anterior, a nosso ver, referem-se ao desdobramento das disciplinas. Por exemplo, em vez de uma só Psicologia Geral e Experimental, ministrada durante dois anos, agora temos Psicologia Geral I, II, III e IV, ministradas durante quatro semestres consecutivos, sendo os dois primeiros acompanhados de Psicologia Experimental I e II.

Esse viés provavelmente justifica, ainda, o grande espaço físico destinado ao Laboratório de Psicologia Experimental e Aprendizagem Animal¹⁰ (toda a parte do Bloco F onde hoje se situa a pós-graduação em Psicologia Social), quando o IPCS ocupou o 10º andar do campus Maracanã, em 1976.

Concretizando essa dicotomia entre teoria e prática, apontamos ainda que, quando se cria o IPCS, pela Resolução 382/71, de 10 de fevereiro de 1971, não é à toa que, se há um Departamento de Comunicação, há dois departamentos de Psicologia: de Psicologia Geral e Experimental (DPGE) e de Psicologia Aplicada (DPA).

O SPA, lugar da prática – ou melhor, da psicologia aplicada –, subordina-se então ao DPA. Nele são alocadas as psicólogas que são colocadas sob a supervisão “da diretora do Instituto de Psicologia”, mais uma menção à professora Yonne Reis. A regra curricular de então considerava que os alunos só obteriam os créditos necessários ao estágio curricular se cumprissem sua carga horária de estágio no próprio SPA.¹¹

As psicólogas, todavia, não podem ministrar disciplinas, pois fazem parte do quadro de servidores técnico-administrativos, não do quadro de servidores docentes.¹² Teoria e prática, mais uma vez, estão separadas, pensadas de forma dicotômica. Dez anos depois, o novo currículo irá pensar sobre isso.

OS ANOS 1990 – O CURRÍCULO AINDA EM VIGOR

Fruto de um processo consolidado na gestão do professor Celso Sá (1983-1987) – quando o IPCS foi desdobrado em duas unidades acadêmicas, Instituto de Psicologia (IP) e Faculdade de Comunicação Social, seguindo a proposição da gestão anterior da professora Rosita Edler –, uma nova proposta curricular se concretizou por meio da atuação da então vice-diretora, professora Neusa Eiras, e de consultas aos professores e estudantes. Essa procurava atender às demandas do início dos anos 1980. “Que psicólogo queremos formar?” era o mote das discussões da época, buscando responder, principalmente, às propostas então apresentadas de reformulação do currículo, como os projetos Julianelli e DAU-MEC, que foram totalmente rejeitados pela categoria (Jacó-Vilela, 1999).

O contexto, portanto, é outro: já há uma “categoria”, um coletivo de profissionais que trava contato entre si (quando não foi construído nas – poucas – universidades de origem), que tem uma compreensão diversa – principalmente pela prática em que se inseriram depois de formados – do que é o “fazer” do psicólogo. Esse coletivo aglutina muitos outros profissionais, professores e estudantes que também partilham da ideia, ainda vaga, sobre o que “deve ser” o psicólogo.

Por outro lado, esse já é o último período da ditadura militar. Vários movimentos surgem em todo o país, muitos deles – ou, pelo menos, aqueles nos quais os psicólogos mais estavam presentes à época – na área de saúde. Começa a divulgação do modelo, proposto pelos sanitaristas, de universalização do atendimento público à saúde.¹³ Surge o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental. E, pelo lado dos psicólogos, emerge uma crítica à psicologia “elitista” feita até então, centrada no modelo da clínica privada voltada para as camadas economicamente privilegiadas da população. O mote, então, é formar um psicólogo atento às desigualdades da realidade brasileira. É o momento da Psicologia Comunitária (cuja trajetória na graduação é dada pelo texto “A Psicologia Comunitária no curso de Psicologia da UERJ”, de Ronald Arendt), de novas propostas em psicologia social, principalmente pela criação da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) (ver o texto “Memórias da Psicologia Social na UERJ”, de Celso Sá). Isso tudo se reflete na construção do novo currículo.

Neusa faz um excelente trabalho a esse respeito, promovendo reuniões, ouvindo professores e alunos – infelizmente, sempre com pequena presença de uns e de outros. A proposta é diminuir a carga horária geral, considerada excessiva, diminuir a presença da Biologia e da Matemática e ampliar a oferta de disciplinas eletivas.

Em 1988, Ana Maria Jacó-Vilela assumiu a vice-direção do Instituto de Psicologia, do qual era diretor o professor Jorge Coelho. Com mandato até inícios de 1992, Jacó-Vilela recebeu como encargo – criado pelo professor

Celso Sá na gestão anterior – o cuidado com a graduação.¹⁴ O projeto de currículo havia retornado da Sub-Reitoria de Graduação (SR-1) com algumas exigências. Aproveitando-nos delas, fizemos algumas reformulações – que sempre denomino de “cosméticas”, no sentido de não alterar o conteúdo subjacente: diminuição dos pré-requisitos; corte de uma disciplina de Estágio Básico (ao mesmo tempo em que Estágio III deixa de ser pré-requisito para Estágio IV); diminuição da carga horária do bacharelado;¹⁵ “misturar” bacharelado e formação do psicólogo, não respeitando a regra anterior em que o bacharelado ocupava os oito primeiros períodos, e a formação, os dois últimos – o que fazia com que os alunos só tivessem as disciplinas relativas à prática profissional no último ano do curso; destinação desse último ano às disciplinas eletivas, ao estágio (disciplina da formação) e à monografia (disciplina do bacharelado). A ideia era que o último ano “funcionasse” como uma especialização: o aluno faria estágio na área/tema que lhe interessasse, estudaria sobre isso nas eletivas e prepararia sua monografia sobre o mesmo tema como coroamento do processo (ver Anexo 4).

Aqui vimos, mais uma vez, como nossos projetos muitas vezes estavam distantes das forças que coexistiam naquele momento. A monografia, que seria o ápice da formação, foi pensada como tendo defesa pública. Esse foi o mote para a constituição de um grande movimento contrário à proposta que, hoje em dia, compreendemos muito mais como motivado por interesses referentes à política interna do IP do que exatamentepositor à proposta de apresentação e avaliação pública da monografia feita pelos alunos. Mas foi a proposta vencedora o que levou a monografia, até hoje, salvo em poucos momentos, a ser um trabalho praticamente restrito ao aluno, seu orientador e dois membros da banca.

A proposta curricular então apresentada fez com que se propusesse também uma mudança departamental. Foi aí que os dois departamentos (DPGE e DPA) se transformaram nos três atuais – Departamento de Fundamentos de Psicologia (DFP), Departamento de Psicologia Social e Institucional (DPSI) e

Departamento de Psicologia Clínica (DPC). Foram dois os objetivos principais dessa mudança: acolher melhor as disciplinas, que estavam encerradas em um “leito de Procusto” com apenas dois departamentos (tentou-se, inclusive, criar um quarto, mas não foi possível uma “divisão” satisfatória de disciplinas), e, principalmente, diluir a estrutura deliberativa do Conselho Departamental, colocando ali pelo menos mais um membro.¹⁶

○ NOVO CURRÍCULO

Em função das novas Diretrizes Curriculares, o IP vem se organizando, desde 2004, para reformular o currículo de seu curso de graduação. Mais uma vez, tem-se uma perspectiva como a que norteou a mudança de 1976: para cumprir uma determinação externa.

Como resultado, foram propostas três ênfases, que correspondem aos três departamentos já existentes: 1) Psicologia, Cognição e Personalidade (DFP); 2) Psicologia Social e Institucional (DPSI); 3) Psicologia e Saúde (DPC).

Esse projeto de currículo (Processo 5.948/2007) encontra-se sob avaliação. Sua forma atual está no Anexo 5 e espera-se que ele seja aprovado e colocado em prática ainda em 2010. Muitos alunos atuais provavelmente não cantarão “Bota fé no velhinho” (ver o texto “Sonhando memórias – relatos a contrapelo sobre a Análise Institucional (AI) no curso de Psicologia da UERJ”, de Heliana Conde) porque gostarão da proposta de especialização precoce. Cantarão, sem dúvida, aqueles para os quais não será vantajoso optar pelo novo currículo (caso dos cantores da mudança anterior).

Uma complicação para a aplicação desse novo currículo é, certamente, a situação atual do corpo docente. Por um processo de enxugamento de verbas públicas, temos hoje, em 2009, 41 professores concursados (contra 40 que, se não eram concursados, eram, pelo menos, “efetivos” em sua situação funcional nos anos 1970). Hoje, há inúmeros substitutos, pois muitos professores estão se aposentando – não mais por injunções visando ao “estado mínimo”, como

ocorreu nos anos 1990, mas por tempo de serviço e de idade. Isso implica, em que pesem as boas intenções do novo currículo, correremos o risco de continuarmos com as nossas deficiências no fornecimento de abordagens e enfoques, de vagas de estágio.¹⁷ Além disso, implica continuar valendo o pacto perverso que caracteriza muitas instituições públicas, principalmente as de educação, permitindo que a imagem negativa de alguns maus professores se sobreponha, muitas vezes, à daqueles dedicados e presentes.

Com relação à estruturação departamental do IP, essa proposta de alteração curricular da graduação, diferentemente das duas anteriores, não provocou proposição de mudança. Dentro do contexto da reforma curricular e reorganização departamental, foi criado o Departamento de Ensino de Psicologia, para abrigar as disciplinas específicas do curso de licenciatura em Psicologia. A professora Neusa Eiras, diretora do IP, propôs que os departamentos discutissem se havia demanda de criação de outros departamentos. No bojo dessas discussões, surge a proposta de o DPC se dividir entre Departamento de Psicologia Clínica e Departamento de Psicanálise. Essa proposta gerou uma intensa mobilização no instituto. Por meio de diversas assembleias, convocadas principalmente pelo Centro Acadêmico de Psicologia, contando com a participação de discentes e docentes, concluiu-se por posição contrária à divisão do DPC e à criação do Departamento de Psicanálise.

A nova proposta curricular também não ofereceu novos projetos e perspectivas sobre o que é e o que deve significar o SPA. Em plena época do SUS, num momento em que a principal fonte de emprego dos psicólogos são os concursos públicos – para a rede de saúde, de educação, de assistência social, ou, ainda, do sistema judiciário –, ainda encontramos supervisores que se referem à falta de *setting* no SPA. Afinal, que psicólogos querem formar? Para que atividade? Para que contexto?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande diferença no curso de graduação em Psicologia em seus últimos 15 anos decorre, a nosso ver, não de mudanças curriculares – embora essas sejam importantes –, mas da existência continuada da pesquisa e da extensão. Essa última, apresentada no texto “A prática extensionista no curso de graduação: o que fazem nossos docentes e discentes?”, de Marcia Mello e Neusa Eiras, está bem estruturada e vinculada à graduação, o que propicia aos nossos alunos o contato com outros grupos sociais e outras demandas, muitas vezes bem diferentes daquelas que lhes são apresentadas no curso, embora devam utilizar os conhecimentos adquiridos neste para sua atuação nesses outros espaços.

A pesquisa, por sua vez, vincula-se necessariamente à pós-graduação e, nesse sentido, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) – criada em 1991 com curso de mestrado e com doutorado a partir de 2001, estando atualmente com nota 5 na avaliação da CAPES – propicia um benéfico processo de retroalimentação com a graduação, na medida em que a maioria das equipes de pesquisa tem alunos de graduação e de pós. Mencionamos, nesse sentido, o nosso próprio programa (Clio-Psyché), coordenado em seus dez primeiros anos pelas professoras Ana Maria Jacó-Vilela e Heliana Conde e, atualmente, com a saída dessa última, somente pela professora Jacó-Vilela; o Programa de Formação em Direitos da Infância e da Juventude – Pró-Adolescente –, coordenado pela professora Leila Maria Torraca de Brito; o Observatório de Pesquisas e Estudos em Memória e Representações Sociais, coordenado pelo professor Celso Pereira de Sá; o Projeto Psicologia Evolucionista, coordenado pela professora Maria Lucia Seidl. Além desses programas institucionalizados, projetos individuais de pesquisa dos diversos professores do PPGPS contam, sempre, com alunos de graduação.

No Programa de Pós-Graduação em Psicanálise, por outro lado, talvez porque o ingresso da maioria de seus professores tenha ocorrido quase que diretamente voltado para a pós-graduação – criada em 1998 com curso de mestrado e com doutorado aprovado a partir de 2007, estando atualmente

com nota 4 na avaliação da CAPES –, a vinculação com a graduação situa-se em projetos individuais de pesquisas de alguns professores que também contam com alunos da graduação.

Em síntese, acreditamos que reformas curriculares, apesar de pretenderem mudanças, não geram melhorias efetivas na formação, já que não necessariamente se traduzem em novas práticas e novos conteúdos no cotidiano de sala de aula, estágio, pesquisa e extensão. A implicação de todos, professores e alunos, parece ser a ferramenta mais eficaz para a qualidade almejada.

REFERÊNCIAS

- AMOROSO LIMA, A. “O Instituto Oficial de Psychologia”. *A Ordem*, Rio de Janeiro, 1932, XIII (6), pp. 401-11.
- CENTOFANTI, R. “Radecki e a psicologia no Brasil”. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 1982, n. 1, pp. 3-50.
- JACÓ-VILELA, A. M. *Livre como os pássaros* (tese). USP, 1996.
- , “Formação do psicólogo: um pouco de história”. *Interações*, 1999, n. 4, pp. 79-91.
- , “Idas e vindas do curso de Psicologia no Brasil”. *Revista do Departamento de Psicologia* (UFF), 2002, n. 1, pp. 11-22.
- MANCEBO, D. “Lippmann, Hanns Ludwig (1921-1981)”. In CAMPOS, R. H. F. C. (org.). *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil – pioneiros*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: CFP, 2001.
- PENNA, A. G. *História da psicologia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- REIS, Y. M. “O Instituto de Psicologia no contexto universitário”. *Psicologia e práticas sociais* (Instituto de Psicologia da UERJ), 1998, n. 1, pp. 9-33.
- RIECHE, E. e MANCEBO, D. *O curso de psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – a história possível (1964-1978)*. Rio de Janeiro: UERJ/ Nape, 1998.
- SAVIANI, D. et al. “Política educacional e formação profissional do psicólogo”. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 1984, 4 (2), pp. 24-33.

Documentos consultados

- Conselho Estadual de Educação. Parecer 394/67.
- Conselho Estadual de Educação. Parecer 751/69.
- Conselho Estadual de Educação. Parecer 101/75.
- Conselho Federal de Educação. Parecer 403/62.
- Histórico escolar de Maria Lucia Seidl de Moura.
- Histórico escolar de Maria Luiza Bustamante Pereira de Sá.
- Lei 4.119/62. Regulamenta a profissão de psicólogo e o curso de psicologia.
- Universidade do Estado da Guanabara. Ata do Conselho Universitário (CONSUN), 20 de março de 1964.
- Universidade do Estado da Guanabara. Resolução UEG 347/68.
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Resolução 382/71.
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP) da Sub-Reitoria de Graduação. Processo 2.336/76.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP) da Sub-Reitoria de Graduação. Processo 3.588/87.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP) da Sub-Reitoria de Graduação. Processo 2.825/90.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP) da Sub-Reitoria de Graduação. Processo 2.443/94.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Sub-Reitoria de Graduação. Processo 5.948/2007.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Resolução UERJ 476/76.

ANEXO I

Currículo de 1964 – distribuição por ano

1º ano	Psicologia do Desenvolvimento Introdução à Psicologia Fisiologia Humana Psicologia Comparada e Genética Fundamentos Biológicos da Educação Elementos de Administração Escolar
2º ano	Psicologia do Desenvolvimento Estatística Geral Psicologia Evolutiva da Infância Sociologia Psicologia Social Psicologia Geral e Experimental Psicologia da Personalidade Sociologia Educacional
3º ano	Psicologia do Desenvolvimento Psicologia Evolutiva da Adolescência Psicologia Geral e Experimental Estatística Aplicada à Psicologia Psicologia da Aprendizagem

	Psicologia Social Didática Geral Fund. dos Estudos Psic. no E. M. Técnicas Psicométricas
4º ano	Estatística Aplicada à Psicologia Sistemas Psicológicos Prática de Ensino Psicologia Geral Psicologia da Motivação Técnica Projetiva Psicopatologia Geral Aconselhamento Psicológico
5º ano	Psicologia da Indústria Ética Profissional 5º ano Psicopatologia Geral Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico Psicologia de Grupos e Relações Humanas Psicologia do Excepcional

Fontes: Históricos escolares de Maria Lucia Seidl de Moura e de Maria Luiza Bustamante Pereira de Sá.

ANEXO 2

Comparação entre o currículo mínimo do curso de Psicologia, aprovado pela Lei 4.119/62, e o currículo da UEG, implementado em 1964 (bacharelado) e 1968 (formação de psicólogos)

Currículo mínimo do curso de Psicologia (1962)	Currículo UEG (1964-1968)
Fisiologia	Fisiologia Humana Psicologia Comparada

	Genética
Estatística	Estatística Geral Estatística Aplicada à Psicologia
Psicologia Social	Psicologia Social
Psicologia do Desenvolvimento	Psicologia do Desenvolvimento Psicologia Evolutiva da Infância
Psicologia Geral e Experimental	Psicologia Geral e Experimental Psicologia da Aprendizagem Psicologia da Motivação
Psicologia da Personalidade	Psicologia da Personalidade
Ética Profissional	Ética Profissional
Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem Psicologia do Excepcional Pedagogia Terapêutica	Psicologia do Excepcional
Seleção e Orientação Profissional Psicologia da Indústria	Psicologia da Indústria
	Psicopatologia Geral
	Psicologia de Grupos e Relações Humanas

Fontes: Históricos escolares de Maria Lucia Seidl de Moura e de Maria Luiza Bustamante Pereira de Sá.

ANEXO 3

Currículo de 1976 – distribuição por período

Ciclo Básico					
	Depto.	CH	CHS	Créd.	Disciplina

1º período	O.U.	60	4	4	Matemática I
	O.U.	45	3	3	Antropologia Biológica III
	O.U.	90	6	5	Biologia Geral e Humana
	O.U.	60	4	3	Bioquímica
	O.U.	90	6	6	Sociologia VII
	DPGE	60	4	4	Introd. Histórica à Psicologia I
	DPGE	60	4	4	Introd. Metodológica à Psicologia I
	F. Ger.	30	2	1	Educação Física I (masc. e fem.)
2º período	O.U.	60	4	4	Matemática II
	O.U.	60	4	4	Antropologia Cultural III
	O.U.	90	6	5	Genética Básica e do Comportamento
	DPGE	60	4	3	Psicologia Comparada
	O.U.	60	2	3	Fisiologia III
	DPGE	60	4	4	Introd. Histórica à Psicologia II
	DPGE	60	4	4	Introd. Metodológica à Psicologia II
	F. Ger.	30	2	1	Educação Física II (masc. e fem.)
3º período	DPGE	60	4	4	Psicologia do Desenvolvimento I
	DPGE	45	3	3	Psicologia Social I
	O.U.	60	4	4	Estatística VII

	DPGE	60	4	4	Psicologia Geral I
	DPGE	90	6	4	Psicologia Experimental I
	DPGE	60	4	3	Psicofisiologia
	F. Ger.	30	2	2	Estudo de Problemas Brasileiros I
4º Período	DPGE	45	3	3	Psicologia Social II
	O.U.	60	4	4	Estatística VIII
	DPGE	60	4	4	Psicologia do Desenvolvimento II
	DPGE	60	4	4	Psicologia Geral II
	DPGE	90	6	4	Psicologia Experimental II
	DPGE	90	6	4	Psicologia de Aprendizagem I
	F. Ger.	30	2	2	Estudo de Problemas Brasileiros II

Ciclo Profissional Bacharelado/ Licenciatura					
5º período	DPGE	60	4	4	Psicologia do Desenvolvimento III
	DPGE	45	3	3	Psicologia Social III
	O.U.	60	4	4	Estatística IX
	DPGE	60	4	4	Psicologia Geral III
	DPA	60	4	4	Psicometria I
	DPA	60	4	4	Técnica de Exame Psicológico I
	DPA	30	2	1	Estágio Supervisionado em Psicologia I
	Licenc.	60	4	4	Fundamentos Sociofilosóficos da Educação

6º período	DPGE	60	4	4	Psicologia do Desenvolvimento IV
	DPGE	45	3	3	Psicologia Social IV
	DPGE	60	4	4	Psicologia Geral IV
	DPA	60	4	4	Psicometria II
	DPA	60	4	4	Técnica de Exame Psicológico II
	DPA	60	4	2	Estágio Supervisionado em Psicologia II
	O.U.	60	4	4	Estatística X
	Licenc.	30	2	2	Didática V
	Licenc.	45	3	3	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau II
7º período	DPGE	60	4	4	Psicologia da Personalidade I
	DPGE	90	6	6	Teorias e Sistemas Psicológicos I
	DPA	60	4	4	Técnica de Exame Psicológico III
	DPA	60	4	4	Técnica de Pesquisa em Psicologia I
	DPA	90	6	3	Estágio Supervisionado em Psicologia III
	Licenc.	30	2	2	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau II
	Licenc.	30	2	2	Metodologia do Ensino de 1º Grau II
	Licenc.	90	6	5	Prática de Ensino I (Estágio Supervisionado I)
	Licenc.	15	1	1	Projetos de Ação Pedagógica I
8º período	DPGE	60	4	4	Psicologia da Personalidade II

	DPGE	90	6	6	Teorias e Sistemas Psicológicos II
	DPA	60	4	4	Técnica de Exame Psicológico IV
	DPA	60	4	4	Técnica de Pesquisa em Psicologia II
	DPA	90	6	4	Psicopatologia Geral
	DPA	90	6	3	Estágio Supervisionado em Psicologia IV
	Licenc.	45	3	3	Dinamização Curricular I
	Licenc.	30	2	2	Metodologia do Ensino de 2º Grau II
	Licenc.	90	6	5	Prática de Ensino II (Estágio Supervisionado II)
	Licenc.	15	1	1	Projetos de Ação Pedagógica II
9º período	DPA	60	4	4	Técnica de Exame e Aconselhamento Psicológico I
	DPA	60	4	4	Dinâmica de Grupo e Relações Humanas I
	DPA	60	4	4	Psicologia do Excepcional
	DPA	60	4	4	Psicologia da Indústria I
	DPA	90	6	4	Psicopatologia Especial
	DPA	120	8	4	Estágio Supervisionado em Psicologia V
10º período	DPA	60	4	4	Técnica de Exame e Aconselhamento Psicológico II
	DPA	60	4	4	Dinâmica de Grupo e Relações Humanas II
	DPA	60	4	4	Pedagogia Terapêutica I
	DPA	60	4	4	Psicologia da Indústria II
	DPA	60	4	4	Ética Profissional

	DPA	120	8	4	Estágio Supervisionado em Psicologia VI
Eletivas	DPGE	60	4	4	Fundamentos Epistemológicos da Psicologia
	DPGE	60	4	4	Tópicos Especiais em Psicologia
	DPA	60	4	4	Psicologia Organizacional
	DPA	60	4	4	Psicologia Jurídica
	DPGE	60	4	4	Psicolinguística
	DPGE	60	4	4	Lógica Simbólica
	DPA	60	4	4	Teorias e Técnicas Psicoterápicas I
	DPA	60	4	4	Teorias e Técnicas Psicoterápicas II
	DPGE	60	4	4	Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I
	DPGE	60	4	4	Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II

O Bacharelado/ Licenciatura deveria cumprir 12 créditos eletivos e a Formação de Psicólogos, 20.

Fonte: Processo UERJ 2.336/76.

ANEXO 4

Currículo de 1987/ implantado em 1991 – distribuição por período

	Depto.	CH	CHS	Créd.	Disciplina
1º período	DFP	60	4	4	História da Psicologia I
	DPSI	60	4	4	Formação do Psicólogo e Exercício da Profissão
	O.U.	60	3	3	Estatística Aplicada à Psicologia I

	DFP	60	4	4	Introd. ao Pensamento Psicológico I
	DFP	60	4	4	Psicologia Geral e Experimental I
	DFP	60	4	4	Introd. aos Métodos de Pesq. em Psicologia
	Licenc.	30	2	2	Políticas Públicas
	Licenc.	30	2	2	Filosofia da Educação
2º período	DFP	60	4	4	História da Psicologia II
	O.U.	60	4	4	Neuroanatomia Funcional
	O.U.	60	4	4	Sociologia Geral VII
	O.U.	60	3	3	Estatística Aplicada à Psicologia II
	DFP	60	4	4	Introd. ao Pensamento Psicológico II
	DFP	60	4	4	Psicologia Geral e Experimental II
	DFP	60	3	3	Prática de Pesquisa em Psicologia I
	Licenc.	30	2	2	Sociologia da Educação
3º período	DFP	60	4	4	Teorias e Sistemas Psicológicos I
	O.U.	60	3	3	Fisiologia III
	DPSI	60	4	4	Psicologia Social I
	DFP	60	3	3	Psicometria I
	DFP	60	4	4	Psicologia do Desenvolvimento I

	DFP	60	4	4	Psicologia Geral e Experimental II
	DFP	60	3	3	Prática de Pesquisa em Psicologia II
	Licenc.	60	4	4	Didática
4º período	DFP	60	4	4	Teorias e Sistemas Psicológicos II
	DFP	60	4	4	Psicofisiologia I
	DPSI	60	4	4	Psicologia Social II
	DFP	60	4	4	Psicologia da Personalidade I
	DFP	60	4	4	Psicologia do Desenvolvimento II
	DFP	60	4	4	Psicolinguística
	DFP	60	3	3	Psicologia da Aprendizagem I
5º período	DFP	60	4	4	Teorias e Sistemas Psicológicos III
	DFP	60	4	4	Psicofisiologia II
	DPSI	60	4	4	Psicologia Social III
	DFP	60	4	4	Psicologia da Personalidade II
	DFP	60	4	4	Psicologia do Desenvolvimento III
	DPC	60	4	4	Técnicas de Exame Psicológico I
	DPC	60	4	4	Psicologia do Excepcional I
	Licenc.	30	2	2	Psicologia da Educação
6º	DPC	60	4	4	Teorias e Técnicas

período					Psicoterápicas
	DPC	60	4	4	Psicopatologia Geral I
	DPSI	60	4	4	Psicologia Organizacional
	DFP	60	4	4	Ética Profissional
	DPC	60	4	4	Técnicas de Exame Psicológico II
	DPC	60	4	4	Técnicas de Exame Psicológico III
	DFP	60	2	2	Estágio Básico
	Licenc.	60	4	4	Estágio Supervisionado
7º período	DPSI	60	4	4	Psicologia do Trabalho I
	DPSI	60	4	4	Psicologia nas Instituições Escolares I
	DPC	90	5	5	Psicopatologia Especial
	DPSI	60	4	4	Psicologia nas Instituições de Saúde I
	DPC	60	4	4	Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico
	DPSI	90	3	3	Estágio I
		60	4	4	Eletiva
	Licenc.	90	3	3	Currículo e Programa de Psicologia no E. M.
	Licenc.	90	3	3	Dificuldades de Aprendizagem do Aluno no E. M.
8º período	DPC	60	4	4	Terapia Psicanalítica I

	DPC	60	4	4	Terapia Comportamental
	DPC	60	4	4	Psicoterapia Existencial Humanista I
	DPC	60	4	4	Gestalt-Terapia I
		120	8	8	Eletivas (02 com 4 créditos)
	DPSI	90	3	3	Estágio II
	Licenc.	90	3	3	Novas Abordagens Psicopedagógicas
	Licenc.	90	3	3	Estágio Supervisionado B
	Licenc.	90	3	3	Estágio Supervisionado C
	Licenc.	90	3	3	Instituições Escolares e Psicologia
9º período	DFP	120	6	6	Monografia I
		300	20	20	Eletivas (05 com 4 créditos)
	DPSI	120	4	4	Estágio III
	Licenc.	90	3	3	Estágio Supervisionado D
	Licenc.	60	4	4	Estágio Supervisionado A
10º período	DFP	150	7	7	Monografia II A
	DPSI	150	5	5	Estágio IV
Eletivas		60 (cada)	4 (cada)	4 (cada)	Tópicos Especiais em Psicologia I a XII
	DPSI	60	4	4	Psicologia do Trabalho II
	DPSI	60	4	4	Técnicas em Psicologia do Trabalho I
	DPSI	60	4	4	Técnicas em Psicologia do

Fontes: Processo 3.588/87; Processo 2.825/90; Processo 2.443/94.

ANEXO 5

Currículo previsto para 2010 – distribuição por período

- Ênfase 1 – Psicologia, Cognição e Personalidade (Departamento de Fundamentos de Psicologia – DFP);
- Ênfase 2 – Psicologia Social e Institucional (Departamento de Psicologia Social e Institucional – DPSI);
- Ênfase 3 – Psicologia e Saúde (Departamento de Psicologia Clínica – DPC).

O aluno deve cursar duas ênfases. As eletivas podem ser próprias dessas duas ou podem ser da terceira ênfase.

Núcleo Básico			
	Depto.	Créd.	Disciplina
1º período	DFP	4	Introdução aos Métodos de Pesquisa em Psicologia
	DPSI	3	Emergência e Constituição da Psicologia Científica
	O.U.	2	Filosofia e Psicologia
	DPSI	4	Sociedade: Contemporaneidade e Subjetividade
	DFP	4	Psicologia e Processos Básicos I
	O.U.	4	Antropologia Cultural V
	DPC	3	Normal e Patológico
2º	DPC	4	Fundamentos da Clínica

período			
	DFP	2	Pesquisa Quantitativa em Psicologia
	DPC	2	Psicologia e Bases do Pensamento Fenomenológico Existencial
	DPSI	3	A Psicologia do Século XX e a Contemporaneidade
	DFP	4	Psicologia e Personalidade
	DPC	2	Psicologia e Bases do Pensamento Cognitivo-Comportamental
	DFP	4	Vertentes Filosóficas do Pensamento Psicológico
	DFP	2	Pesquisa Qualitativa em Psicologia
	O.U.	4	Sociologia VII
3º período	DPC	2	Psicologia e Bases do Pensamento Psicanalítico
	DPSI	4	Psicologia Social: História e Atualidade
	DPC	2	Psicologia e Bases do Pensamento Gestáltico
	DPC	2	Psicologia Clínica e Saúde Mental
	DPC	4	Teorias e Técnicas Psicoterápicas
	DFP	4	Psicologia e Aprendizagem
	DFP	2	Psicologia do Desenvolvimento Humano
	O.U.	4	Neuroanatomia
4º período	DPC	4	Teoria Psicanalítica I
	DPSI	4	Psicologia Social: Processos Sociocognitivos
	DPSI	4	Grupos e Instituições
	DFP	3	Desenvolvimento Inicial e dos Anos Escolares

	DPC	4	Psicopatologia
	O.U.	4	Fisiologia
	DFP	4	Ética
		2	Estágio Básico
Opção A: Ênfases 1 e 2			
5º período	DFP	3	Psicologia e Processos Básicos II
	DFP	4	Psicologia e Deficiência
	DFP	4	Desenvolvimento do Adolescente
	DPSI	4	Psi. do Trabalho e Organizacional I: com Ênfase no Trabalho
	DPSI	4	Análise Institucional
		1	Estágio Específico I
6º período	DFP	3	Memória e Resolução de Problemas
	DFP	4	Terceira Idade: Identidade e Sociedade
	DPSI	3	Psicologia e Instituições Familiares
	DPSI	4	Intervenção Institucional e o Cotidiano Escolar
	DPSI	3	Psi. do Trabalho e Organizacional II: com Ênfase Organizacional
		2	Estágio Específico II
7º período	DFP	4	Neuropsicologia da Cognição Humana
	DFP	4	Psicolinguística
	DPSI	4	Psicologia e Instituições de Direito
	DPSI	4	Psicologia e Instituições de Saúde

		2	Estágio Específico III
8º período		18	Eletivas (04 com 4 créditos e 01 com 2 créditos)
		2	Estágio Específico IV
9º período		14	Eletiva (03 com 4 créditos e 01 com 2 créditos)
		6	Monografia I
		2	Estágio Específico V
10º período		14	Eletiva (03 com 4 créditos e 01 com 2 créditos)
		6	Monografia II
Opção B: Ênfases 1 e 3			
5º período	DFP	3	Psicologia e Processos Básicos II
	DFP	4	Psicologia e Deficiência
	DFP	4	Desenvolvimento do Adolescente
	DPC	4	Psicologia Fenomenológica e Existencialismo
	DPC	4	Terapia Cognitivo-Comportamental
		1	Estágio Específico I
6º período	DFP	3	Memória e Resolução de Problemas
	DFP	4	Terceira Idade: Identidade e Sociedade
	DPC	4	Gestalt-Terapia
	DPC	4	Teoria Psicanalítica II
		2	Estágio Específico II
7º período	DFP	4	Neuropsicologia da Cognição Humana

	DFP	4	Psicolinguística
	DPC	4	Clínica Psicanalítica
	DPC	3	Bases Epistemológicas para a Pesquisa Clínica
	DPC	3	Psicopatologia Estrutural
		2	Estágio Específico III
8º período		18	Eletiva (04 com 4 créditos e 01 com 2 créditos)
		2	Estágio Específico IV
9º período		14	Eletiva (03 com 4 créditos e 01 com 2 créditos)
		6	Monografia I
		2	Estágio Específico V
10º período		14	Eletiva (03 com 4 créditos e 01 com 2 créditos)
		6	Monografia II
Opção C: Ênfases 2 e 3			
5º período	DPC	4	Psicologia Fenomenológica e Existencialismo
	DPC	4	Terapia Cognitivo-Comportamental
	DPSI	4	Psi. do Trabalho e Organizacional I: com Ênfase no Trabalho
	DPSI	4	Análise Institucional
		1	Estágio Específico I
6º período	DPC	4	Gestalt-Terapia
	DPC	4	Teoria Psicanalítica II
	DPSI	4	Psicologia e Instituições Familiares

	DPSI	4	Intervenção Institucional e o Cotidiano Escolar
	DPSI	3	Psi. do Trabalho e Organizacional II: com Ênfase Organizacional
		2	Estágio Específico II
7º período	DPC	4	Clínica Psicanalítica
	DPC	3	Bases Epistemológicas para a Pesquisa Clínica
	DPC	3	Psicopatologia Estrutural
	DPSI	4	Psicologia e Instituição de Direito
	DPSI	4	Psicologia e Instituição de Saúde
		2	Estágio Específico III
8º período		18	Eletiva (04 com 4 créditos e 01 com 2 créditos)
		2	Estágio Específico IV
9º período		14	Eletiva (03 com 4 créditos e 01 com 2 créditos)
		4	Monografia I
		2	Estágio Específico V
10º período		14	Eletiva (03 com 4 créditos e 01 com 2 créditos)
		4	Monografia II

Fonte: Processo 5.948/2007 (em avaliação na Sub-Reitoria de Graduação para encaminhamento ao CESEP).

NOTAS

- 1 Professora adjunta do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UERJ, coordenadora do Clio-Psyché.
- 2 Graduanda de Psicologia, estagiária voluntária do Clio-Psyché.
- 3 Graduanda de Psicologia, bolsista PIBIC/CNPq do Clio-Psyché.
- 4 Graduando de Psicologia, bolsista de Iniciação Científica (CNPq) do Clio-Psyché.
- 5 À época, respectivamente, UEG (Universidade do Estado da Guanabara) e UB (Universidade do Brasil).
- 6 Nilton Campos (1898-1963), médico, fez parte do Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro como discípulo de Radecki. Mais tarde, tornou-se catedrático de Psicologia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Crítico contundente à criação do curso de Psicologia – pelo menos nos moldes propostos nos anos 1950 –, não chega a conhecer o curso criado por Eliezer Schneider e pelo seu principal assistente, Antonio Gomes Penna, em 1964.
- 7 Apenas a título de curiosidade, relembramos que essa resolução aconteceu um dia antes da promulgação do Ato Institucional n. 5, pelo governo militar.
- 8 A nosso ver, essas reivindicações estão na origem de uma postura questionadora que, mesmo sendo às vezes sazonal, caracteriza os alunos do curso de Psicologia da UERJ.

- 9 O DVD em questão trata-se de um material que foi disponibilizado na 1.^a edição impressa do livro. Hoje encontra-se indisponível. (N. E.)
- 10 Embora com salas, armários, mesas, pias, tubulações adequadas à proposta, o laboratório funcionará, na verdade, em poucos espaços, visto os instrumentos necessários não terem sido adquiridos. Bem ao estilo da gestão da coisa pública no Brasil, destina-se uma verba para uma parte do projeto, mas não para a outra, ou seja, o projeto não funciona.
- 11 Essa regra se mantém até hoje, com algumas pequenas ressalvas quando o estágio feito fora receber uma supervisão interna, de um supervisor do SPA, sobre a supervisão externa. Lá pelos idos de 1990-1991, querendo estagiar na Secretaria Estadual de Saúde, que exigia que seu estágio fosse considerado curricular, os alunos “decifraram” a sigla SPA como “Serviço de Proteção aos Alunos”.
- 12 O professor Celso Sá, em sua gestão, tenta fazer com que as psicólogas possam ser transferidas para o quadro docente. A maioria delas, contudo, é susceptível à campanha sobre a importância dos psicólogos no SPA e se recusa a aceitar essa possibilidade. Na gestão seguinte (Jorge Coelho – Ana Jacó), tentou-se novamente o mesmo processo, com um detalhado arrazoado sobre a situação esdrúxula de muitas delas. Nessa época, as psicólogas já haviam compreendido que o cargo relacionado à atividade-fim da universidade era o de professor, não os cargos técnicos. Contudo, os tempos eram outros. A nova Constituição e as novas regras da UERJ exigiam o concurso público para a ocupação de cargo.
- 13 O então INPS (Instituto Nacional de Previdência Social) só atendia aos que pagavam a seguridade social, como assalariados ou autônomos. A proposição dos sanitaristas, que vinga por meio do SUS (Sistema Único de Saúde), é que toda a população tem direito ao atendimento público e gratuito à saúde.

14 Até a gestão do professor Celso Sá (1984-1987), os vice-diretores cumpriam somente sua função estatutária: substituir o diretor em seus impedimentos. O professor Celso delegou à professora Neusa, vice-diretora à época, a coordenação da graduação. Foi uma dessas decisões administrativas que, felizmente, “deram certo”. Até hoje, no IP, o vice-diretor é o coordenador da graduação.

15 O que levou a que a carga horária do bacharelado ficasse abaixo da carga horária exigida pelo currículo mínimo. Se seguisse assim, o projeto seria recusado. Isso levou Jacó-Vilela a colocar a disciplina Teorias e Técnicas Psicoterápicas como disciplina do bacharelado. E assim ela permanece até hoje. Ninguém nota o conteúdo, basta cumprir a formalidade.

16 O Conselho Departamental, pelo regimento da UERJ, é composto pelo diretor, vice-diretor, chefes de departamento, um representante dos funcionários e representação do corpo discente equivalente a 1/5 do número de professores.

17 De forma contraditória, o curso de Psicologia exige que o aluno faça seu estágio curricular no SPA. Ao mesmo tempo, permite que os professores desistam de oferecer seus estágios.

MEMÓRIAS DA PSICOLOGIA SOCIAL NA UERJ

Celso Pereira de Sá¹

O ensino da Psicologia Social na UERJ teve início em 1965, ao ser ministrado para a primeira turma do curso de graduação em Psicologia, quando essa cursava a segunda série. Como tive a oportunidade de testemunhar, na qualidade de aluno e de professor, quase quarenta anos da trajetória dessa disciplina na UERJ até os dias de hoje, coube-me a responsabilidade de noticiá-la neste livro. Não sei se, na ótica dos leitores, terei me desincumbido satisfatoriamente dessa tarefa, mas me foi muito agradável e gratificante tentar cumpri-la.

Em vez de pretender produzir um relato histórico rigoroso, para o qual não estava mesmo preparado, preferi repetir a estratégia que adotei em um escrito anterior (Sá, 2007a), de basear o levantamento dos fatos nas lembranças pessoais que nutria do período em questão. Por outro lado, busquei, sempre que viável, submeter tais lembranças a um entendimento teórico-conceitual da construção das memórias na sociedade (Sá, 2005, 2007b) e, assim, articulá-las com as possíveis memórias de outras pessoas, com o conhecimento dos fatos segundo outras fontes e com as variáveis sociais do presente que, via de regra, influem sobre a reconstrução do passado.

Embora tenha procurado explicar por que o tratamento que dei ao tema me foi gratificante, em termos da sua exploração segundo os meus interesses acadêmicos atuais, devo admitir que tais reflexões não chegaram a ser explicitadas no texto que se segue, para não transformá-lo “numa outra coisa”.

Já o fato de a tarefa me ter sido também agradável remete ao amplo uso que fiz da prática não acadêmica de “contar causos”, justificada no trabalho anterior (Sá, 2007a) – e, com até mais razão, neste – como uma liberdade a que professores idosos, em fim de carreira, podem se dar.

A PSICOLOGIA SOCIAL NA UERJ NOS ANOS 1960

Os cursos de graduação em Psicologia da UERJ e da UFRJ foram inaugurados à mesma época, numa infeliz coincidência com o advento do regime militar no Brasil, e estiveram, portanto, durante duas décadas, submetidos à vigilância ostensiva ou velada das agências de repressão ao exercício pleno da cidadania. Apesar desse contexto adverso, o ensino da Psicologia Social nas duas universidades, sob a regência do professor Eliezer Schneider, tomou uma feição bastante progressista do ponto de vista acadêmico. Já me estendi, em outros escritos (Sá, 2001, 2007a), sobre o papel desempenhado por esse professor na configuração da Psicologia Social no país e me parece justo retomar alguns pontos dessas avaliações para caracterizar os primórdios da disciplina na UERJ.

Em primeiro lugar, cabe registrar que a importância ora atribuída à influência de Schneider não tem relação com a quantidade de colegas e alunos sobre os quais ela tenha se exercido. Pelo contrário, tratava-se de uma influência nitidamente minoritária no país, pois a orientação que na época veio a predominar foi aquela que hoje em dia chamamos de “Psicologia Social psicológica” e que tinha origem nos Estados Unidos. Além das traduções de manuais norte-americanos, passou-se a contar, logo no início da década seguinte, com o livro do professor Aroldo Rodrigues, da PUC-RJ, extremamente fiel a tal orientação. À diferença dessa, que alcançou um extenso público nacional, a perspectiva impressa por Schneider ao ensino da Psicologia Social – e que permanecia restrita aos limites da Praia Vermelha e de Vila Isabel – era a de uma ampla articulação entre a psicologia e as ciências humanas e

sociais. Ou seja, e daí a sua importância, justamente aquilo que é hoje em dia – depois da crise da Psicologia Social americana e do advento de uma Psicologia Social europeia – defendido por um número crescente de psicólogos sociais brasileiros.

Foi como aluno de graduação do professor Schneider, em fins dos anos 1960 – antes mesmo da instauração da crise e da chegada ao Brasil das alternativas à Psicologia Social americana –, que eu comecei a compreender a Psicologia Social dessa maneira. As aulas e as leituras recomendadas por Schneider iam todas nesse sentido da articulação entre formulações psicológicas e outras origens no esforço de explicar o “indivíduo na sociedade”, fórmula que consubstanciava, para ele e para nós, o objeto de estudo da Psicologia Social. Acho que uma boa ilustração desse esforço pode ser encontrada na insistência que Schneider fazia sobre a manutenção, no programa da sua disciplina, de uma unidade sobre o “processo de socialização”, quando a maioria dos manuais americanos, de orientação cognitivista, não apresentava um capítulo correspondente. Nessa unidade, nas suas aulas, ele fazia formulações sociológicas sobre a socialização dialogarem com perspectivas psicológicas sobre a aprendizagem social. Era muito comum também que fizesse as proposições de cunho acadêmico dialogarem com as representações da vida cotidiana que ele pinçava em filmes, nas novelas televisivas e no noticiário jornalístico. Cumpre ressaltar, entretanto, que, infelizmente, isso nem sempre era visto por todos os alunos como uma estratégia didática original e produtiva, mas sim como formas de “embromar” as aulas, de não ministrar o que os programas previam.

Em contraposição a essa última ressalva, lembro-me bem de que Schneider não omitia, nas suas aulas e nas leituras que recomendava, os conhecimentos oriundos daquela “Psicologia Social psicológica”, mas – ao contrário e com frequência – os valorizava enquanto realizações científicas. Apenas não deixava que a informação sobre eles ocupasse todo o tempo disponível da disciplina, em detrimento do cultivo de uma Psicologia Social em sentido amplo, fosse essa entendida, nos termos interdisciplinares de Maisonneuve (1977), como

uma “psicossociologia”, que seria, ao mesmo tempo, psicologia e sociologia (ou ciências sociais), ou, nos termos transdisciplinares de Moscovici (1978), como uma disciplina autônoma no concerto das ciências humanas. Por outro lado, ao trazer a cultura da vida cotidiana – como representada em filmes, novelas e notícias – para a sala de aula, Schneider buscava suprir as formulações conceituais e teóricas da Psicologia Social de uma efetiva relação com a realidade. Tal relação faltava a várias das perspectivas predominantes na Psicologia Social americana, como haveriam de demonstrar os deflagradores críticos da “crise” dos anos 1970. Face a essas observações, acredito que seja correto concluir, como já fiz em outro texto, que nós, alunos de Psicologia da UERJ nos anos 1960,

de algum modo, estávamos experimentando, conquanto um tanto inconscientes disso e por força do clima impresso por Schneider às suas aulas, as mesmas inquietações intelectuais que os renovadores da Psicologia Social, fossem eles os deflagradores da crise, como K. Gergen, nos Estados Unidos, ou os produtores de alternativas, como S. Moscovici, na França. E isso, ao mesmo tempo que eles, pois naquela ocasião suas vozes ainda estavam prestes a se fazer ouvir (Sá, 2001, p. 42).

A PSICOLOGIA SOCIAL NA UERJ NOS ANOS 1970

Depois de formado em Psicologia, fiquei, de 1972 a 1976, fora da UERJ, mas mantive o contato com Schneider, seja como seu colega (e depois chefe) numa universidade privada, seja como novamente seu aluno e orientando no curso de mestrado em Psicologia da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Sabia, assim, que a sua linha de trabalho na UERJ permanecera consistentemente a mesma durante aquele interregno, o que pude ainda constatar pessoalmente quando do meu retorno à instituição, em 1977, como professor. À guisa de um novo parêntese ilustrativo da influência exercida por Schneider nos destinos de pelo menos uma parcela da Psicologia Social brasileira, gostaria de trazer ao foco minha dissertação de mestrado, na qual articulei proposições sociológicas e políticas sobre o controle social com as proposições psicológicas behavioristas

do controle do comportamento. Para mim, essa dissertação, que se tornou um livro (Sá, 1979), foi um trabalho em Psicologia Social, mas era difícil enquadrá-lo em algum dos rótulos disponíveis na estrutura então predominante da disciplina.

Ao ingressar, em 1977, no quadro docente do então Instituto de Psicologia e Comunicação Social (IPCS) da UERJ, foram atribuídas a mim aulas em disciplinas de Psicologia Social, mas, como era de praxe no que se referia aos professores iniciantes, essas aulas eram dadas fora do curso de Psicologia. Fui dar aulas nos cursos de História e de Ciências Sociais, algumas delas aos sábados pela manhã. E como era bom! Não só porque eu era jovem e podia fazer frente, fisicamente, a tais exigências profissionais, mas também porque eu era um jovem professor que tinha a oportunidade de fazer a sua disciplina – a Psicologia Social, à qual havia aderido “de mala e cuia” desde o curso de graduação – dialogar com as perspectivas históricas e sociológicas das quais alunos ainda mais jovens estavam então tratando de se apropriar. Ou seja, nada estava cristalizado, nem da minha parte nem da deles, e, por isso mesmo, acho que pudemos desenvolver, durante uns poucos anos, um bom trabalho. Quando fui “promovido” para o curso de Psicologia, já nos anos 1980, a professora Ana Jacó me substituiu nas disciplinas oferecidas para a História e para as Ciências Sociais, e, segundo depoimento recente que me deu, também gostou muito da experiência.

No curso de Psicologia, a partir dessa época, o professor Schneider passou a dividir a docência da Psicologia Social com outros professores e, um pouco mais adiante, passou-lhes inteiramente a responsabilidade pela matéria. Essa primeira leva de sucessores de Schneider era toda composta de ex-alunos seus: Helmuth Krüger, Wilson Moura e eu.

A PSICOLOGIA SOCIAL NA UERJ NOS ANOS 1980

Posso falar mais dessa década do que da anterior, porque a vivi com mais intensidade no âmbito do então IPCS, do qual fui inclusive diretor entre 1984 e 1987. Vale a pena lembrar – sem uma ordem cronológica rigorosa – algumas das muitas coisas que então aconteceram, com importantes implicações para o curso de Psicologia e, em especial, para o ensino e a pesquisa no domínio da Psicologia Social. Acho que a mais importante foi o desmembramento de nossa unidade em um Instituto de Psicologia (IP) e uma Faculdade de Comunicação Social (FCS), passando cada uma das novas unidades a cuidar apenas – e melhor – de um curso específico de graduação. Nesse sentido, foi criado no IP o Departamento de Psicologia Social e Institucional (DPSI), reunindo uma quantidade de disciplinas afins que se encontravam antes diluídas nos dois departamentos que se ocupavam da Psicologia na antiga unidade. A concessão de um *status* departamental à Psicologia Social não foi, esclareça-se, uma medida arbitrária, mas correspondeu a uma vocação já então bastante nítida no corpo docente – principalmente se acrescida da dimensão “institucional” – e que haveria de ser confirmada, uma década depois, pela criação, nessa área, do primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* do IP, bem como pela primeira alocação de vagas de professor titular ao IP, as duas em Psicologia Social, as quais foram supridas, mediante concurso público, por mim e por Helmuth Krüger.

Houve ainda, nessa época, uma reformulação do currículo do curso de Psicologia, segundo a qual, de acordo com a orientação oficial a que a UERJ era obrigada a se submeter, todas as disciplinas deveriam sofrer um “enxugamento” em seus conteúdos programáticos, em proveito da maior flexibilidade na construção das grades curriculares. Não havia, então, por que nos opormos àquilo, assim como não há como recusar hoje a nova reformulação que está para ser implementada. Ambas atenderam a exigências bastante reais da formação profissional na contemporaneidade. Mas, nessas memórias, não posso deixar de declarar um certo saudosismo em relação aos sistemas anteriores, em especial ao sistema seriado. Foi nele que eu tive aulas

com Schneider, durante dois anos letivos inteiros, duas vezes por semana, ou seja, com tempo e paciência suficientes para ouvir, ler, refletir e discutir as informações que nos eram trazidas. Na verdade, eu tive a oportunidade de passar por uma experiência pedagógica como essa também como professor no curso de Psicologia da UERJ. Foi antes do “enxugamento”, quando a Psicologia Social era ministrada em quatro períodos letivos obrigatórios. A turma em que eu já havia lecionado por dois períodos pediu a minha permanência como professor durante os dois períodos seguintes e, já que os colegas com quem eu dividia as disciplinas não se opuseram, assim aconteceu. Guardo muitas boas lembranças dessa experiência, que acabou por resultar, para mim e para alguns dos alunos, também em outros tipos de dividendos acadêmicos.

A observação final do parágrafo anterior foi um “gancho” para eu falar da pesquisa em Psicologia Social na UERJ. Até o início da década de 1980, as únicas pesquisas que professores do IPCS faziam eram nas áreas da psicologia experimental e do comportamento animal, tendo à frente os professores Pedro e Marise Jurberg. A realização de pesquisas no campo da Psicologia Social começou por iniciativa minha, nessa época, a partir de três condições propiciadoras: 1) eu tinha de desenvolver duas pesquisas empíricas no meu programa de doutorado pela FGV (uma como exigência curricular e uma como componente da tese de doutoramento); 2) havia alunos daquela minha turma de Psicologia Social “de longa duração” que estavam dispostos a me ajudar; 3) o Bloco A do 10º andar estava inteiramente vazio (depois veio a ser ocupado pela FCS), de modo que eu podia facilmente me apropriar de uma sala para sediar os trabalhos de pesquisa. Assim, ocupei uma sala e nela passei a me reunir com quatro estudantes de graduação em Psicologia, que foram os meus primeiros “bolsistas de Iniciação Científica” (embora de fato nunca tenham recebido bolsas) – Ricardo Vieiralves, Jussara Soares, Marisa Viale e Edson Vizzoni –, aos quais se juntou, pouco tempo depois, Renato Möller, outro “bolsista”, recrutado na Comunicação Social. Os custos financeiros, que não eram altos, foram arcados por mim mesmo. As pesquisas foram muito

bem-sucedidas, motivo pelo qual todos receberam sinceros e efusivos agradecimentos na minha tese. Foi também nessa época, com a conferência que proferi – sobre parte da referida tese – numa reunião anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (precursora da atual SBP – Sociedade Brasileira de Psicologia), que a Psicologia Social da UERJ passou a se abrir para a comunidade científica de fora do Rio de Janeiro. Desde então, não paramos mais de planejar e conduzir pesquisas em Psicologia Social, bem como de apresentar os seus resultados em eventos científicos e de publicá-los em revistas, tendo dois dos “bolsistas” – Ricardo Vieiralves, atual reitor da UERJ, e Renato Möller – passado a formar comigo o núcleo permanente de uma equipe de pesquisa que ora completa 25 anos de atuação ininterrupta. A rigor, isso pouco teria servido para o efetivo avanço da Psicologia Social na UERJ, se outros pesquisadores e equipes de pesquisa não tivessem surgido e se consolidado desde então. Felizmente, isso aconteceu. Principalmente a partir do advento da pós-graduação *stricto sensu* no IP e ao longo da década seguinte, que será explorada na próxima seção.

Antes, entretanto, quero lembrar mais alguma coisa sobre a docência das disciplinas de Psicologia Social no curso de graduação. Se a década de 1980 começou com três professores – Helmuth, Wilson e eu – como responsáveis por tais disciplinas, esse quadro experimentou sucessivas alterações no decorrer da década, principalmente devido ao aumento da demanda por aulas, em função da duplicação das turmas com a criação de um turno vespertino em acréscimo ao período noturno em que o curso já funcionava. E também porque houve trocas de disciplinas entre docentes que já pertenciam ao quadro da UERJ, como foi o caso do professor Wilson Moura, que passou a lecionar a Psicologia Organizacional e do Trabalho, e da professora Ana Jacó, que passou a ministrar a Psicologia Social no curso de Psicologia, a partir do meu afastamento para exercer a direção do IPCS. Nessa disciplina, passaram a atuar também professores recém-ingressados na UERJ, como foi o caso de Bernardo Jablonski, que é especificamente ora lembrado para ilustrar o caráter plural que

a disciplina assumiu desde o princípio. De fato, se alguns professores traziam para as aulas uma concepção da Psicologia Social como empreendimento interdisciplinar, outros exploravam a perspectiva americana mais estrita da Psicologia Social como um ramo da psicologia e uma disciplina de caráter eminentemente experimental, pois nela haviam sido consistentemente formados. Esse era o caso de Jablonski, que é inclusive coautor das edições mais recentes do livro de Aroldo Rodrigues (Rodrigues et al., 2000). Tal corrente era, e ainda é, dominante na Psicologia Social que é ensinada e pesquisada em praticamente todas as partes do mundo e, a rigor, não deixa de ter muitas das suas contribuições apropriadas mesmo por professores que nutram algumas reservas em relação ao conjunto do empreendimento americano. Eu, por exemplo, sempre incluí os tópicos principais dessa vertente – atitudes sociais, influência social, processos grupais, atribuição de causalidade – nas minhas aulas, não apenas para cumprir o previsto nos programas das disciplinas, mas também por julgar que eles representam contribuições originais e consistentes nos níveis intra e interpessoal de explicação em Psicologia Social (Doise, 1986).

Permitindo-me gastar algumas linhas mais em relatos de ordem pessoal, gostaria de salientar duas direções segundo as quais tenho procurado assegurar um caráter plural ao ensino da Psicologia Social. Se não tenho me proposto a descartar as perspectivas da “Psicologia Social psicológica americana”, também não tenho permitido que ela se mantenha hegemônica nas minhas aulas. Nesse sentido, desde o início da década – e até mesmo antes disso –, tenho dado destaque a uma forma de “Psicologia Social sociológica” – igualmente de lavra americana, da chamada Escola de Chicago –, representada pelo interacionismo simbólico, cujas origens remontam à “psicologia” de George H. Mead. Os autores, hoje clássicos, dessa linha, cuja formação básica é em sociologia – como Erving Goffman, Howard Becker e Peter Berger –, são, com frequência, reconhecidos como psicólogos sociais, mercê da “microsociologia” que praticam e na qual os indivíduos – ou, mais propriamente, pessoas – são

tomados como tais e não se encontram permanentemente diluídos em categorias macrossociológicas, como classes ou estratos sociais.

Uma segunda direção de pluralização da Psicologia Social que tenho seguido nas minhas aulas se refere à inclusão de perspectivas teórico-conceituais que se situam na vertente sociológica e europeia da disciplina, com ênfase ao campo de estudo das representações sociais. Trata-se, entretanto, de algo que tem sido desenvolvido de forma mais sistemática a partir dos anos 1990 e, por isso, passo a sua consideração para a próxima seção.

A PSICOLOGIA SOCIAL NA UERJ NOS ANOS 1990

A pluralização dos enfoques na Psicologia Social ensinada no curso de graduação em Psicologia da UERJ foi bastante ampliada ao longo dessa década, em função do doutoramento e do cumprimento de outras formas de capacitação docente por uma boa parcela dos professores do DPSI. De fato, o aperfeiçoamento experimentado por professores, em termos de novos conhecimentos adquiridos, acaba por resultar em transformações significativas na configuração dos estudos e pesquisas desenvolvidos na instituição, inicialmente no âmbito da pós-graduação, na maioria dos casos, mas também – embora quase sempre de forma retardada – no ensino de graduação. Essa demora dos novos conhecimentos em chegar à graduação não se deve a nenhuma espécie de descaso, mas, ao contrário, a um cuidado maior tomado na sua elaboração, a um esforço de sistematização e amadurecimento que os torne mais apreciáveis e não fonte de confusão – devido à não familiaridade – e desânimo. Mesmo assim, não é incomum que alguns alunos de graduação, pela própria juventude e inexperiência, tomem a elaboração provida por um professor – por exemplo, a indicação de um livro ou artigo de sua autoria – como nada mais do que ele querendo “vender o seu peixe”, falar daquilo de que mais gosta etc. Isso, por certo, não deixa de ser verdade, mas cabe deixar aqui a observação – na esperança de que este livro seja lido tanto por professores

quanto por alunos da UERJ – de que o ensinar aquilo de que se gosta é – a par de ensinar o que se deve – uma das forças mais legítimas que movem o avanço da transmissão do conhecimento na universidade.

Como não terminei o “causo” pessoal que começara a contar na última seção, reservo este parágrafo para isso. Tive um primeiro contato com a teoria das representações sociais por meio da publicação em português de uma parte do livro de Serge Moscovici (1978), que a havia inaugurado. Mas não me dei conta então de sua dimensão como uma perspectiva que, contrapondo-se à da cognição social, característica da Psicologia Social americana, passava a se erigir como a mais importante contribuição à constituição de uma Psicologia Social europeia, a qual, já tendo se enraizado na França, na Itália, na Espanha e em Portugal, começava a ser exportada para a Grã-Bretanha e para a América Latina. Foi somente em 1987 que eu e meus colaboradores – dentre os quais já se incluíam o professor Ricardo Vieiralves e Renato Möller, antigos alunos – começamos, a partir de uma visita da professora Denise Jodelet, pesquisadora francesa muito próxima a Moscovici, a explorar mais consistentemente esse “veio”. Montamos um centro de estudos, inicialmente na FGV e, depois, na UERJ; passamos a “garimpar” textos estrangeiros sobre o assunto (o que não era fácil, pois ainda não existiam os portais da *web*); fizemos contatos com colegas brasileiros – no Nordeste, no Sul e em São Paulo – que já estavam “anteados” em relação à nova perspectiva; fomos (eu, “professor visitante”) a *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, onde a teoria havia sido formulada; organizamos, no Rio de Janeiro, a II Conferência Internacional sobre Representações Sociais; continuamos a estudar e a desenvolver intercâmbios nacionais e internacionais; escrevemos dois livros (Sá, 1996, 1998) e realizamos pesquisas empíricas com base na teoria das representações sociais – que, na ocasião, já havia sido introduzida como uma disciplina no curso de mestrado –; orientamos dissertações nesse campo; cumprimos estágios de pós-doutorado na França; e, finalmente, passamos a incluir o estudo das representações sociais nas aulas para o curso de graduação em Psicologia.

Os anos 1990 foram bastante profícuos em termos da incorporação de novas perspectivas ao ensino de uma Psicologia Social em sentido amplo na UERJ, embora eu não me proponha a listá-las todas agora, por receio de, devido à falta de conhecimentos específicos, omitir algumas ou não caracterizar adequadamente aquelas de que mais tenho ouvido falar, como a “análise institucional” e a “construção da subjetividade”.

Em parágrafo anterior, usei minhas próprias memórias de vida para ilustrar o longo processo acadêmico pelo qual se costuma fazer chegar algo novo e consistente – no meu caso, as “representações sociais” – ao ensino de graduação. Mas as inovações acadêmicas trazidas por outros colegas têm, com certeza, seguido processos de aquisição, sistematização, crítica e amadurecimento semelhantes, conquanto de forma mais paralela do que interativa.

A rigor, tais processos chegaram a se encontrar em algumas ocasiões no âmbito do curso de Psicologia da UERJ, como aconteceu no VI Encontro Nacional da ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social), que me coube promover na UERJ, em 1991. Lembro-me de que nos juntamos todos – eu, Ana Jacó, Marise Jurberg, Solange Souto, Deise Mancebo, Ricardo Vieiralves, Heliana Conde e outros professores, além dos nossos respectivos bolsistas de Iniciação Científica – para dar conta de sua organização e desenvolver uma programação que contemplasse todos os processos de inovação acadêmica então em curso. Houve, inclusive, uma sessão final conjunta de apresentação dos relatos dos diferentes grupos de trabalho, na qual uma saudável e divertida “babel” então se instalou, traduzindo bem o tema do encontro: “Psicologia e sociedade: controvérsias teóricas e metodológicas”. Assim, pois, como a SBP, a ABRAPSO passou a constituir uma importante via de expansão dos horizontes da Psicologia Social da UERJ, tendo inclusive uma das nossas docentes, professora Ana Jacó, assumido sua presidência na década seguinte.

A PSICOLOGIA SOCIAL NA UERJ NOS ANOS 2000

Para caracterizar o estado atual das disciplinas de Psicologia Social, cumpre registrar que, além daqueles que foram nomeados até o momento, vários outros professores têm se incumbido, em diferentes ocasiões, do seu ensino no curso de graduação em Psicologia. Não me proponho a citá-los todos, por receio de cometer enganos, pois se trata, afinal de contas, de uma sucessão muito grande de séries e períodos letivos, durante alguns dos quais estive fora do IP, exercendo cargos em comissão ou em licenças e em estágios de capacitação docente no exterior. De qualquer forma, de algum tempo para cá, antes mesmo das aposentadorias de Helmuth Krüger e de Solange Souto, tais disciplinas têm sido regularmente ministradas por mim e pelos professores Ricardo Vieir Alves, Deise Mancebo e Heliana Conde. Embora o conjunto desses professores possivelmente costume desenvolver um certo núcleo de conteúdos comuns, já tornados clássicos – por exemplo, a teoria de campo de Kurt Lewin, no estudo dos processos grupais –, provavelmente cada um deles tem também introduzido contribuições de cunhos conceitual, teórico e metodológico bastante diversas daquelas introduzidas pelos outros.

Ao chegar, assim, aos dias de hoje, acredito que a presente lembrança tenha demonstrado que muita coisa mudou no curso de graduação em Psicologia durante as últimas quatro décadas e que, no que se refere ao ensino de Psicologia Social, as mudanças se fizeram principalmente no sentido de uma crescente pluralização de perspectivas. No meu entendimento, tal pluralização se deu em continuidade ao caráter plural de uma “Psicologia Social em sentido amplo”, que já era impresso à disciplina desde o princípio. E isso não apenas na UERJ e por influência de Schneider, como eu gosto de lembrar, mas também na Psicologia Social em geral, a ponto de já se ter proposto defini-la como “tudo aquilo que os psicólogos sociais fazem”. Resta, entretanto, saber até que ponto – e com quais implicações – esse processo deverá ou poderá ter prosseguimento.

Hoje em dia, com o aumento da pluralidade na disciplina – que talvez não seja senão o reflexo da atenuação ou mesmo da superação das fronteiras disciplinares –, perspectivas teórico-conceituais oriundas de outros domínios ou mesmo de lavras independentes ou transdisciplinares passaram a ser crescentemente acolhidas na Psicologia Social. Por exemplo, em recente e bastante atualizado manual da disciplina (Álvaro e Garrido, 2006), a par da inclusão do interacionismo simbólico, oriundo da sociologia da Escola de Chicago – a rigor, amplamente aceita há tempos, como já aqui comentado –, os autores arrolam como do âmbito de uma “Psicologia Social sociológica” as perspectivas de Anthony Giddens, de Norbert Elias e de Pierre Bourdieu. Eles não fazem referência a Lourau e Lapassade ou a Deleuze e Guattari, muito explorados na UERJ, mas citam ainda a “Psicologia Social crítica ou da liberação”, de Martin Baró, e a “Psicologia Social pós-moderna ou discursiva”, que são igualmente bastante privilegiadas no Brasil para compor o quadro de uma Psicologia Social na atualidade. Tal quadro se completa, segundo Álvaro e Garrido, com o campo da cognição social e com a teoria da ação planejada, desenvolvidos pela Psicologia Social americana, e com os estudos de identidade social, relações intergrupais, influência minoritária e representações sociais, desenvolvidos no âmbito da Psicologia Social europeia.

A Psicologia Social parece ter passado, assim, a ser tudo o que, de alguma maneira, possa dizer respeito ao estudo do “indivíduo na sociedade” – a velha fórmula já aqui lembrada – ou do “indivíduo e [da] sociedade como as duas faces de uma mesma moeda”, na feliz expressão cunhada por Charles H. Cooley, em 1902. Trata-se de uma realidade para a qual parece estar caminhando a história da Psicologia Social, mas que só se encontrará inteiramente concretizada se e quando o próprio rótulo disciplinar “Psicologia Social” desaparecer, ou seja, se e quando ele não tiver mais razão de ser num estágio em que o conhecimento humano não mais seja balizado em termos de fronteiras disciplinares, quando, enfim, não mais existirem disciplinas propriamente ditas.

Isso não será, entretanto, coisa para os meus dias e quero mesmo crer que – ainda depois deles – haverá, por muito tempo, estudiosos que defendam a existência de uma Psicologia Social e a cultivem. Estarão eles então na contramão da história do conhecimento humano? Ou, quem sabe, a Psicologia Social talvez não esteja destinada a desaparecer, mas sim a constituir uma das poucas “áreas transdisciplinares” capazes de manter uma autonomia e uma identidade própria?

REFERÊNCIAS

- ÁLVARO, J. L. e GARRIDO, A. (orgs.). *Psicologia social*. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- DOISE, W. *Levels of explanation in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- MAISONNEUVE, J. *Introdução à psicossociologia*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- RODRIGUES, A. et al. *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SÁ, C. P. de. *Psicologia do controle social*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.
- . *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- . *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- . “Eliezer Schneider e a Psicologia Social no Brasil: um depoimento afetivo e acadêmico”. In JACÓ-VILELA, A. M. (org.). *Eliezer Schneider*. Rio de Janeiro: Imago, 2001, pp. 39-47.
- . “As memórias da memória social”. In --- (org.). *Memória, imaginário e representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005, pp. 63-86.
- . “Sobre a Psicologia Social no Brasil, entre memórias históricas e pessoais”. *Psicologia & Sociedade*, 2007a, v. 19, n. 3, pp. 7-13.
- . “Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial”. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2007b, v. 20, n. 2, pp. 290-5.

NOTAS

- 1 Professor titular de Psicologia Social do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da UERJ.

A PSICOLOGIA ESCOLAR NO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UERJ E AS IMPLICAÇÕES COM O SEU TEMPO

Marisa Lopes da Rocha¹

Com a perspectiva de circunscrever o surgimento da área de Psicologia Escolar no curso de graduação do Instituto de Psicologia da UERJ (IP/UERJ), reporto-me ao ano de 1967, em que foi aprovada a sua criação na então Universidade do Estado da Guanabara (UEG), oferecendo os títulos de licenciatura e bacharelado em Psicologia. A área de Psicologia Escolar se constituía na oferta da disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, cumprindo as exigências do currículo mínimo estabelecido para reconhecimento de um curso de Psicologia. Como não existia a modalidade “formação do psicólogo”, não havia a exigência de realização de estágio supervisionado, o que fazia com que as experiências dependessem dos interesses de área de trabalho e das iniciativas dos alunos. Entretanto, essa modalidade foi criada logo a seguir, e um dos estágios oferecidos foi o da área escolar, que passou a ser uma possibilidade para os alunos da 4ª e da 5ª séries do curso de Psicologia, ficando a participação dos alunos das séries iniciais restrita à observação. Em 1968, a professora Yonne Moniz Reis organizou o estatuto para o estágio em Psicologia Escolar, visando oficializar as ações já iniciadas no Colégio de Aplicação (CAP/UEG), e as estendeu a outras escolas que tivessem interesse em formalizar convênio. Nessa ocasião, o estudo do homem em geral e da criança em formação preponderava na psicologia, evidenciando uma

preocupação com o processo adaptativo, mediante o diagnóstico das diferenças, com vistas à normalização do desenvolvimento e à padronização do desempenho na escola e nas relações sociais. Assim, as atividades do psicólogo junto à educação se constituíam em anamneses, testes e dinâmicas de grupo que atualizavam a mesma visão individualizante do início do século anterior, propondo às escolas orientação vocacional, estudos de caso e acompanhamento de alunos por meio de ações diagnósticas e atendimentos.

No CAP, colégio destinado ao aprimoramento pedagógico do ensino e da aprendizagem, as práticas designadas como de pesquisa pela equipe do Serviço de Orientação Educacional (SOE), do qual o psicólogo fazia parte, constituíam-se em investigações sobre problemas de aprendizagem e possíveis correlações entre resultados de testes e rendimento escolar. Em 1969, foi criado no Instituto de Psicologia o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), circunscrevendo atividades em diferentes áreas oferecidas, como estágio e atendimento à comunidade. Essa foi uma etapa de organização da própria universidade, em que a atividade, quase exclusiva, era a da docência, atendendo às exigências legais mínimas relativas ao ensino superior e a cada curso especificamente. As práticas de pesquisa, fruto de lutas coletivas dos docentes, só apareceriam na Universidade do Estado anos mais tarde.

Para que possamos entender o sentido das ações do psicólogo na escola – naquela época e, em muito, ainda presentes hoje na educação –, é importante lembrar, mesmo que de forma breve, que a consolidação da psicologia e da pedagogia como áreas de saber se faz de forma intrincada e atravessa a estruturação da escola liberal. Enquanto equipamento de democratização oferecido pelo Estado, meio de ascensão e reclassificação social, essa escola tem como função a disseminação de conhecimentos e de formação, constituindo-se em anseio popular por igualdade e direitos de cidadania; é um jogo de forças em meio ao alinhamento da sociedade brasileira no capitalismo. Destaque-se que a escola liberal fala de sujeitos iguais, de um lugar para todos, partindo de parâmetros de neutralidade das instituições sociais e demandando

conhecimentos objetivos que harmonizem diferenças. Lida com a “natureza infantil”, com o desenvolvimento e a aprendizagem considerados cientificamente normais, classificando como desvio, que deve ser encaminhado às práticas de correção, o que se distancia da média, do padrão. Assim, a pedagogia afirma como “deve ser” e a psicologia “realinha” o que escapa.

O modelo clínico apresenta como perspectiva a restauração das condutas consideradas inadequadas, ou seja, dos vínculos sócio-institucionais da criança e da família com as normativas escolares. Os distúrbios evidenciados se traduzem nas dificuldades de relacionamento com as regras e tradições constituídas na comunidade escolar, trazendo como consequência a necessidade de aconselhamento do aluno, dos pais e/ou dos professores, a fim de integrá-los à realidade que têm diante de si [...] Por sua vez, as expectativas de trabalho frente ao modelo pedagógico não se distanciam muito do enfoque introduzido a partir do modelo clínico, já que cabe ao psicólogo restaurar os vínculos estabelecidos por professores e alunos com o processo de aprendizagem, desenvolvendo uma ação frente aos chamados problemas de aprendizagem [...] Embora as formas de trabalho de cada um dos modelos variem no seu conteúdo, as relações de tutela se constituem no eixo central norteador do fazer psicológico, e o modo de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem que se instala clama por técnicos, especialistas que dêem conta do chamado *fracasso escolar* (Rocha, 2004, pp.186-8).

Imersos no liberalismo que dá sentido à escolarização formal, veremos que a pujança das práticas disciplinares que a consolidam em papéis e funções está nas bases constituídas a partir dos saberes psis, com destaque para os desdobramentos no movimento escolanovista. Veremos como a visibilidade do processo se fará nas “relações de cuidado” com a criança.

A ESCOLA NOVA E A LUZ SOBRE A CRIANÇA

Enquanto prelúdio do ensino público brasileiro, é a lógica individualizante e adaptacionista que ganha consistência já nos fins do século XIX e início do XX, quando a psicologia, articulada ao ensino da pedagogia, começa a integrar o currículo das escolas normais do Rio de Janeiro, da Bahia e de São Paulo. A preocupação com a ordem pública e com possíveis distúrbios e ameaças ao

equilíbrio social traz para a formação do educador questões que darão suporte às práticas de normalização da infância, mas também à própria atividade de docência.

É com o escolanovismo, que chega ao Brasil em torno de 1920, que a psicologia se torna imprescindível para estruturar a expansão do processo de escolarização, dando a conhecer a infância enquanto uma “natureza”. Como afirma Santos (2006), é no ideário desse movimento que irá se constituir o documento “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, em 1932, no qual os educadores, ao estabelecer os alvos centrais que necessitam de atenção, causam polêmica, uma vez que afetam o âmbito educacional.

O novo conceito de aprendizagem, por sua vez, baseia-se tanto sobre o novo papel dos interesses e necessidades infantis quanto sobre o papel da atividade na aquisição de padrões de comportamento. Daí a noção de ‘aprender fazendo’ que implica, necessariamente, a mudança profunda na metodologia educativa (Nagle, 2001, p. 322).

É importante destacar que a atenção escolar dispensada a cada criança não se faz sem a mediação dos saberes em consolidação, advindos, principalmente, de uma epistemologia que busca conhecer as etapas regulares do desenvolvimento humano articulada a uma política pedagógica defensora da equidade, cujo pressuposto é o de que todos têm direitos iguais, tendo cada um, porém, sua potencialidade. Entre os ideais humanitários e democráticos que pairam no ar e as relações socioeconômicas que atravessam as políticas de Estado para a educação, teremos um sistema educacional em expansão que, com o *boom* da década de 1970, terá como efeito uma formação profissional precarizada e uma escola deficitária que vai se estruturar tecendo a história do fracasso escolar.

Mas estamos ainda em 1938, quando os laboratórios da psicologia pedagógica acompanharam com preocupação as pesquisas sobre o desenvolvimento e sobre deficiência mental de crianças com o uso de escalas métricas para diagnóstico de “crianças-problema”; pesquisas que se ampliaram com a criação da seção de higiene mental. Nesse sentido, foi nos primórdios do

século passado que a Psicologia Escolar, como uma matéria básica do curso de Pedagogia, se constituiu como área de conhecimento para estudar as questões que interessavam à organização do processo educativo da escola liberal brasileira. Em 1940, encontramos registro de práticas profissionais com a atribuição de resolver problemas escolares com a lógica individualizante, cuja base está na psicologia e a investigação, centrada no que se passa nas crianças. Convém lembrar que o curso de Psicologia só será regulamentado pelo Conselho Federal de Educação em 1962, e, portanto, a formação até então estará ligada ao curso de Pedagogia.

OS ENCONTROS POSSÍVEIS ENTRE O INSTITUTO DE PSICOLOGIA E O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UERJ

Retornando à UERJ e ao modo como a Psicologia Escolar ganha corpo nela, evidenciamos que foi com a criação do curso de graduação do Instituto de Psicologia e Comunicação Social, em 1971, e com a mudança de endereço para o campus Maracanã, em 1976, que as atividades de estágio supervisionado chegaram a se estruturar com diferentes áreas de atuação profissional. Nesse ano, a psicóloga Norma Pace passou a ter parte de sua carga horária alocada no CAP e iniciou um trabalho com o SOE, com o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), com a direção e com os alunos do segundo segmento (da 5ª à 8ª série do ensino fundamental e ensino médio).

Assim, além de acompanhamentos de casos e das atividades de orientação vocacional, já estabelecidas no passado, foram acrescentadas outras atividades a partir de demandas produzidas pela participação efetiva de um psicólogo na equipe do colégio. Tais demandas foram, por exemplo: participação em reuniões de equipe técnico-pedagógica; conselhos de classe; reuniões de pais e reuniões gerais do colégio; atendimento a alunos e pais; e centro de estudos com professores sobre infância e adolescência. Questionada sobre os “alunos-

problema”, Norma Pace afirmou que essa foi uma produção que emergiu intensamente com a presença de um psicólogo na escola.

Aqui, vale circunscrever o encontro das práticas psi nos colégios de aplicação (CAPs). O da UERJ (inicialmente Colégio de Aplicação da Universidade do Estado da Guanabara e depois Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira), fundado em 1957, é um bom ponto de análise dos efeitos de fortalecimento de um determinado modo de ver e exercer o que se chamava, então, de clínica preventiva. Para discorrer sobre isso, é fundamental entender o que, naquele momento, era considerado colégio experimental e a filosofia que dava sentido aos seus procedimentos.

Os CAPs nasceram vinculados às universidades, como campo de formação e de experimentação de novas práticas educacionais, sob inspiração do movimento escolanovista (Gondra, 1999). Tinham como perspectiva a constituição de equipes completas de profissionais para atender às possíveis demandas surgidas nas etapas de desenvolvimento da infância e adolescência e prevenir possíveis distúrbios nesse processo. A psicologia, cuja regulamentação profissional, como vimos anteriormente, já havia sido realizada em 1962, fará parte dessa equipe. No Colégio de Aplicação da UERJ (doravante CAP), a demanda pelo trabalho do psicólogo se apresentou desde a criação do Instituto de Psicologia, em 1967, para compor o SOE, que tinha como objetivo uma atenção integral a crianças, professores e familiares, na qual cuidados, prevenção e controle se misturam.

Em 1977, com a criação do primeiro segmento no CAP (situado à Rua Haddock Lobo), envolvendo de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, a psicóloga Norma Pace foi chamada para assessorar a organização do concurso de seleção de alunos, participando, para isso, das reuniões da equipe que elaborava desde o processo seletivo até a recepção das crianças para a realização das provas. Posteriormente, pela demanda dos professores e orientadores educacionais, a psicologia passou a se dedicar mais intensamente a esse

segmento, época em que iniciei meu estágio, ocupando o lugar de monitora na área de Psicologia Escolar.

No segundo segmento do CAP (situado à Rua Barão de Itapagipe), as atividades ficaram restritas à aplicação da bateria de testes que configurava a orientação profissional de alunos do ensino médio. Do meu estágio em Psicologia, também faziam parte as atividades de pesquisa desenvolvidas por uma psicóloga piagetiana contratada para aprofundar a abordagem construtivista, referencial que apontava para novas experiências em educação (cabia aos colégios de aplicação estar na vanguarda). Dentro de algum tempo, esse seria o suporte teórico que as secretarias de estado adotariam nas escolas da rede pública, buscando a transformação do processo de ensino-aprendizagem para enfrentar o aumento do fracasso escolar.

Em 1979, tendo concluído o curso de Psicologia, fui contratada como professora do Instituto de Psicologia para dar continuidade ao trabalho na área escolar, incluindo as atividades de supervisão de estágio no CAP, junto com a psicóloga Norma Pace, e assumindo a disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem. O programa previsto até então para essa disciplina trazia como temática os diferentes distúrbios de aprendizagem e de comportamento, com a apresentação de testes para diagnóstico, técnicas de anamnese e de aconselhamento, apontando para ações de atendimento ou encaminhamento das crianças e de orientações a professores e pais. A primeira providência foi propor um novo programa ao departamento, baseado na psico-higiene e na psicologia institucional de José Bleger, trazendo os processos grupais dos argentinos vinculados a Pichon-Rivière. Tal programa foi desenvolvido por alguns anos, e, depois, novas proposições foram levadas ao departamento, envolvendo, dessa vez, os referenciais argentinos institucionalistas de Osvaldo Saidon, Gregório Baremlitt, entre outros, e, logo depois, os dos franceses da análise institucional.

Assim, no que tange ao referencial teórico-metodológico do trabalho no estágio, as atividades também não continuaram as mesmas desde os fins da

década de 1970, em que ventos institucionalistas chegaram à universidade, inicialmente ligados à psicologia institucional de Bleger, com a proposta dos grupos operativos, e, a partir da década seguinte, com a análise institucional de origem francesa, nas práticas interventivas de René Lourau, Georges Lapassade e Félix Guattari.

Acredito ser importante uma rápida e sucinta distinção entre psicologia institucional e análise institucional, pois ainda hoje no meio ‘psi’ há quem faça confusão [...] A psicologia institucional ‘organizada’ pelo argentino J. Bleger tem como um dos seus alicerces os níveis de prevenção formulados por G. Caplan. E, conforme já foi salientado, além de uma atuação eminentemente grupal, baseada nos ‘grupos operativos’ de Pichon-Rivière, este movimento institucional valoriza sobremaneira o papel do psicólogo. Vai postular que a atuação mais ‘nobre’ e realmente ‘progressista’ é a institucional-comunitária [...] o profissional ‘psi’ é um técnico das relações interpessoais; as organizações ou estabelecimentos são percebidos como ‘coisas em si’, abstratos e a-históricos e a instituição é concebida como ‘grupo de grupos’ (Coimbra, 1995, pp. 335-6).

Num primeiro momento, foram desenvolvidas no CAP ações relacionadas à psicologia institucional, cujas atividades passaram a constituir-se em práticas grupais com professores, familiares do primeiro segmento e orientadores educacionais dos dois segmentos. Visávamos ampliar a abordagem institucional para o segundo segmento, incluindo, pelo menos, as orientadoras educacionais que tinham acesso direto aos professores. As atividades de assessoramento à direção do colégio continuavam presentes no segundo segmento e estendiam-se à coordenação do ensino fundamental.² A proposta era fortalecer os grupos em suas relações e em suas capacidades de falar dos problemas vividos no cotidiano escolar, ampliando a escuta das queixas dos professores e contribuindo para a resolução desses problemas.

O colégio tinha duplo acesso: por prova de seleção e por sorteio para a comunidade interna (filhos de professores e de funcionários), apresentando uma diversidade de clientela que nem sempre atendia às expectativas de desempenho, gerando os famosos “alunos-problema”. A imagem de escola modelo, de alunos superdotados (e também de famílias e de professores

superdotados) que conquistavam seus lugares nas universidades sem os cursinhos vestibulares, além de gerar vaidade, constituía-se em fantasma e em medo do fracasso escolar. Situações como as de competições silenciadas da equipe e as de divergências político-pedagógicas reprimidas pela verticalização que definia o padrão de excelência para a escola experimental apontavam para um cotidiano trabalhoso e com conflitos que, sem discussões, não favoreciam práticas solidárias para o enfrentamento dos desafios de fazer/pensar diferentes.

Só mais tarde, com o referencial institucionalista de intervenção, essas e outras questões seriam trabalhadas pela psicologia na dimensão de analisadores institucionais. Os grupos-dispositivos construídos no processo da análise institucional vão tensionar as instituições (valores, tradições, práticas) em jogo, atravessadas numa certa maneira de fazer a vida, com a perspectiva de facultar movimentos pela produção de problemáticas geradoras da análise das implicações.

A análise institucional, por meio de situações de intervenção e de suas estreitas ligações com os mais diferentes movimentos sociais, produz, paulatinamente, suas ferramentas de trabalho. Assim, nesta fase, aparecem algumas noções chave do pensamento institucionalista, como analisadores (históricos, espontâneos e construídos), análise das implicações e transversalidade, dentre outras (Coimbra, 1995, p. 331).

A abordagem do trabalho foi reformulada, havendo um deslocamento do plano sociogrupal para o político-institucional, tendo como ênfase a construção de analisadores do processo de formação, a análise das implicações coletivas e as discussões com alunos e professores no exercício de práticas autogestionárias. Vale ressaltar a direção, que, embora fizesse parte das tradições do colégio e, portanto, estivesse comprometida com a forma de administração que estava em análise, apostou no trabalho e abriu espaço para seu desenvolvimento durante seu último ano de gestão.

Ainda cabe lembrar que, na década de 1980, as bases epistemológicas e as implicações dos efeitos das práticas na psicologia entraram em polêmica no meio acadêmico, principalmente na Psicologia Escolar, em que imperavam,

cada vez em maior quantidade, os encaminhamentos e atendimentos das “crianças-problema”. A escola havia sofrido uma grande expansão a partir da década de 1970, como resposta do governo militar às demandas da população por acesso à educação. A expansão não foi acompanhada dos investimentos e ações necessários para garantir um mínimo de qualidade, permitindo que a evasão e a repetência ganhassem expressão e visibilidade.

Tal discussão é introduzida no Brasil com a tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, defendida em 1981, e publicada em livro com o título *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. Nesse trabalho, Patto (1984) desnuda as principais filiações teóricas das práticas psicológicas levadas a efeito na escola, os métodos que os psicólogos vinham empregando, destacando o fato de as explicações sobre as dificuldades escolares estarem centradas nas crianças e em suas famílias e a forma restrita como a psicologia interpretava os fenômenos escolares. A autora discute a serviço de que e de quem estariam a psicologia e a psicologia escolar, bem como a prática psicológica a ela vinculada, e conclui que a atuação profissional do psicólogo no campo da educação avançava pouco a serviço da melhoria da qualidade da escola e dos benefícios que esta escola deveria estar propiciando a todos, em especial, às crianças oriundas das classes populares, ressaltando a presença da carência cultural como a teoria que embasava as explicações para o mau desempenho escolar das crianças das escolas públicas (Souza e Rocha, 2008, p. 28).

A discussão começava a deixar de focar-se exclusivamente na criança para evidenciar as condições e circunstâncias em que as problemáticas se constituíam; era a contextualização do trabalho que ganhava espaço em meio à população infantil, já bastante diversificada em todas as escolas da rede pública, inclusive nos CAPs. O desafio era colocar em análise o sentido das práticas de formação instituídas e as implicações dos educadores, familiares e psicólogos, abrindo um espaço/tempo de interferência na produção coletiva do cotidiano de trabalho.

Esse era um processo que não tinha volta para nós da psicologia no CAP, mas o mesmo não se deu no colégio com a entrada da nova direção, assumida por uma pedagoga que veio transferida da administração de um presídio feminino do Rio de Janeiro. Não vamos nos estender no tema de quem fez essa escolha e do porquê, mas cabe informar que nosso trabalho se desenvolveu no

CAP até 1981, quando, após um movimento dos alunos para discussão das normativas do colégio e alguns atritos nossos com a nova direção sobre as ações desenvolvidas, solicitamos o deslocamento de nossa carga para o IP/UERJ, transferindo o campo de ação e estágio para outras escolas e creches conveniadas que tivessem interesse nas práticas de intervenção institucional.

Entre 1983 e 1985, o trabalho de psicologia no CAP passou a ser desenvolvido sob a supervisão da professora Anna Helena Moussatché, com um enfoque psicopedagógico, tendo como principais atividades: observações em sala de aula e orientação a professores do primeiro segmento; participação nos grupos de atividades de recuperação e enriquecimento feito pelas orientadoras educacionais; orientação a famílias quando solicitado pelo SOE; e organização de grupos de psicopedagogia com a fundamentação da psicogênese da leitura e da escrita, pesquisada por Emília Ferreiro.

Em 1986, a psicopedagoga Maria Lúcia Lemme Weiss, ex-diretora do CAP, incorporada ao SPA/UERJ, criou o Núcleo de Psicopedagogia para dar suporte teórico-metodológico ao primeiro segmento, no qual estava em foco a implantação da Classe de Alfabetização (CA). Em 1986, realizou-se o primeiro sorteio público para o CA, que teve início em 1987. O trabalho se desenvolveu por meio de grupos operativos com algumas orientadoras educacionais, com algumas professoras do primeiro segmento e com professores de atividades (educação física, artes plásticas, música e biblioteca). O objetivo era reformular o processo de ensino-aprendizagem, continuando a proposta construtivista com base na epistemologia convergente, inspirada em Jorge Visca. Os estagiários de Psicologia participavam dos grupos operativos e dos grupos de discussão da equipe técnico-pedagógica, além de assistir aulas e dar assistência psicopedagógica aos professores.

Com a saída da supervisora de estágio do SPA, Maria Lúcia Lemme Weiss, em 1988, o Instituto de Psicologia não ofereceu mais estágio no CAP nem atividades de psicologia. No entanto, no final de 1988, o colégio promoveu um concurso público para professor e pesquisador em Psicologia para fazer parte

do SOE no segundo segmento da escola, sendo aprovada a psicóloga Vera Trindade, que iniciou o Programa de Raciocínio Lógico e Criativo com as crianças repetentes da 5ª série. De 1989 a 1992, a pesquisa se realizou nos arquivos da escola referentes aos três últimos anos de escolarização dessas crianças, estabelecendo-se a relação entre desempenho (bom, mau ou repetência) e filiação das crianças à época da entrada na escola, que era realizada por sorteio (se filhos de funcionários, de professores ou se pertencentes à comunidade externa à UERJ). Esse trabalho também se extinguiu com a saída da psicóloga, e o colégio ficou sem qualquer profissional de Psicologia. De 2005 em diante, a direção passou a realizar contratos temporários e esporádicos de psicólogos para, junto ao SOE, dar assistência a professores, pais e alunos considerados problemáticos.

O INSTITUTO DE PSICOLOGIA E A ÁREA DE PSICOLOGIA NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES EM BUSCA DE NOVOS RUMOS

Todas as lutas por mudanças na nossa própria formação de profissionais de Psicologia implicados com a educação não se realizaram apenas no CAP, enquanto campo de trabalho e de formação para os alunos em atividade de estágio, mas também no âmbito da universidade, considerando a docência e a reorganização do próprio curso de Psicologia. A disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, por exemplo, foi reformulada, como visto antes, e passou a se chamar Psicologia nas Instituições Escolares, que, na reorganização departamental, se deslocou do extinto Departamento de Psicologia Aplicada para um outro, criado sob a denominação de Departamento de Psicologia Social e Institucional. Esse departamento agregaria as disciplinas de base da Psicologia Social, as de História da Psicologia e as de Práticas Institucionais no Âmbito da Saúde, da Educação e do Trabalho, incluindo, por último, a Psicologia Jurídica.

Os trabalhos de campo vinculados à área de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar Institucional que se seguiram a 1982, até o início da década de 1990, aconteceram em três locais distintos, sendo que, até 1985, eu e Norma Pace o desenvolvemos na Creche Casulo, da LBA de Jacarepaguá; de 1986 a 1990, na Creche Padre Damião, da Secretaria de Assistência Social do Rio de Janeiro, onde nossas ações contaram com a inclusão da psicóloga Sheila Orgler, do SPA. A partir de 1990, Sheila Orgler deu continuidade ao estágio nessa creche, e eu me desloquei para atender à demanda de trabalho que chegava à universidade com a direção e os educadores da Escola Tobija na comunidade do Morro do Andaraí, escola também vinculada à Secretaria de Assistência Social.

Contudo, foi em 1996 que os projetos de trabalho para o desenvolvimento dos estágios ganharam a dimensão de projetos de pesquisa, tendo o CIEP Nação Mangueirense como local onde, por sete anos, realizei o primeiro projeto de pesquisa-intervenção, envolvendo, inicialmente, apenas alunos de graduação e, nos últimos anos, também os de pós-graduação.

Em 2005, um novo projeto de pesquisa de cunho institucional deu suporte à intervenção em polos e coordenadorias da rede municipal do Rio de Janeiro. Esse trabalho, que se desenvolveu por três anos, ampliou nosso âmbito de ação, envolvendo pedagogos, assistentes sociais, coordenadores de escolas e pais de alunos. Já em fins de 2007, em parceria com a professora Kátia Faria de Aguiar, da Universidade Federal Fluminense (UFF), foi iniciado o projeto de reconstrução do lugar do psicólogo na escola pública no município do Rio de Janeiro, com a Rede de Proteção ao Educando, que ainda está em andamento.

Paralelo ao crescimento da abordagem institucional na área de psicologia/educação, o IP/UERJ também diversificou a formação oferecendo as disciplinas e as correspondentes atividades de estágio em Orientação Vocacional e em Psicopedagogia. Em relação a essa última, foi criado o curso de especialização em Psicopedagogia, cujos objetivos são diagnósticos,

intervenções terapêuticas, prevenção dos problemas e dificuldades de aprendizagem, o que lhe confere, portanto, uma abordagem clínica.

Queremos evidenciar que, desde a década de 1990, o campo de formação na UERJ se complexificou, articulando docência, pesquisa e extensão, e, nesse processo, atualizou novas práticas para a graduação com atividades como Iniciação Científica, Monitoria e Monografia, que vêm facultando maior qualidade à formação de seus alunos e abrindo possibilidades de produção de saberes interdisciplinares.

Porém, é importante evidenciar que a área de psicologia/educação continua polêmica na sua capacidade de interferir na escola, já que temos um outro modo de construção do ensinar e aprender como um processo de ação coletiva que interroga o cotidiano para transformá-lo. Lembramos que esse é também o desafio da própria universidade, colocando em xeque sua capacidade de interrogar-se no que tange às práticas de formação. Se observarmos o currículo do curso de Psicologia, ainda veremos predominâncias de áreas e de abordagens que não contribuem para agenciar deslocamentos no paradigma cientificista que nos dá um lugar de saber neutro, objetivo e universalizante que, na Psicologia Escolar, leva à psicologização e à individualização das práticas. Embora a universidade tenha diversificado e ampliado seu âmbito de formação, realiza poucos encontros com a sociedade – pelo menos, não os suficientes para desmontar a forma-ação –, no sentido de permanentes análises de suas implicações frente às relações que institucionalizam verticalizações e tecnicismos na produção de conhecimento. Assim, reitero as indagações que não são novas entre nós, mas que ainda persistem:

Como articular o ensino tradicional que se desenvolve na academia com a realidade desafiante, mutante, que temos diante de nós? Qual a especificidade do trabalho psicológico na interface com a educação: uma questão de identidade profissional a ser estabelecida, no sentido de definição de um modelo, ou, antes, uma disposição para transversalizar – trazer à cena as instituições produzidas e produtoras da formação que podem ser tocadas através das várias estratégias estabelecidas nas coletividades com as quais intervimos? Esta prática, certamente, facultaria ética à formação educacional (Rocha, 2004, p. 195).

REFERÊNCIAS

- COIMBRA, M. C. B. *Guardiães da ordem. Uma viagem pelas práticas psi no Brasil do “milagre”*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.
- GONDRA, J. G. “Excelência e exclusão”. In OLIVEIRA, I. B. (org.). *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira república*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PATTO, M. H. S. (org.). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- REIS, Y. M. (org.). *Memória do curso de Psicologia da UERJ*. UERJ: Instituto de Psicologia, 1988.
- ROCHA, M. L. da. “A formação na interface psicologia/educação: novos desafios”. In MANCEBO, D. e JACÓ-VILELA, A. M. (orgs.). *Psicologia social. Abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004, pp. 185-96.
- SANTOS, I. F. “CAP-UERJ: como e para quem a escola conta sua história?”. *Morpheus – Revista Eletrônica em Ciências Humanas*, 2006, 4 (8), s. p.
- SOUZA, M. P. R. e ROCHA, M. L. da. *Ano da educação do sistema conselhos de psicologia.eixo 2 – texto base. Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática*. Brasília: CFP, 2008.

NOTAS

- 1 Professora adjunta do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da UERJ.
- 2 A coordenação no primeiro segmento, situado à Rua Haddock Lobo, era representante legal da direção do colégio, que, fisicamente, se situava à Rua Barão de Itapagipe, onde funcionava o segundo segmento.

A PSICOLOGIA COMUNITÁRIA NO CURSO DE PSICOLOGIA DA UERJ

Ronald João Jacques Arendt¹

PEQUENO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA COMUNITÁRIA NA UERJ

Ingressei no Departamento de Psicologia Social e Institucional (DPSI) do Instituto de Psicologia da UERJ, em 1986, por meio de concurso público para professor auxiliar na área de Psicologia dos Grupos e Comunidade. Após ministrar, no segundo semestre de 1986, a disciplina Dinâmica de Grupos, passei a oferecer, a partir de 1987, tanto a disciplina acadêmica quanto o estágio supervisionado na área de Psicologia Comunitária. Ambos foram oferecidos no curso de graduação em Psicologia, do primeiro semestre de 1987 ao segundo semestre de 1988. No decorrer do ano de 1988, o estágio supervisionado acolheu uma demanda da então presidente da Associação de Moradores do Morro de Andaraí, Jurema Batista, tendo sido desenvolvido um projeto de estágio supervisionado que redundou, por um semestre, numa série de visitas à referida associação.

A inclusão da disciplina no curso de Psicologia da UERJ gerou desdobramentos importantes que precisam ser destacados. De 19 a 21 de agosto de 1987, ocorreu na UERJ o seminário Psicologia Comunitária: Possibilidades e Limites, organizado pelo DPSI, pela Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), pelos professores Celso Sá (na ocasião, representante da ABRAPSO), Deise Mancebo e por mim. O evento, que contou com a participação ativa dos alunos do estágio supervisionado,

levantava as seguintes questões: o que é Psicologia Comunitária? Qual o seu campo de ação? O que ela representa de novo para a psicologia? Qual a postura do psicólogo na comunidade? Que trabalhos estão sendo desenvolvidos? Que enfoques existem no trabalho comunitário? Qual a relação da universidade com a comunidade? A realização desse encontro ensejou que os três docentes que organizaram o evento, mais a professora Marisa Lopes da Rocha, também do DPSI/IP, apresentassem, em fevereiro de 1988, em Havana, Cuba, no II Encuentro Latinoamericano de Psicologia Marxista y Psicoanalysis – Intercambio de Experiências, Prácticas y Teorias, o trabalho intitulado “Psicologia Comunitária: possibilidades e limites”. A revista do IP/UERJ, *Psicologia e Práticas Sociais*, em setembro de 1988, publicou um artigo intitulado “Estágio supervisionado em Psicologia Comunitária: primeiras conclusões do grupo de estudos”, em que relato os resultados das primeiras discussões na UERJ em torno da nova disciplina. No início dos anos 1990, foi implantado, a partir do DPSI, o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS), e, desde sua criação até o segundo semestre de 1999, ministrei no curso de pós-graduação as disciplinas eletivas Psicologia Comunitária e Psicologia e Práticas Comunitárias Urbanas.

Em função de minha atividade acadêmica no PPGPS, fui convidado a participar, de 1994 a 2000, do grupo de trabalho Psicologia Comunitária, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), publicando diversos textos sobre o tema, numa brochura da própria ANPEPP e na revista *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Em decorrência disso, fui convidado a participar do II Encontro Nacional de Psicologia Comunitária, organizado pelo Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-RUA), do curso de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de 29 a 31 de maio de 1997, em Porto Alegre, com a apresentação de dois trabalhos: “Reflexões teóricas e metodológicas sobre a Psicologia Comunitária” e “Psicologia Social, comunidade e contemporaneidade”.

Após ter sido eleito diretor do IP/UERJ, em 1992, a oferta da disciplina foi interrompida no curso de graduação. Na pós-graduação, a oferta foi interrompida porque meus interesses de pesquisa abraçaram novas linhas de investigação – da análise institucional à teoria do ator-rede, passando pela investigação do objeto da psicologia. Devo afirmar, entretanto, que, sem a experiência propiciada pela docência e estágio supervisionado em Psicologia Comunitária, essas novas linhas de investigação não teriam sido possíveis: para mim, tal experiência se constituiu num analisador da Psicologia Social e abriu caminhos para a colocação de novos problemas teóricos e metodológicos em Psicologia Social. Antes de comentar o que foi essa rica experiência de magistério, julgo importante situar a disciplina da Psicologia Comunitária na época de sua demanda, em meados dos anos 1980.

UM POUCO DA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA SOCIAL

Pode-se considerar a Psicologia Comunitária uma variante, ainda que tardia, da “teoria das duas ciências”, movimento intelectual do pós-guerra europeu para o qual a ciência ou era proletária ou burguesa (Rodrigues, 2005, p. 517). Os intensos debates nas ciências sociais, a partir dos acontecimentos de 1968, na França e na Itália, a discussão em torno da saúde mental, a antipsiquiatria, a psicoterapia institucional e a divulgação das obras de filósofos e historiadores como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari produziram uma crise na Psicologia Social, nos anos 1970, e trouxeram a teoria das duas ciências para a Psicologia Social numa América Latina em que boa parte das nações estava submetida a regimes não democráticos. A corrente proletária seria aquela que concebesse a ciência humana como capaz de transformar o mundo, enquanto a reacionária a conceberia como uma busca de invariantes. A psicologia herdada de Wilhelm Wundt e suas raízes alemãs germinariam de forma totalmente nova em solo americano, produzindo uma psicologia experimental fundada num projeto teórico e metodológico inspirado

nas ciências naturais (Farr, 2001). Essa seria conservadora, apolítica, enfim, reacionária, na medida em que buscava dar conta do fazer psicológico por meio de um modelo neutro, geral e universal de sistematização. Para deixar de ser reacionária, urgia incluir nas análises teóricas e práticas da psicologia a dimensão social, política, histórica e antropológica.

Como estavam as publicações no ano do concurso público? As publicações dos anos 1980 sintonizam o posicionamento acima descrito. Vejamos alguns exemplos: a PUC/EDUC lança, em 1980, um importante fascículo (*Cadernos PUC*, n. 11) intitulado *Reflexões sobre a prática em psicologia*, com prólogo de D. Paulo Evaristo Arns, integralmente dedicado à Psicologia Comunitária; a editora Cortez lança, em 1980, *A psicoterapia do oprimido*, de Alfredo Moffatt; em 1981, é lançada pela editora Brasiliense a tradução brasileira da *Revolução molecular*, de Félix Guattari; 1985 é o ano de publicação de *A instituição negada*, de Franco Basaglia (Graal); em 1983, Ignacio Martín-Baró lança em San Salvador seu livro *Acción e ideologia: psicologia social desde Centroamérica*; Ângela Maria Dias Fernandes defende, em 1983, na Escola Nacional de Saúde Pública, a dissertação *Rompendo com a produção de uma “doença que não dói”: a experiência de alfabetização em Nova Holanda*; Silvia Ramos de Souza defende, em 1984, na PUC-RJ, a dissertação *O psicólogo sobe o morro*.

Duas produções, entretanto, mostram com grande precisão a ênfase dada pelos pesquisadores em Psicologia Social à politização da disciplina. Em 1984, é lançado pela editora Brasiliense o livro *Psicologia social: o homem em movimento*, que, organizado por Silvia Lane e Wanderley Codo, busca uma “nova concepção do homem para a psicologia”, fundada no materialismo histórico. A coletânea traz um importante capítulo de Alberto Abib Andery intitulado “Psicologia na comunidade”. Esta seria

um nome que procura captar um movimento da psicologia atual de paulatino distanciamento do seu *locus* tradicional: a sala de experimentos ou de discussões puramente acadêmicas; a ante-sala de gerência executiva das empresas industriais; o consultório particular centrado no atendimento unicamente individual. É um movimento de aproximação do cotidiano das

pessoas principalmente nos bairros e instituições populares onde a grande parcela da população vive, organiza-se e cria seus canais de expressão (Lane e Codo, 1984, p. 203).

Porém, a expressão mais contundente da dicotomia proletários *versus* reacionários encontra-se, a meu ver, no pequeno livro integrante da Coleção Primeiros Passos, da editora Brasiliense, *O que é psicologia comunitária?*, de autoria do psicólogo mineiro Eduardo M. Vasconcelos, publicado em 1985. Vasconcelos confronta, nas páginas centrais de seu texto (pp. 38-42), duas psicologias, a tradicional e a comunitária. A primeira enfatizaria o enfoque do psicólogo como esfera predominantemente independente do social, com uma abordagem individual do psíquico, dirigida prioritariamente para grupos sociais mais privilegiados; sua formação seria teórica, desvinculada da prática, em suas técnicas curativas predominaria o monopólio do saber profissional sem reconhecimento do conhecimento difuso e das práticas informais populares em saúde mental, sendo as práticas planejadas e executadas sem qualquer participação da clientela. Já na Psicologia Comunitária, as divisões do saber seriam fruto da história das instituições acadêmicas e profissionais. A realidade se apresentaria como uma integração dos aspectos orgânicos, psíquicos e sociais. Numa abordagem interdisciplinar, o trabalho seria feito em equipes multidisciplinares, a ênfase estaria nas pessoas enquanto seres sociais, em que o conteúdo psicológico tem conotações também institucionais, sociais, culturais e políticas. Sua prioridade seriam as classes populares, ainda sem acesso a serviços básicos de saúde mental. A formação do psicólogo só seria coerente baseada na prática concreta no campo social, na prevenção; o profissional atuaria como assessor, transmissor de habilidades e treinador de agentes de saúde mental, buscando a efetiva participação da clientela na definição das prioridades de atuação, planejamento, execução e avaliação das atividades.

ALGUMAS LIÇÕES DA PRÁTICA E DA TEORIA

Tal seria então a noção de uma participação comunitária. Eram esses os textos que líamos e foi com essa visão que discutíamos nas aulas e supervisões de estágio, que nos encaminhamos à Associação de Moradores do Morro do Andaraí. A prática surpreendeu a todos nós, alunos e supervisor. O que os moradores demandavam não era que nos tornássemos transmissores de habilidades, eles desejavam ser ouvidos, desejavam narrar as vicissitudes de suas vidas – os problemas das crianças nas escolas, a convivência com o tráfico de drogas na favela, as cápsulas de balas perdidas na porta de suas casas, a precariedade de suas moradias.

O sociólogo inglês John Law (2004), num texto dedicado a repensar a metodologia das ciências sociais, sustenta que o senso comum dos moradores do mundo ocidental adota sem grandes questionamentos o que ele chama de “metafísica euroamericana”, que, em grandes linhas, assume que a realidade é independente e anterior a nossas ações e percepções, constituída de relações claras e definidas e povoada de objetos singulares que permanecem os mesmos seja qual for o lugar de sua percepção. O argumento de Law é que, embora tais assunções, no decorrer da história das ciências, tenham sido a base para a produção de um conhecimento indiscutivelmente válido, *essa não é a única realidade a ser considerada*. Law nos convida a ser contraintuitivos (realidades poderiam não ser anteriores e independentes, com objetos definidos e singulares), o que implica assumir que não existiria uma realidade última e apenas uma metodologia de pesquisa: práticas fariam existir múltiplas realidades a serem investigadas por metodologias não convencionais. Seguindo esse argumento, a intuição primeira da Psicologia Comunitária foi absolutamente correta: buscar outra metodologia de investigação a partir da construção teórica de outra realidade. Seu problema foi acompanhar a dicotomia da “teoria das duas ciências” e sua imposição em só assumir uma realidade (e a teoria e metodologia correspondentes) a partir da exclusão da outra. Na expressão da psicóloga belga Vinciane Despret (1999), não se trata de impor *visões* (que operam com a conjunção *ou*), mas de conectar *versões* (que

se operam com a conjunção *e*). Não se trata também de afirmar que todas as versões devam ser consideradas equivalentes, mas que não haveria uma apenas a ser considerada válida: não seria o caso de uma teoria das duas ciências, mas de uma teoria de múltiplos fazeres científicos.

A esse problema se associa outro, colocado há tempos por Lobo et al. (1987): de onde se está falando numa supervisão disparada a partir de uma instituição acadêmica, especialmente se essa instituição for uma universidade pública? No caso de uma intervenção em Psicologia Comunitária, como a que realizamos no Morro do Andaraí, como supervisor do estágio supervisionado, eu estava apto a falar em nome dos alunos no curso de graduação em Psicologia da UERJ em processo de formação? Ou em nome dos integrantes da associação dos moradores? Ou dos moradores da comunidade em geral (fosse possível definir o coletivo que compõe essa “comunidade”)? Como efetuar a análise dessas implicações? Recentemente, Latour (2006) retoma a questão por outro viés: o pesquisador, quando vai a campo, precisa necessariamente de um referencial teórico para acompanhar e avaliar os atores que busca investigar? Que sentido dar a essa investigação? O que estamos investigando, por que o estamos fazendo? Estamos preocupados em melhor compreender a psicologia no espaço da comunidade ou, preocupados com a comunidade, colocamos nosso saber técnico (incluindo aí os referenciais teóricos) à sua disposição, buscando, nessa ação, beneficiá-la? Como pensar o saber existente ou a ser produzido? Quem saberia “mais”? A academia? A “comunidade”? Assim, por exemplo, influenciados por nossos estudos de análise institucional, fomos a campo buscando identificar as encomendas e demandas da comunidade, os âmbitos instituídos e instituintes, os ditos e não ditos, seus analisadores etc. Diria hoje que nossa pesquisa não teve bons efeitos por não sabermos colocar as perguntas adequadas, que abrissem linhas de investigação interessantes, por deixarmos de “seguir os atores” preocupados que estávamos em encaixá-los, de saída, a partir das nossas estruturas de análise (nossos *frames*, na expressão de Bruno Latour, 2006).

Não seria esse o veículo mais adequado para responder a tantas questões práticas e conceituais, mas penso que fica clara para o leitor, como ficou para o autor e, naquele momento, professor e supervisor, a necessidade de repensar a teoria e a prática da Psicologia Comunitária. O próprio nome da disciplina estava em discussão no grupo de estudos. Ela deveria se chamar Psicologia Comunitária, Psicologia Social Comunitária, Psicologia *da* Comunidade ou Psicologia *na* Comunidade?

DESDOBRAMENTOS

Como já observei anteriormente, a Psicologia Comunitária foi um analisador da minha prática de docente e de pesquisador. A partir da experiência de magistério e de supervisão, e da possibilidade de discuti-la em variados fóruns (colóquios, congressos e publicações), pude confrontá-la, a partir de minha participação no Programa Prociência da UERJ e das pesquisas que ali venho desenvolvendo com alunos do curso de graduação e pós-graduação (projeto *Investigações em torno do objeto da psicologia* e projeto *Psicologia e construtivismo*), com outras abordagens contemporâneas das ciências sociais e da psicologia social – como a análise institucional, o enfoque histórico e sócio-histórico na psicologia, as teorias pós-modernas em filosofia, antropologia e psicologia social, a teoria e a sociologia do ator-rede. Como pensar a Psicologia Comunitária hoje, no curso de Psicologia da UERJ, cerca de vinte anos após a experiência acima relatada?

Penso que a Psicologia Social *da* Comunidade foi se transformando, no decorrer desses últimos vinte anos, numa Psicologia Social *na* Comunidade e desta para uma Psicologia Social Contemporânea *tout court*, lentamente incorporando, no bojo do que Eduardo Vasconcelos descrevia como uma psicologia “tradicional”, suas reivindicações quanto ao que seria uma psicologia “comunitária”. Não pretendo desdobrar aqui as abordagens que propiciaram a reorganização do campo teórico e prático da Psicologia Social, mas penso ser

interessante expor as conclusões de um trabalho acadêmico que tive a oportunidade de orientar no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UERJ e que representa com fidelidade o repensar da Psicologia Comunitária a que me referi na seção anterior. Refiro-me à dissertação de Letícia de Luna Freire, defendida em 2005 e intitulada *Tecendo as redes no programa Favela-Bairro em Acari*. A pesquisa teve como objetivo acompanhar o processo de intervenção urbana em Acari, descrevendo os atores envolvidos e analisando os efeitos de suas ações na implantação do programa Favela-Bairro na localidade por meio da teoria do ator-rede.

Desde a introdução e por toda a investigação, a autora coloca a dificuldade de se estabelecer uma definição precisa dos termos da análise. No trabalho de campo, ela percebe que não existe “a favela de Acari”, mas “um universo de ‘acaris’”, e que seus moradores não aceitavam simplesmente o estigma de serem “favelados”:

Em sua proposta de transformar favelas em bairros populares, o programa da prefeitura abre a controvérsia das próprias definições de ‘favela’ e ‘bairro’ colocando em questão as diferentes formas de conceber e se apropriar dos espaços. Enquanto para a prefeitura as categorias ‘favela’ e ‘bairro’ são definidas a partir de critérios estritamente coletivos e legais desses espaços, para os moradores elas estão ligadas a múltiplas dimensões da vida coletiva (Freire, 2005, p. 138).

Acompanhando essa vida coletiva por meio do trabalho das agentes comunitárias da habitação, a pesquisadora constata de que modo o programa se organizou, levando em conta o contexto histórico das intervenções públicas direcionadas às favelas, mas também a maneira pela qual se estabeleceram alianças e resistências, como

os planos de intervenção nunca são transpostos exatamente da maneira como esperada pela prefeitura nas comunidades, mas estão sujeitos a uma série de transformações durante o processo de sua implantação, resultantes das ações de diversos atores (humanos e não humanos), previstos ou não, tais como: prefeitura, moradores, organizações não-governamentais, agentes comunitários, fogos, engenheiros, ruas, fiscais, dinheiro, empreiteiras, associações de moradores, escritórios de arquitetura, tráfico de drogas, polícia, mapas,

sentimentos, operários, máquinas, cimento, memória, britadeiras, canos, relatórios [...] (p. 138).

A autora conclui que a intervenção do programa Favela-Bairro é uma rede aberta para todos os lados, com múltiplas entradas e saídas, em constante processo de construção.

Estão presentes nesse trabalho os mesmos ingredientes de uma intervenção tradicional em Psicologia Comunitária, mas o tom mudou. Não há mais o viés ideológico. Transformaram-se as estratégias e metodologias de pesquisa, assim como a concepção dos atores (humanos e não humanos) e suas inter-relações e a ênfase nas alianças e na “relação com os moradores[,] [encarada] como uma situação de troca, reconhecendo a legitimidade e o valor do saber de cada um” (p. 14).

REFERÊNCIAS

- ABIB, A. "Psicologia na comunidade". In LANE, S. e CODO, A. A. (orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ARENDT, R. J. J. "O conceito de comunidade e o pós-modernismo". *Comunidade, meio ambiente e qualidade de vida*. Rio de Janeiro: ANPEPP/ EdUERJ, 1996, v. 3, pp. 5-15.
- , "Psicologia Comunitária: teoria e pesquisa". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1997, v. 10, pp. 7-16.
- , "É possível falar em paradigmas da Psicologia Social para a América Latina?". *Cadernos de Psicologia da SBP*, 1998a, v. 4, pp. 67-76.
- , "Psicologia Social, comunidade e contemporaneidade". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1998b, v. 1, pp. 143-53.
- et al. "A experiência de um encontro de Psicologia Comunitária no processo de renovação sócio-política de uma universidade brasileira". *Anais do II Encontro Latino-Americano de Psicologia Marxista e Psicanálise*. Havana: Universidade de Havana, 1988, pp. 181-4.
- BASAGLIA, F. *A instituição negada*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- CADERNOS PUC. *Reflexões sobre a prática da psicologia*. São Paulo: EDUC, 1980, n. 11.
- DESPRET, V. *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie de l'authenticité*. Paris: Les Êmpêcheurs de Tourner en Rond, 1999.
- FARR, M. R. *As raízes da psicologia social moderna*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FERNANDES, A. M. D. *Rompendo com a produção de uma "doença que não dói": a experiência de alfabetização em Nova Holanda*. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, 1983.
- FREIRE, L. L. *Tecendo as redes no programa Favela-Bairro em Acari* (dissertação). UERJ, 2005.
- GUATTARI, F. *Revolução molecular. Pulsões políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- LANE, S. "A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a psicologia". In --- e CODO, W. (orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- e CODO, W. (orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- LATOUR, B. *Changer de société. Refaire de la psychologie*. Paris: La Découverte, 2006.
- LAW, J. *After method*. Londres: Routledge, 2004.
- LOBO, L. F. et al. "A instituição da supervisão: análise de implicações". In SAIDÓN, O. e KAMKHAGI, V. (orgs.). *Análise institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.
- MARTÍN-BARÓ, I. *Acción e ideologia: psicologia social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores, 1983.
- MOFFATT, A. *psicoterapia do oprimido: ideologia e técnica da psiquiatria popular*. São Paulo: Cortez, 1980.

- RODRIGUES, H. B. C. “Sejamos realistas, tentemos o impossível. Desencaminhando a psicologia através da análise institucional”. In JACÓ-VILELA, A et al. (orgs.). *História da psicologia. Rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2005.
- SOUZA, S. R. *O psicólogo sobe o morro* (dissertação). PUC-RJ, 1984.
- VASCONCELOS, E. M. *O que é psicologia comunitária?* São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

NOTAS

- 1 Professor titular de Psicologia Social do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da UERJ.

NOTÍCIAS SOBRE PSICOLOGIA JURÍDICA

Leila Maria Torraca de Brito¹

Ao se resgatarem as memórias do curso de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cabe apontar que a inclusão da disciplina eletiva Psicologia Jurídica na grade curricular do curso se deve ao saudoso professor Eliezer Schneider (1916-1998).

Como exposto por Jacó-Vilela (1999a), em artigo sobre a biografia profissional do referido mestre, “em todos os lugares onde atua, uma característica se mantém: o esforço em introduzir a disciplina ‘Psicologia Jurídica’ no currículo dos cursos” (pp. 336-7). Esclarece a autora que o professor Schneider era, por formação, advogado, profissão que não chegou a exercer. Entretanto, foi no estudo de questões relacionadas ao Direito Penal que surgiu seu entusiasmo por temas afetos à psicologia. Ainda segundo a mesma biografia, Schneider ingressou como “técnico de assuntos educacionais” junto ao Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1941. Jacó-Vilela (1999a, p. 334) expõe que, como na época a psicologia não era uma profissão legalmente reconhecida, independente, mas um conhecimento expresso por profissionais de diversas áreas, como educação e medicina, o professor exerceu inicialmente atividades dos então denominados “psicologistas”.

Ao ser regulamentada a profissão de psicólogo, em 1962, Schneider passou a lecionar em cursos de psicologia de diversas universidades, dentre eles o da UERJ.

Pode-se recordar que a aposentadoria de Schneider nessa universidade ocorreu em outubro de 1986, ano em que teve início a primeira turma do curso de especialização em Psicologia Jurídica, o qual coordenou por alguns meses.

A aproximação da aposentadoria de Schneider motivou a direção do Instituto de Psicologia da UERJ – na época representada pelo professor Celso Pereira de Sá – a buscar caminhos para dar continuidade ao legado deixado pelo estimado mestre. Assim, em janeiro de 1987, foi realizado concurso público para preenchimento de vaga de professor de Psicologia Jurídica junto ao instituto, disciplina que, naquela época, era desconhecida por muitos psicólogos. A banca examinadora foi composta por Eliezer Schneider, Roberto Bello – professor do Instituto de Psicologia – e Miguel Chalub, professor da Faculdade de Medicina da UERJ, dedicado ao estudo da psicopatologia forense.

A partir deste ponto, tomo a iniciativa de narrar, ao professor Schneider, “rumos e rumores da Psicologia Jurídica” (Brito, 1999) que se seguiram a esse caminho por ele iniciado, enviando notícias sobre alguns desdobramentos de sua iniciativa.

Começo informando-lhe, professor, que a Psicologia Jurídica se manteve como disciplina eletiva na grade curricular do curso, sendo ministrada regularmente a cada semestre, em decorrência da demanda pelo oferecimento da matéria.

Trajetos semelhantes ao da graduação ocorreram com o curso de especialização, que, desde 1986, oferece anualmente vagas para aqueles que desejam se especializar nessa área. Assim, se na seleção feita para ingresso na primeira turma do curso foram poucos os inscritos, atualmente, professor, a procura pela especialização tem sido grande e, apesar do aumento na oferta de vagas, alguns interessados não são classificados.

Hoje, a UERJ é reconhecida como uma universidade que oferece formação em Psicologia Jurídica aos diversos segmentos, ou seja, para a graduação, a

especialização e junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS), em que se desenvolvem pesquisas de mestrado e de doutorado nessa área específica. A citada disciplina pertence ao Departamento de Psicologia Social e Institucional, pois é nessa vertente que se conduz a matéria.

Devo contar-lhe também, professor Schneider, que, se até o início dos anos 1980, a relação mais evidente da Psicologia Jurídica era com o Direito Penal – fato, inclusive, que despertou seu interesse pela área, como narrou sua ex-aluna Jacó-Vilela (1999a) –, hoje há grande número de psicólogos trabalhando tanto com questões relacionadas ao Direito da Infância e da Juventude como ao Direito de Família. Tal fato, entretanto, gera discussões e controvérsias, ou seja, enquanto alguns comemoram o aumento das oportunidades de trabalho oferecidas aos psicólogos, outros, como Jacó-Vilela – que hoje, professor, é reconhecida pesquisadora de História da Psicologia –, advertem:

A questão que permanece, neste momento de expansão da área de Psicologia Jurídica para além da Justiça Criminal, envolvendo principalmente família, infância e adolescência, refere-se à maneira como o psicólogo aceitará/atuará frente a este encargo: será o estrito avaliador da intimidade, aperfeiçoando seus métodos de exame? Ou lembrar-se-á que este sujeito-singular também é um sujeito-cidadão, cujos direitos e deveres se constituem no espaço público, território onde perpassam outros discursos e práticas que não o exclusivamente psicológico? (Jacó-Vilela, 1999b, p. 17).

Por falar nessa expansão da Psicologia Jurídica, no início da disciplina ministrada no curso de graduação faz-se necessário esclarecer o que se entende por psicólogo jurídico. Nessa categoria, incluem-se tanto os que exercem sua prática junto aos tribunais de justiça como aqueles que trabalham com questões diretamente relacionadas ao sistema de justiça (Brito, 2002, p. 16). Da mesma forma, procura-se mostrar que psicologia jurídica não seria a soma de Psicologia e Direito, como a Psicologia do Esporte não é a soma de Psicologia e Esporte! Conforme já assinalou Saunier (2000), o trabalho interdisciplinar não deve ser confundido com o uso e a incorporação de expressões e conceitos próprios a outro campo de conhecimento.

Ao abordar o aumento de demanda tanto para o trabalho dos psicólogos quanto para o interesse dos alunos – dados, sem dúvida, relacionados –, não poderia deixar de mencionar que diversos estados brasileiros criaram o cargo de psicólogo junto ao Poder Judiciário. Aqui no Rio de Janeiro, foi só em 1998 que houve concurso público para preenchimento de vagas de psicólogos junto ao Tribunal de Justiça do Estado, sendo que os primeiros aprovados tomaram posse em 1999. Em 2000, foi realizado o I Encontro de Psicólogos Jurídicos do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, no qual ocorreram veementes discussões acerca do papel do psicólogo no Poder Judiciário. Nesse evento, Coimbra, psicólogo que na época atuava na 1ª Vara da Infância e da Juventude da Comarca da Capital, afirmou:

Qualquer análise acerca da práxis do psicólogo jurídico não poderá se realizar exclusivamente no nível de uma técnica neutra, de um saber-fazer, onde as questões de eficácia ou eficiência poderiam ser separadas de uma dimensão ética e política (2000, pp. 28-9).

Antes desse evento, porém, dileto mestre, foi realizado na UERJ, em 1992, o seminário *Psicologia e Instituições de Direito: a Prática em Questão* (Brito, 1994), no qual profissionais das ciências jurídicas, psicólogos, assistentes sociais e médicos proferiram palestras. Ao discorrer sobre o tema “Psicologia e Direito: um encontro possível?”, Sérgio de Souza Verani, hoje desembargador Verani, professor da Faculdade de Direito da UERJ, apresentou contundentes questionamentos sobre o trajeto que percebia na aliança entre Psicologia e Direito. Verani relatou, no decorrer de sua exposição:

A minha preocupação fundamental – quando se fala nesse encontro – é determinar para que ele vai servir. Qual a possibilidade deste encontro, quando se pensa em fazer dele alguma coisa que possa servir para garantir, para proteger o ser humano, para proteger a integridade humana, para ajudar ou melhorar de certa forma a sobrevivência humana (apud Brito, 1994, p.14)?

Por meio de parceria estabelecida entre a UERJ e o Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro, foi possível publicar o material referente ao

evento pela editora Comunicarte. Apesar de, naquela época, a UERJ não dispor de uma editora própria, a então denominada Sub-Reitoria para Assuntos Comunitários – hoje Sub-Reitoria de Extensão e Cultura – apoiava publicações de docentes. Graças a esse empenho, o livro produzido vem sendo indicado como referência bibliográfica aos alunos do curso de graduação em Psicologia.

Certamente, esse não foi o único evento que se realizou sobre Psicologia Jurídica na universidade. Ocorreu em 2002, em parceria com a Divisão de Psicologia da 1ª Vara da Infância e da Juventude do Rio de Janeiro, o seminário Os Labirintos da Demanda, no qual, mais uma vez, discutiu-se o tema das demandas direcionadas aos psicólogos jurídicos. Publicado o seminário pela Divisão de Artes Gráficas do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, o material editado também é estudado e debatido no curso de graduação.

É sempre importante explicar aos alunos que, na atuação do psicólogo junto ao sistema de justiça, “é necessário [...] decodificar, de acordo com o nosso conhecimento teórico, as perguntas e demandas que nos são dirigidas, procurando interpretar a problemática de acordo com o nosso referencial” (Brito, 2002, p. 17). Assim, se esclarece que o psicólogo não deve se fixar na tipificação jurídica, até porque os termos empregados possuem sentidos diferentes para a Psicologia e para o Direito. Como se sabe, pode-se receber solicitação para atendimentos relacionados, por exemplo, a processos judiciais de destituição do poder familiar, contestação de paternidade, regulamentação de visitas, estabelecimento de guarda, dentre outros termos que dão título aos autos e que fazem sentido para a ciência jurídica. Quanto à psicologia, é preciso avaliar quais conhecimentos dessa disciplina podem ser utilizados no atendimento dos casos.

No que diz respeito ao trabalho a ser desempenhado por psicólogos jurídicos, por vezes, professor, os alunos apresentam dúvidas quanto à elaboração de relatórios psicológicos encaminhados ao Judiciário,

especialmente sobre o que deve ser apresentado nas conclusões. Recomenda-se que o psicólogo tenha cuidado em seus trabalhos para não fornecer conclusões alheias ao seu campo de conhecimento. Assim, recorda-se que destituir pais do poder familiar, separar crianças de seus familiares, aplicar medidas socioeducativas e definir guardas, por exemplo, são decisões expressas em sentenças, portanto, fora do campo de ação de profissionais da área da psicologia.

Por falar na práxis do psicólogo jurídico, professor, as questões éticas também vêm sendo sistematicamente apresentadas e debatidas em sala de aula. Imagine o senhor que, segundo levantamento realizado por conselhos regionais de psicologia (Conte, 2006), o maior número de denúncias que chegam às comissões de ética desses conselhos é, justamente, contra profissionais que encaminham trabalhos à justiça! Para essa discussão, além de utilizar o código de ética dos psicólogos, tem sido interessante a indicação de leitura do texto de Freud (1906) denominado “A psicanálise e a determinação dos fatos nos processos jurídicos”, conferência que o autor proferiu para estudantes de Direito. No artigo, Freud salienta que não se pode solicitar a quem for atendido no contexto forense que verbalize espontaneamente seus pensamentos sem censurá-los, como se faz em atendimento psicanalítico, por exemplo. O autor mostra, assim, que o emprego de uma mesma técnica de atendimento ou de avaliação, no contexto clínico e no contexto forense, pode trazer resultados diferenciados, pois os sujeitos estariam em condições e situações distintas. No contexto clínico, o sujeito teria disposição para contribuir com o profissional, já no contexto forense muitas vezes isso não acontece.

Quanto a essa questão, alerta-se aos alunos que o Código de Ética Profissional dos Psicólogos (CFP, 2005), em seu terceiro princípio fundamental, expõe: “O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural”.

Como mencionado anteriormente, professor, com a criação dos cargos de psicólogo nos tribunais de justiça, diversos profissionais foram alocados em varas da infância e da juventude e nas varas de família, deparando-se com novas questões dispostas nos processos judiciais. Não poderia deixar de assinalar que, após sua aposentadoria, foram promulgados a Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e o novo Código Civil, em 2002.

Essas alterações legislativas trouxeram outros temas que requerem intervenções, novas pesquisas e estudos de psicólogos, como, por exemplo, a possibilidade de contestação da paternidade a qualquer tempo, como diz a lei. Isso quer dizer, professor, que, enquanto o Código Civil de 1916 estabelecia curto período de tempo para aquele que registrou uma criança contestar essa paternidade, atualmente, o Código dispõe, no artigo 1.601, que não há prazo para que a paternidade possa ser desconstituída. Realmente, essa é uma situação nova, distinta da que vinha sendo empregada. Significa que, “hoje, no Brasil, uma pessoa pode ser surpreendida a qualquer hora com o pedido de destituição da paternidade daquele que por anos exerceu essa função” (Brito, 2008, p. 4).

Mas como ia lhe contando, professor, se antes as publicações dependiam de outras editoras, no presente, a UERJ conta com a EdUERJ, uma editora de qualidade, que completou quinze anos de atividades em 2009.

Com certeza o senhor ficará satisfeito em saber, também, que o professor Celso Pereira de Sá, aquele seu ex-aluno que era diretor do Instituto de Psicologia na época de sua aposentadoria, foi vice-reitor da UERJ no período de 2000 a 2003. Além dele, outro ex-aluno seu, professor Ricardo Vieiralves de Castro, foi sub-reitor para assuntos comunitários na gestão do reitor Hésio Cordeiro. Atualmente, ano de 2009, o professor Ricardo é o reitor da UERJ.

Voltando ao assunto da formação oferecida no curso de graduação, professor, os alunos da UERJ possuem, hoje, diversas possibilidades de estudo e atuação na área de Psicologia Jurídica. Além da disciplina que podem cursar na

graduação, há oferecimento de estágios, de bolsas de Iniciação Científica, de bolsas para projetos de extensão universitária e de orientação de monografia para os que optam por desenvolver trabalho de conclusão do curso sobre temas afetos à Psicologia Jurídica.

Como o senhor já deve ter imaginado, tamanha demanda de trabalho seria impossível para um docente. Assim, em 2002, foi aberto novo concurso para professor na área de Psicologia Jurídica, sendo aprovada a professora Anna Paula Uziel. Essa psicóloga não foi sua aluna, mas posso lhe contar que... foi minha aluna! O tempo passa, professor!

Retomando as notícias sobre trabalhos que vêm sendo desenvolvidos na área de Psicologia Jurídica, há, no Instituto de Psicologia, um programa de extensão universitária denominado Programa de Formação em Direitos da Infância e da Juventude – Pró-Adolescente, criado em 2001. O programa possui três projetos permanentes, possibilitando aos alunos do instituto a participação nas atividades oferecidas pelo mesmo e a inserção como bolsistas de extensão. De forma sintética, posso lhe dizer que um dos projetos, Bancada de Informações, reúne diversas publicações e mídias sobre temas relacionados à Psicologia Jurídica, material devidamente catalogado, à disposição para consultas dos interessados.

O segundo projeto é o Em Cine, no qual, na última quarta-feira de cada mês, são apresentados filmes, seguidos de debates sob a coordenação de profissionais que estudam o tema em destaque na obra cinematográfica. Os filmes exibidos geralmente dizem respeito aos relacionamentos familiares, tema de pesquisas que têm sido desenvolvidas. Como debatedores, além de profissionais que são convidados a cada mês, conta-se com a colaboração de alunos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social que, para procederem à discussão, elegem filmes próximos às temáticas que estão pesquisando. O público desses eventos é composto por alunos do Instituto de Psicologia, discentes de outras áreas de conhecimento e participantes externos.

A cada semestre, escolhe-se uma apresentação do Em Cine que se tornará assunto de artigo a ser publicado por componentes da equipe do programa. Como exemplo, tem-se o texto elaborado por Santos et al. (2008), no qual as autoras, ex-bolsistas de extensão do programa Pró-Adolescente, discutem os relacionamentos amorosos idealizados, a partir do filme *Shrek 2*.

Além dos eventos mensais, são organizados, no projeto, catálogos de filmes de interesse da Psicologia Jurídica. Nesse material, encontram-se relacionados os títulos das películas, o ano de lançamento, o nome do diretor, o país de origem e uma breve sinopse da obra. A listagem, atualizada com frequência, está disponível na página eletrônica do programa (<http://www.proadolescente.uerj.br>), bem como em páginas de instituições parceiras.

Há também no programa Pró-Adolescente um projeto denominado Palco Acadêmico. É isso mesmo, professor, teatro! Os atores? Não se preocupe, são os alunos!

Optou-se pelo uso do recurso cênico para levar os resultados de pesquisas para além dos muros da universidade. Por essa vertente, tem-se trabalhado sobretudo com questões com as quais se deparam aqueles psicólogos que atuam junto ao Direito de Família, área em que, nos últimos tempos, minhas pesquisas se concentram. Assim, os resultados das investigações, após serem publicados na forma de livros, capítulos de livros e artigos, são transformados em textos de peças teatrais. Por meio das peças, tem sido possível apresentar e discutir os temas com a sociedade. Três já foram montadas: *Encenando o palco da discórdia*; *Guarda conjunta: como assim?*; e a que está sendo apresentada atualmente, denominada *Depois que meus pais se separaram*. As peças vêm sendo encenadas em diferentes instituições, como unidades da Marinha, outras universidades e congressos da área de Direito de Família, dentre outras.

Sem dúvida, professor, tudo isso não seria possível se não houvesse uma competente equipe de alunos, dos diferentes segmentos, trabalhando em conjunto. São esses alunos que atuam como atores e que, ao final de cada

apresentação, realizam o debate com a plateia. Para isso, os alunos/atores precisam ter domínio sobre o assunto abordado no texto teatral. Por esse motivo, todos fazem parte do grupo de pesquisa que se desenvolve sobre os temas, com reuniões semanais de estudo. Os alunos envolvidos nesse projeto também publicam artigos nos quais descrevem não só o conteúdo das peças, mas suas experiências como participantes do projeto. Na visão de Pereira et al., “a ressonância do projeto se verifica tanto na montagem teatral baseada em pesquisas e estudos científicos quanto no retorno dado pelo público durante os debates” (2008, p. 289).

Além desses projetos, o programa em tela promove cursos, seminários e eventos sobre temas próprios à Psicologia Jurídica. Dessa forma, por meio dessas atividades, procura-se articular ensino, pesquisa e extensão, promovendo diálogos com a sociedade sobre conhecimentos e debates produzidos e travados na academia.

Professor Schneider, a intenção deste breve informe foi transmitir-lhe notícias sobre o percurso que vem trilhando a Psicologia Jurídica junto ao curso de graduação. Não houve a pretensão de tornar essa uma história oficial, pois – recordando as lições de Foucault – é possível lembrar que a descrição aqui exposta não é neutra, mas foi produzida, construída, a partir da maneira como os fatos foram por mim percebidos, analisados e priorizados.

Por fim, professor, trago algumas palavras de Roberto Machado (1979), proferidas na introdução de um livro de Foucault, que podem exprimir a importância de uma visão sócio-histórica no estudo da Psicologia Jurídica e explicar possibilidades de emergência dos trabalhos aqui apresentados: “Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas, que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber” (p. XXI).

REFERÊNCIAS

- BRITO, L. M. T. de (org.). *Psicologia e instituições de direito: a prática em questão*. Rio de Janeiro: Comunicarte/ UERJ/ CRP, 1994.
- . “Rumos e rumores da Psicologia Jurídica”. In JACÓ-VILELA, A. M. e MANCEBO, D. (orgs.). *Psicologia social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, pp. 221-33.
- . “Labirintos da demanda: das solicitações à busca do caminho”. *Anais do Encontro Labirintos da Demanda*, 2002, pp. 16-20.
- . *Paternidades contestadas: a definição da paternidade como um impasse contemporâneo*. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.
- COIMBRA, J. C. “O que faz o psicólogo jurídico? A construção de uma narrativa como questão preliminar”. *Anais do I Encontro de Psicólogos do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro*, 2000, pp. 27-32.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Código de ética profissional do psicólogo*. Brasília, 2005.
- CONTE, B. “A ética na prática de avaliação psicológica”. *Revista Entrelinhas*, mai.-jun. 2006, p. 5.
- FREUD, S. “A psicanálise e a determinação dos fatos nos processos jurídicos”. *Edição standard brasileira das obras completas de S. Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1906], v. 9, pp. 105-15.
- JACÓ-VILELA, A. M. “Eliezer Schneider: um esboço biográfico”. *Estudos de Psicologia*, 1999a, v. 4, n. 2, pp. 331-50.
- . “Os primórdios da Psicologia Jurídica”. In BRITO, L. M. T. de (org.). *Temas de Psicologia Jurídica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999b, pp. 11-8.
- MACHADO, R. “Por uma genealogia do poder”. In FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979, pp. VII-XXIII.
- PEREIRA, C. et al. “Famílias e separação conjugal: da academia ao palco”. In BRITO, L. M. T. de (org.). *Famílias e separações: perspectivas da Psicologia Jurídica*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, pp. 271-93.
- SANTOS, J. G. et al. “Ogros não vivem felizes para sempre: um debate sobre relacionamentos idealizados”. In BRITO, L. M. T. de (org.). *Famílias e separações: perspectivas da Psicologia Jurídica*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, pp. 241-70.
- SAUNIER, R. “Desafios de la psicologia forense ante el nuevo milênio”. *Anais do III Congresso Ibero-Americano de Psicologia Jurídica*. São Paulo, 2000, pp. 318-23.

NOTAS

1 Professora adjunta do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UERJ.

PSICOLOGIA DO EXCEPCIONAL: UMA DISCIPLINA PARA TODOS

Anna Helena Moussatché¹

Coincidências... Ao mesmo tempo em que recebo o convite para celebrar os 45 anos da UERJ, escrevendo um texto sobre a disciplina Psicologia do Excepcional, deparo-me com a compulsória e preparo-me para enfrentá-la.

Durante semanas, tentei reviver os muitos anos de trabalho, buscando na memória, já um tanto nublada, momentos importantes a serem resgatados.

Não poderia deixar de citar a minha primeira mestra/colega/amiga, doutora Rosita Edler de Carvalho, no caminho que percorri desde que me foi dada a oportunidade de atuar como psicóloga na Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, na época da fusão, nos idos de 1975.

Como participante da equipe de ATO (Avaliação, Triagem e Orientação), percorremos todo o estado para difundir a proposta de educação especial, acompanhar a formação das classes especiais e colaborar para isso.

Por conta dessa experiência, durante dois anos lecionei na Faculdade de Educação, num convênio firmado com o Centro Nacional de Educação Especial, sendo então convidada a pertencer ao corpo docente da graduação, a convite da saudosa professora Rosiris.

Apesar de me encontrar integrada a todas as disciplinas na Faculdade de Educação, sonhava em pertencer ao Instituto de Psicologia (IP).

A oportunidade surgiu quando fui convidada a participar da equipe do Colégio de Aplicação como psicóloga, durante um curto período de tempo, atendendo aos problemas escolares que surgiam a partir das queixas encaminhadas pela coordenação e pelos professores.

Minha inclusão como docente do IP aconteceu por meio do convite da então diretora, professora Rosita Edler, para ministrar a disciplina Dinâmica de Grupo, destinada aos alunos em final do curso.

Com o afastamento da referida professora por aposentadoria, assumi sua disciplina de Psicologia do Excepcional, revezando o turno com a professora Isabel da Costa Neves Ferreira.

Confesso não saber o número exato de anos durante os quais ministrei a disciplina. No entanto, tantos quantos tenham sido, não consegui repetir as mesmas aulas. Talvez haja um certo exagero nessa afirmação, mas as buscas, a necessidade de estar atualizada, as dúvidas e as mudanças de paradigmas não me abandonaram em todos esses anos. A prova está nas dezenas de livros enfileirados na estante, no momento em que escrevo.

Como falar da disciplina com tanta “in-disciplina” na história da deficiência?

Lá estão eles, os livros, em diálogos silenciosos que não me deixam mentir... Verdade, onde estaria a verdade?

A PERMANENTE BUSCA DO CONTEÚDO

Ementa, conteúdo programático e bibliografia fazem parte do planejamento de uma disciplina a ser ministrada. Então... Como começar? Decido. Pela história!

Como despertar nos alunos o desejo de conhecer histórias de retardos, cegos, surdos, mudos, paraplégicos, tendo como aliados naturais a ameaça, o medo, a defesa, o ataque, segundo as palavras de Amaral (1994) em seu lúcido

capítulo denominado “Pensando alguns fatores psicológicos – aspectos emocionais do profissional”?

Três livros me ajudaram muito na escolha do histórico da disciplina:

- *El retardo mental, sus causas, diagnóstico y prevención*, de L. Cytryn e R. S. Lourie, Editora Paidós, 1978;
- *A criança deficiente mental – uma abordagem dinâmica*, de Roger Misès, Zahar Editores, 1977;
- *Deficiência mental: da superstição à ciência*, de Isaías Pessoti, EDUSP, 1984.

A leitura desses três autores me ajudou a formar, inicialmente, uma linha do tempo, sequenciada resumidamente da seguinte forma:

- *Atitudes primitivas* – referência às poucas informações acerca dos problemas do retardo mental na Antiguidade, na Idade Média, até o começo do século XIX. Havia escassas referências médicas, como as citadas por Hipócrates, sobre deformações cranianas; em Esparta, leis condenavam à morte as crianças afetadas; e poucas eram as propostas de tratamento humanitário, advogadas por Confúcio, Zoroastro e pelos seguidores do Talmud (Cytryn e Lourie, 1978);
- *Atitudes do século XIX* – influenciados pelo espírito da Revolução Francesa, com a tentativa de correção das injustiças sociais, muitos médicos se manifestaram, sendo que o francês Itard, pelos seus pacientes estudos com o “selvagem de Aveyron”, lançou as bases para o futuro desenvolvimento da instrução com os deficientes mentais (Cytryn e Lourie, 1978);
- *Atitudes do século XX* – apesar de esse século ter em seu início resquícios de um movimento de desesperança, esta foi superada pelas grandes descobertas por volta de 1930, tais como: descoberta da fenilcetonúria, por Garrod; falhas congênitas do metabolismo; princípios genéticos

elaborados por Mendel; e aperfeiçoamento das técnicas de obstetrícia, entre outros (Cytryn e Lourie, 1978).

Poder-se-ia afirmar que um grande salto qualitativo foi dado nas décadas subsequentes, em vários segmentos sociais, políticos, educacionais e culturais; no entanto, esse salto ainda foi insuficiente para atender a todos aqueles que necessitassem de cuidados especiais.

A classificação acima, tendo *atitudes* como princípios, levou-me a buscar leituras que enriquecessem meus conhecimentos naqueles três momentos históricos, sempre com o intuito de levar os alunos a compreender a evolução social de percepção do “diferente”. Mas por que os autores teriam priorizado o termo *atitude* em suas classificações?

Deparando-me com os livros da saudosa Ligia Assumpção Amaral, compreendi a razão da utilização de tal palavra:

Atitudes são disposições psíquicas, quase que como corporificações de emoções e sentimentos... Muitas são as emoções desencadeadas pelo contato com a deficiência, mas podemos pensá-las em dois grandes conjuntos: as que geram movimentos de afastamento e as que geram movimentos de aproximação. Dentre as primeiras: medo e repulsa; dentre as segundas: pena e fascínio (1994, p. 38).

E a autora conclui: “Sejam, porém, quais forem as emoções presentes, cumpre salientar que exercem um poder hegemônico sobre o racional” (1994, p. 38).

Partindo da visão histórica acima relatada e dando sequência à escolha dos conteúdos, três momentos evolutivos foram definidos para serem abordados no ensino da disciplina, denominados de movimentos de segregação, integração e inclusão.

A *segregação* teria como passado as atitudes primitivas e as do século XIX. Essa se traduz como uma política tão antiga quanto a humanidade e se apoia no tripé preconceito, estereótipo e estigma. Interagindo entre si, esses três

elementos formam um ciclo vicioso que leva ao infinito e tem como base o desconhecimento.

O segundo movimento, denominado *integração*, seria consequência do grande avanço do século XX, quando, em 1970, o desafio do princípio da normalização surgiu para dar aos deficientes o *status* de pessoa, “com direitos e deveres iguais aos demais seres humanos” (Pereira, 1980).

A *proposta inclusiva* parece estar ligada à *Declaração de Salamanca*, conferência mundial realizada em Salamanca, Espanha, em 1994. Os delegados assinantes da declaração reafirmavam seu compromisso com a educação para todos, com ênfase no ensino regular para todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais. Em outras palavras, tornar as escolas um espaço democrático para *todos*, ou seja, rever alguns conceitos, tais como: normais, grupos homogêneos, repetentes, retardados, distúrbios, doença mental, pobreza, fome etc.

Aqui cabe a pergunta: era preciso democratizar as escolas ou a sociedade?

Retomando meu relato como professora da disciplina Psicologia do Excepcional, devo confessar minha tendência ao diálogo entre psicologia e educação. Recordo-me que, numa ocasião, uma aluna, além de confessar seu horror por “cegos”, interpelou-me se eu era psicóloga ou pedagoga; quando indaguei o porquê daquela inquietação, disse-me que eu falava muito em escola e educação especial... Refleti muito sobre isso.

Por que tanta resistência à educação se nós, psicólogos, somos tão requisitados pelas escolas? A contribuição da psicologia seria dada apenas por conceitos de normalidade?

Fui percebendo, desde a aula inicial, que havia certa predisposição referente ao nome da disciplina. Por isso, resolvi propor, na segunda aula do curso, um exercício de dinâmica de grupo denominado “abrigo subterrâneo” (Fritzen, 1977).

A proposta consistia em escolher apenas seis pessoas, de um grupo de 12, com características bem diferenciadas, para serem salvas num abrigo.

Inicialmente, as folhas do exercício eram distribuídas aos alunos, sendo, então, solicitado que marcassem respostas individuais. A seguir, reunidos em vários grupos, organizavam-se para uma discussão de consenso.

No segundo momento do exercício, quem passasse pela sala pensaria que estávamos em guerra. Era o momento em que os valores afloravam... Ao término, eu fazia uma tabela e contabilizava a marcação preferencial dos grupos. A partir dos resultados, era possível analisar valores, atitudes, preconceitos e estereótipos da turma, conceitos que seriam estudados em aulas subsequentes, racionalmente.

Retomo a autora supracitada:

Falemos de atitudes para falar em preconceitos. Falemos de preconceitos para falar em estereótipos. Mas para falar de atitudes precisamos falar de emoções. Para falar de emoções precisamos falar das situações que as geram... Como vemos, é um labirinto (Amaral, 1994).

O termo excepcional permite que nos remetamos a algumas indagações:

- O que é normal e o que é anormal no comportamento e desenvolvimento humano?
- O que determina se um indivíduo é comum ou incomum, normal ou excepcional? O indivíduo excepcional habitualmente se refere às pessoas que diferem da média em tal grau que são percebidos pela sociedade como necessitando de tratamento educacional, social ou ocupacional especializado (Telford e Sawrey, 1984);
- Quem são essas pessoas que diferem da média? Deficientes mentais, deficientes auditivos, deficientes visuais, deficientes físicos, deficientes da linguagem e os superdotados? Quantas classificações a mais poderíamos propor em função do “diferente”?
- E a escola, como resolve seus problemas de “diferenças”?

A educação especial nasceu da necessidade de oferecer uma educação diferenciada aos deficientes após a proposta de integração. Durante anos,

formaram-se instituições especializadas em educar crianças, jovens e adultos portadores de deficiência. Eu mesma, psicóloga no sistema educacional, concordei em formar muitas classes especiais de alunos repetentes que não se alfabetizavam. Seriam todos deficientes mentais? Deficiente mental não se alfabetiza?

PARCERIA IP/UERJ/APAE – UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CENTRO PSICOPEDAGÓGICO PROFESSOR LAFAYETTE CORTES

Na década de 1980, tive a oportunidade de participar de uma parceria entre o IP/UERJ e a APAE-Rio, juntamente com a professora Isabel da Costa Neves Ferreira e estagiárias do curso de Psicologia.

Naquela ocasião, o trabalho foi desenvolvido nas classes especiais da APAE-Rio, e a orientação metodológica caracterizava-se por um atendimento médico-pedagógico-comportamental. Possivelmente, a partir de inquietações surgidas em relação ao desempenho escolar dos alunos deficientes mentais, a professora do IP e supervisora do estágio, a já citada Isabel da Costa, tomou conhecimento do trabalho desenvolvido por Maria Teresa Egler Mantoan na APAE de Bragança Paulista. Assim, resolveu convidá-la, com o consentimento da diretoria, para ministrar um curso fundamentado na teoria de Jean Piaget e suas implicações na educação especial dos deficientes mentais.

O curso foi oferecido a todos os professores da instituição, com vistas a uma formação e reformulações conceituais. Durante um período, foram oferecidas aulas teóricas acompanhadas de supervisão da prática pedagógica. A sala de aula, antes espaço restrito a materiais convencionais, passou a ser ocupada por cantinhos pedagógicos de leitura, jogos, instrumentos musicais e brinquedos, entre outros. O mobiliário se tornou mais adequado e interativo, e os professores, pouco a pouco, assumiram uma postura indagativa, não mais acreditando que tinham o domínio do saber.

Simultaneamente a esses conteúdos, foi sendo introduzida a alfabetização, não mais como um método, mas em atividades de escrita e leitura, em todas as ocasiões propícias a essa aprendizagem (Neves Ferreira, 1993).

Nessa ocasião, as pesquisas de E. Ferreiro (1986) com crianças normais foram introduzidas na APAE, propiciando uma oportunidade única de aplicação com crianças deficientes mentais (Moussatché, 2004).

O impacto das mudanças deu ao ambiente de trabalho uma renovação prazerosa, e todos os professores demonstravam maior segurança ao acompanhar o crescimento intelectual de seus alunos, expondo as escritas destes tanto nas salas de aula como nos corredores da instituição, rompendo com “as paredes” ou – quem sabe? – com os estereótipos da educação especial.

Durante os cinco anos em que permaneci na instituição – a partir dos estudos de epistemologia genética, de J. Piaget; da psicogênese da língua escrita, de E. Ferreiro e A. Teberosky; e dos contatos com as crianças portadoras de Síndrome de Down –, pude rever meus conceitos de normalidade e aprofundei meus estudos em aquisição da escrita por meio da dissertação *Aquisição da linguagem escrita em crianças portadoras de Síndrome de Down*, defendida em 1992.

Consta que os deficientes mentais seguiam os mesmos níveis evolutivos das crianças normais, coincidindo com os estudos de B. Inhelder (1971) em relação aos estágios evolutivos da inteligência de Piaget! Essa constatação também pôde ser feita pelos estagiários do curso de Psicologia que nos acompanhavam, o que, certamente, teve repercussões em sua prática futura.

DA TEORIA À PRÁTICA – O CONTATO COM A REALIDADE

A avaliação dos conteúdos é mais um desafio para o professor. Há provas sem ou com consulta, seminários, trabalhos, prova oral, observações etc. Organizar uma prova justa não é tarefa muito fácil, principalmente com conteúdos tão abrangentes e com pouca objetividade.

Decidi, então, na disciplina Psicologia do Excepcional, unir o útil ao agradável: os alunos escolheriam uma instituição que atendesse determinada deficiência, marcariam uma visitação, levariam um roteiro de entrevista em aberto para acréscimos, conheceriam a instituição e tentariam compreender que tipo de atendimento era oferecido por ela: psicológico, educacional, psicopedagógico, terapêutico, médico, artístico etc.

Após a visitação, eram marcadas as datas das apresentações, juntamente com a entrega de um relatório elaborado pelo grupo com riqueza de detalhes. Esse era o ponto alto do curso! Normalmente, os alunos retornavam das visitas realizados com o resultado do trabalho. Analisavam as instituições, encantavam-se ou revoltavam-se, criticavam, indagavam, enfim, vivenciavam as aulas expositivas.

Tudo valia nota.

O último dia de aula era destinado a uma avaliação pessoal, com a intenção de promover reflexões escritas por meio da produção de textos criativos e individuais.

DAS CONFISSÕES

Após anos à frente da disciplina denominada Psicologia do Excepcional, nome que se tornou indevido com as mudanças conceituais, percebi que ela poderia tornar-se eletiva, o que seria uma falha na formação do psicólogo.

Então, a disciplina permaneceu, mas com outra denominação: Psicologia e Deficiência. A escolha foi produto de muitas reflexões, indagações a vários colegas de outras universidades, comparações entre dezenas de disciplinas semelhantes.

A deficiência é uma realidade, que há de ser aceita como tal, segundo os critérios definidos conceitualmente. Como a(s) psicologia(s) comportar-se-á(ão) diante dela, a diversidade o dirá. Espero que não queira(m) reimplantar o “leito de Procusto”.

POR QUE CONFISSÕES?

Porque são acontecimentos, atos de fé. Profissão, professor, professar...

Quantos foram os alunos? Quantas foram as aulas? Quantos foram os anos?

Um tempo. Um momento.

Alguém viu o tempo passar? Mentira, ninguém vê.

Ele está aqui comigo neste momento e com você quando estiver lendo o artigo.

Ele voa. Ninguém consegue tocá-lo.

Ele é passado, presente e futuro.

Este é o meu tempo de voo...

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- BECKER, E. (org.). *Deficiência: alternativas de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- CYTRYN, L. e LOURIE, R. S. *El retardo mental: sus causas, diagnóstico y prevención*. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FRITZEN, S. J. *Exercícios práticos de dinâmica de grupo e de relações humanas*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- INHELDER, B. *El diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales*. Barcelona: Nova Terra, 1971.
- MISÈS, R. *A criança deficiente mental – uma abordagem dinâmica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- MOTA, M. et al. (orgs.). *Tendências contemporâneas em psicopedagogia*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MOUSSATCHÉ, A. H. “A construção da escrita em alunos com Síndrome de Down – pesquisa e considerações psicopedagógicas”. In MOTA, M. et al. (orgs.). *Tendências contemporâneas em psicopedagogia*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- NEVES FERREIRA, I. da C. *Caminhos do aprender*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1993.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA e CULTURA. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1997.
- PEREIRA, O. et al. *Educação especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- PESSOTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.
- QUEIRÓS, B. C. *Tempo de voo*. São Paulo: Comboio de Corda, 2009.
- TELFORD, C. W. e SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

NOTAS

- 1 Professora adjunta do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da UERJ.

SONHANDO MEMÓRIAS – RELATOS A CONTRAPELO SOBRE A ANÁLISE INSTITUCIONAL (AI) NO CURSO DE PSICOLOGIA DA UERJ

Heliana de Barros Conde Rodrigues¹

Não sei se sou boa historiadora, mas me consideram boa contadora de histórias. Nesse aspecto, a memória se impõe, a ponto de indagar que práticas divisoras terão feito, de partes dela mesma, História – com maiúscula – e, de outras dessas partes, mera memória. Logo evoca o que, por consequência (embora tantos o digam causa), não se tornou grande e, como é de seu feitio, põe-se a narrar, algo despreocupada quanto a eventos e datações precisos, embora invariavelmente atenta ao que constitua boa ou bela história, por mais que eventualmente minúscula. Desafia, assim, os arautos do saber identificado ao conhecimento e ousa, facultativamente, criar.

Cumprir lembrar, no entanto, que o presente texto responde a uma encomenda comemorativa: 45 anos do curso de Psicologia da UERJ. A memória se inquieta. Não desconhece a existência de lugares seus que permitem que seja adjetivada como coletiva. Porém, sempre em deriva, afirma-se singular, inventiva, sonhadora de si própria. Nesse sentido, é pouco afeita à comemoração; prefere eventualmente o esquecimento, indispensável à afirmação da vida, ou mesmo assumir a forma de contramemoração ou multimemoração – também esses modos de ser encontram refúgio no mundo.

Em tais circunstâncias, o escrito que se segue não aspira ser artigo científico nem relatório informativo. Seu estilo, se o tem, é o do narrador que deixa suas

marcas naquilo que conta. Paradoxalmente, pelo mesmo motivo, é texto sem marcas – de referências, nomes completos, exatidões factuais. Por outro lado, não se pretendendo ação entre amigos, legível somente para os que partilharam certas aventuras, inclui um conjunto de notas. Elas tanto podem ser lidas por eventuais curiosos quanto descartadas por aqueles que preferirem o simples prazer (e desprazer) do ouvir contar...

* * *

Em 1989, quando cheguei, já havia habitantes: Cid, Ronald, Marisa e Deise, pelo menos,² há muito circulavam (e convidavam outros a fazê-lo) pelas praias, montanhas e desertos das terras da Análise Institucional (AI). Não vim para colonizá-las. O tema de meu concurso – “grupos e instituições”, se bem recorde – e a titulação exigida para prestá-lo – o último realizado, na Psicologia, para professor auxiliar – faziam prever mais deambulações do que soberanias ou confiscos. Foi o que se deu.

Recém-chegada, possuía um *passé imparfait*. Demitida de uma universidade confessional privada, após 16 anos de labuta e muito ligada à renovação do campo da saúde mental do Rio de Janeiro, mediante quatro anos de passagem pelo IBRAPSI,³ pouco pensara, até então, em titulações e carreira. Quanto a essa última, por sinal, não obstante a enorme satisfação que o ser professora sempre me havia proporcionado, andara, pode-se dizer, às carreiras: Estatística, Psicometria, Técnicas de Pesquisa, Teorias e Sistemas (gestaltismo), Teorias e Sistemas (psicanálise), Teoria de Piaget, Dinâmica de Grupo etc. e tal; tudo isso lecionara e com tudo isso muito (des)aprendera, a ponto de publicar sobre uma ou outra – *passé composé* que em muito contribuiu para aquele, à época (ainda hoje?), imprescindível ingresso na UERJ. Bingo!

Mas... e a AI? Já então eu a metia em qualquer coisa que fizesse, do menos (Teorias e Sistemas – gestaltismo) ao mais (Dinâmica de Grupo) provável, passando pela sempre receptiva aos contrabandistas, a psicologia social.

Deslumbrei-me com a receptividade dos alunos naquele final da chamada “década perdida” – para mim um verdadeiro achado. Era o ano das eleições presidenciais, após 25 de ditadura; mas hoje recordo o “Sem medo de ser feliz” menos como o *slogan* do PT dos nossos anseios libertários do que como um modo de vida em que a revolução, em vez de possuir conotações escatológicas, apontava a um entusiasmo cotidiano: tudo estava em pauta, em causa, em discussão, período quente aquele em que os especialistas – os do ensino, inclusive – eram lançados à lata do lixo e a amizade preponderava. Encontrei mestres-aprendizes entre meus... alunos (?), e tempo e espaço se tingiram da cor da própria AI: cor do igualitarismo efetivo, das conversas intermináveis madrugadas e bares adentro, das lágrimas eventualmente partilhadas (Fernando Collor de Melo não era, evidentemente, parte do grupo formado por uma mestre ignorante e incontáveis mestres-aprendizes).

Com isso, ousei atravessar andares e barreiras uerjianas. Desci rampas escorregadias para um mestrado no IMS,⁴ onde, ao longo de cinco anos – o tempo ainda era risonho e franco –, renovei minha apreensão das terras da AI, imanentizando-as à história da intelectualidade francesa, do pós-guerra aos anos 1980: foram 957 páginas – também o espaço era elástico – de uma escrita sobre o que ainda ignorava, alimentada por doses diárias de analisadores⁵ que ousávamos (e adorávamos) produzir ou iluminar. Também cruzei corredores e fui, por dois anos, chefe do recém-criado Departamento de Psicologia Social e Institucional. Só o pude fazer porque o novo, naquele momento, era uma vibração corpórea, espécie de grupo em fusão à maneira sartreana, e não, como hoje, uma cenoura pendurada à frente do burrico carente-capturado. Havia um novo departamento, um novo currículo, a monografia como parte desse currículo. E, como de hábito, havia as risadas que se associam à intransitividade da liberdade: “Bota o velhinho no mesmo lugar!”, cantou então um grupo de alunos que insistiu em permanecer na velha fórmula, reivindicando o direito de não ser governado – não em absoluto, é claro, mas pelas novas diretrizes e seus gestores. Tiveram seu velhinho-analisador, a despeito do trabalho que deu!

Paralelamente, durante as aulas – aulas... de que mesmo? –, a AI se nutria de acontecimentos: Vladimir pergunta se ela, a AI, pretende “tapar os buracos das rosquinhas”;⁶ inventam-se vivências em que o resultado é menos a constatação de alguma dinâmica grupal universal do que a crítica à obediência cega às regras (olhos vendados e comunicações vedadas) prescritas pelos coordenadores; Jérôme Jabin torna-se nosso teórico de preferência, com sua esquizoexpansão;⁷ a trilha sonora compõe-se de sucessos das duplas caipiras Lourau-Lapassade e Deleuze-Guatteri;⁸ ousa-se realizar a “algo-avaliação” para evitar cenas (autoavaliativas) de masoquismo acadêmico explícito; em momentos menos felizes (ou menos idealizados?), Jucemir me confia: “Suas aulas e as de Marisa são Saint Alban e La Borde,⁹ mas, enquanto isso, o resto continua tudo igual...”.

Não tarda, porém, que a La Borde oficial venha a nós: em 1990, sem prévio planejamento da ação, arrancamos Félix Guattari do belo mas acanhado auditório do NUSEG,¹⁰ onde deveria falar a uma seleta audiência, e o conduzimos a algum dos enormes e mofados auditórios da UERJ, com suas cadeiras quebradas e desafinado sistema de som. Félix sorria muito, com seu jeito de pássaro a bicar delicadamente as janelas da alma. Mas tinha um professor-empresário – até os analistas institucionais os têm – que chamava de amigo (e devia sê-lo, não nego). Apenas por isso, creio, não nos acompanhou ao Poeirinha¹¹ para discutir *O anti-Édipo* a partir de páginas arrancadas.

Seriedade e humor não incompatíveis, amplo terreno a habitar entre a competência e o oba-oba – disso se fazia, então, a AI na Psicologia da UERJ. Logo que Guattari partiu, começaram a aparecer cartazes que divulgavam uma espécie de seminário (pago) sobre suas ideias, ilustrados pelas “oito pistas para uma esqui-zoanálise”, extraídas de *A revolução molecular*. Naquele momento, Ronald oferecia uma disciplina eletiva intitulada Micropolítica e Esquizoanálise. Como trabalho final, um grupo de alunos – lembro-me, entre outros tantos, de Valéria, André, Jucemir... – resolve produzir um vídeo denominado *Do esquizo ao paranoico*. Produção mambembíssima, e inclusive

por isso deliciosa, começa com alguns estudantes dirigindo-se a Paris em busca da “nona pista”. Lá, Félix os recebe em casa, vestido a caráter (blazer e camisa branca de gola rolê). Porém, em vez de formular princípios, quer fazer perguntas, a principal delas sobre o destino de duas moças, “Xuxá” e “Angelicá”, das quais se diz admirador. Retorno dos brasileiros, decepção: Guattari é um vidiota? Nada de desespero, retruca alguém, há saída: por que não um ritual em que se apele ao espírito de Raulzito, este sim, indubitavelmente, uma metamorfose ambulante? Cheio de espírito de seriedade, outro dos envolvidos indaga: “Mas... será um procedimento científico?”. Ao que um terceiro responde: “Não se preocupe, trate isso como um dispositivo!”. Passeando entre o conceito-clichê e o conceito-ferramenta, muito aprendemos sobre AI com essa narrativa cinematográfica...

Em 1993, outra vertente da AI francesa nos visita: chega René Lourau. Viera ao Rio de Janeiro alguns anos antes, a convite da UFRJ. Lá, contudo, seus empresários (da pós-graduação) já adotavam o esquema “farinha pouca, meu pirão primeiro”: mesmo os professores da UERJ que solicitaram autorização para frequentar os seminários fechados só a obtiveram segundo a fórmula “dia sim, dia não”! É claro que uma palavra com René bastou para desfazer tal absurdo, e alguns uerjianos foram diariamente ao campus da Praia Vermelha. Ali, o diário institucional fez furor, a ponto de sonhos, inclusive, serem publicamente relatados e coletivamente analisados – quanto a suas condições institucionais de existência, vale ressaltar.

Contudo, sonhávamos coisa bem distinta de algum “grupo de eleitos”, quanto à presença do socioanalista em nossa universidade. O processo realizado para trazê-lo foi árduo, mas o pessoal do NAPE¹² – Lúcia em destaque¹³ – ajudou muitíssimo. Sonia,¹⁴ que sugerira o convite, infelizmente estava fora do Brasil. Recém-chegado e hospedado, René Lourau mal pôde acreditar ao ver mais de 150 pessoas no auditório, convidadas pelo velho telefone, para seguir seu curso, sem qualquer custo – prezávamos muito mais do que hoje o caráter público e gratuito daquilo que a universidade promove. Foram cinco dias

intensos, dedicados ao tema “Análise Institucional e práticas de pesquisa”, contando com tradução-traição. Tudo foi gravado. Fernando,¹⁵ da Petrobras, ajudou-nos (também sem custos) a fazer a primeira transcrição. Em seguida, Ana Paula¹⁶ consolidou uma agradável versão escrita, sem que, com isso, se perdesse a arena das lutas da oralidade. Em 1995, já tínhamos em mãos o posteriormente famoso “Livrinho amarelo do Lourau”.¹⁷ Hoje esgotado, está à disposição de todos os interessados na revista eletrônica *Mnemosine*.¹⁸ Também criamos, portanto, lugares (sempre públicos e facultativos) de memória.

Mas... só de visitantes se fazia a AI na UERJ? Não havia disciplinas no intuito de transmiti-la? Ao contrário: havia muitas, embora não sob o título explícito. Em Psicologia nas Instituições Escolares, Marisa seguia criando Saint Alban (ou seria La Borde?). E eu, carreira novamente às carreiras, usava tudo o que me caía nas mãos: Psicologia e Comunidade, Psicologia nas Instituições de Saúde e mesmo Psicologia Organizacional. Lembro-me sem orgulho, mas não sem bom humor, de ter aproveitado a posição de chefe de departamento para me autodesignar essa última disciplina: visava fazer com que as organizações tivessem sua suposta inteireza e funcionalidade diluída por uma heterogênesse institucional apta a trazer à cena a dimensão política. O titular habitual chegou a indagar, furioso, em reunião: “Se não sou eu, quem vai dar a disciplina?”. Respondi simplesmente: “Eu”. Ele calou-se.

Quanto a esse caráter “entrista” da AI nas salas de aula, poderia estender-me ao estilo das *Mil e uma noites*. Fui advertida, entretanto, de que deveria respeitar o instituído, no caso um máximo de páginas – coisa quase impossível, reconheço, quando se trata da AI. Mas tento fazê-lo, limitando-me a trazer alguns “agoras” que interfiram em tempos-espacos que tantos querem homogêneos e vazios.

O ano é incerto, porém se trata da segunda metade da década de 1990. Dentre os temas que resolvo abordar na disciplina eletiva Psicologia e Comunidade, estão as ações desinstitucionalizantes de Franco Basaglia. Durante as primeiras aulas, perguntei à turma, em que a maioria dos alunos

cursava o quinto período, se já ouvira falar do psiquiatra italiano. Alguns “sim” evasivos me deixaram intrigada, mas um grupo logo se prontificou a apresentar um seminário sobre o tema. Furneci referências bibliográficas e marcamos a data dos debates. Algumas semanas depois, fui procurada nos corredores: entusiasmados com os textos, os alunos me disseram da decepção sentida, e mesmo das lágrimas derramadas por alguns, ao descobrirem, sempre por meio dos livros (aulas até ali silenciosas), que o recém-descoberto ídolo Franco Basaglia... havia falecido há cerca de 15 anos! Naquele momento, tive a efetiva dimensão de cada evasivo “sim”. Ao mesmo tempo, visualizei nitidamente o que meu amigo Luiz Antonio¹⁹ chama, com propriedade, de “fábrica de interiores”. E me pus a pensar no quanto a história das práticas e saberes *psi* – as que escrevemos e contamos, as que nem escrevemos nem contamos, o modo como construímos as que escrevemos ou contamos – representa um lugar (institucional) da experiência e da memória.

Cerca de dois anos depois, o título da disciplina que leciono para o sexto período é um daqueles nomes-dinossauro que exigem rigorosa desconstrução antes que qualquer conteúdo possa ser abordado: Dinâmica de Grupo e Relações Humanas (DGRH). Pratico a necessária desmontagem, renomeio o curso como Práticas Grupais e começo a desenvolver um complicado programa, iniciado por uma análise crítica das histórias do grupalismo presentes na escassa bibliografia disponível em português. O exame dessas histórias me leva a dizê-las marcadas pelo *especialismo acrítico* e pelo *teoricismo hipertrofiado* que, combinados, redundariam em um *triumfante tecnicismo* na compreensão e manejo de dispositivos grupais em múltiplos âmbitos (saúde, saúde mental, educação, trabalho etc.). Razoavelmente consciente do provável desconhecimento, por parte dos alunos, dos movimentos, conceitos e autores incluídos nas historicizações, preocupo-me em apresentar detalhadamente as dimensões institucionais, teóricas, técnicas e sociopolíticas de variados modos de intervenção, em um período que se estende por quase um século. Mas, conforme li em algum lugar – a memória falha –, mestre não é sempre quem

ensina, mas quem, de repente, aprende. Um braço erguido, um olhar curioso, a pergunta de uma aluna: “Bem, você diz que tal prática de grupo se passa de tal e qual forma, mas... as pessoas falam mesmo alguma coisa nessa situação?”. Em resposta, primeiramente rio – atitude comum quando sou apanhada de surpresa. A seguir, saio-me com uma velha cantilena: “Sim, e mesmo quando não falam nada, algo já está ocorrendo etc. etc.”. Se não ensino com a resposta, aprendo muito com a pergunta: diviso os efeitos, sobre o que é visível e enunciável na formação *psi*, de um renitente mutismo sobre o percurso histórico da AI no Brasil.

Apesar da reconhecida imprecisão de data, os dois relatos anteriores apontam aos anos 1990 e sugerem que, a despeito da inegável presença da AI na UERJ, algo de pétreo, imóvel, pesado afeta o ensino da psicologia: um desconhecimento ativo das condições sócio-histórico-institucionais de nossos discursos e práticas, à maneira de nações que silenciam sobre seu passado e se veem, com isso, impedidas de reinventar seu presente.

Teremos mudado no século XXI? Aqui, a datação é precisa: a obrigatoriedade do currículo lattes tem essa (única?) vantagem. Estamos em abril de 2001, e me vejo às voltas com uma disciplina de Psicologia Social. Antes de começar o curso, consulto a ementa. É claro que é antiga – data de 1989, aproximadamente –, mas talvez não precisasse ser tão ruim: “Socialização e aprendizagem social. Processos grupais-normais [sic], papéis, estruturas comunicacional e afetiva, liderança, conflitos, conformismo, conformidade e obediência-divergência. Condutas desviantes e marginalidade”. Irreverente, concluo que, em estilo telegráfico, ela diz mais ou menos o seguinte: “Socialize-se [como se fosse viável não o ser] ou caia fora!”. Chego a transmitir essa impressão aos alunos, que se divertem bastante, não sei bem se com o conteúdo ou com o jeitão de minha fala. Depois de consultar as ementas das outras *sociais* – o curso da UERJ é rico delas – e de concluir que não diferem muito das que eram propostas durante meu próprio curso de graduação – iniciado em 1968 e concluído em 1972, durante o auge da

ditadura militar –, me animo a elaborar um programa singular. Apelidado de Perspectivas Sócio-históricas em Psicologia Social, ele inclui a AI francesa, a genealogia foucaultiana e o interacionismo simbólico (Escola de Chicago e seus epígonos norte-americanos e franceses). As aulas parecem correr bem, embora eu tenha a permanente impressão de que se aliam, por parte dos estudantes, o fascínio e o repúdio. Mas os braços levantados não mentem. Exatamente no dia em que abordo os debates do pré e do pós-Segunda Guerra Mundial sobre possíveis articulações entre psicanálise e marxismo, emerge, na voz de um aluno, um misto de questão e indignação: “Como alguém pode ter pensado que uma coisa tivesse algo a ver com a outra?!”. Dessa vez, não rio: será uma ofensa à inteligência, em um curso de formação de psicólogos, dizer que um saber/prática sobre a subjetividade possui relações com um saber/prática sobre a sociedade e a história?!

A partir desse mesmo ano de 2001 – sem que a coincidência de datas implique causalidade, mas sem descartar eventuais correlações –, passei a ministrar, de tempos em tempos, uma disciplina eletiva denominada Análise Institucional – teria findado a época do entrismo alegre e despreocupado? Prestes a concluir o doutorado, apaixonara-me ainda mais pela história e, no escopo desta, pela história oral, decerto por reconhecer nos procedimentos ligados à oralidade problematizações análogas às que me guiavam no âmbito da AI. Também a genealogia foucaultiana há muito me atraía por motivos idênticos, e a eletiva Leitura de Foucault começou a ser oferecida com certa regularidade.

Não é fácil caracterizar em poucas palavras o acontecido a cada vez que ministrei a disciplina Análise Institucional. Mas não poderia deixar de recordar uma certa turma, em 2004, composta de muitos alunos que eu já conhecia em função de disciplinas obrigatórias, e que se manteve quase sem mudanças numa sequência que incluiu, primeiro, o curso sobre o “careca” e, no semestre seguinte, a eletiva sobre AI. Algo de diferente aconteceu naqueles dois semestres, não atribuível simplesmente ao acaso que configura, a cada vez, e

sempre como surpresa, o encontro entre um momento-professor e um momento-grupo-de-alunos. Concluída a eletiva sobre Foucault, tínhamos nos envolvido a tal ponto com as diabruras desnaturalizadoras do “careca”, partilhávamos com tal intensidade a “eventualização”, via práticas e discursos, de tudo aquilo que nos é hegemonicamente proposto como necessário ou essencial, que, na eletiva seguinte, voltada à AI, podíamos nos olhar nos olhos. Em face disso, tentei, talvez pela primeira vez na UERJ, efetivamente ensinar Análise Institucional, ou seja, instaurar em sala um dispositivo autogestivo. Havia um programa e textos, mas tudo era apenas pretexto. A cada encontro, alguém, se desejasse – e os alunos o faziam –, lia o diário institucional elaborado a partir da aula anterior, no qual vigorava o “tudo dizer” acerca das relações com as instituições. Nos dias em que nada surgia de imediato, grandes períodos de silêncio eram possíveis sem angústia, à espera da atualização da fala não submetida aos cânones da técnica nem restrita à aridez-palidez de uma verdade que nada exige para ser conquistada.

A expressão “não por acaso” não é de meu agrado, embora, contraditoriamente, a tenha utilizado como argumento linhas acima. Pois “sim, por acaso”, foi justamente quando do oferecimento dessa AI para essa turma que se iniciaram as discussões sobre a implantação do novo currículo. Os alunos não foram chamados a princípio, mal foram chamados ou foram chamados mal, isso não importa tanto. Certo é que o assunto veio à baila durante as aulas e não tardou para que estivéssemos juntos, em animadas assembleias, no hall ou nos auditórios, com ou sem a presença de outros professores e da direção do IP, num exercício de fala livre e crítica que há muito parecia banido ou desaparecido. Naquele semestre, juntos, aprendemos Análise Institucional para muito além do rótulo (nome da disciplina) ou do entrismo (em seara alheia).

Quanto à criação coletiva, houve ainda mais: em janeiro de 2000, René Lourau faleceu subitamente no trem que o levava de sua residência, em Rambouillet, à Universidade de Paris VIII, em Saint Dennis. Eu e Sonia, que

muito o queríamos como professor e amigo, levamos mais de um ano de ensimesmamento antes de conseguir propor uma homenagem. Ela, em maio de 2001, organiza o evento O Legado de René Lourau – e o quanto René se teria divertido com esse título! De pouca coisa precisou, como sempre, para que os amigos viessem, falassem e inventassem em torno da figura do socioanalista e da própria Análise Institucional. Com isso, eu e Sonia nos aproximamos além do habitual e, com a colaboração de Paulo (então secretário do curso de especialização em Psicologia Jurídica), Thaís e José Luís (à época estagiários),²⁰ compusemos dois livros: *René Lourau: analista institucional em tempo integral* (coletânea de artigos de Lourau entre os anos 1960 e 1990) e *Análise Institucional* (com os textos oriundos do evento do “Legado”).²¹ A bibliografia em português de que hoje dispomos sobre a AI ganhou, assim, novos matizes: os da aquarela da elaboração coletiva, os da beleza do objeto-livro (hoje, por sinal, tão minorizado pelos criadores de regras e pontuações curriculares).

Preciso concluir, não desejo concluir. Poderia ficar narrando interminavelmente as condições e efeitos da presença da AI no curso de Psicologia da UERJ, tão analisadoras me parecem elas de nosso presente, de nós mesmos. Só duas lembranças a mais: recentemente, pude assistir à formação de um grupo de estudos sobre Deleuze e Guattari, autogerido pelos alunos, que não precisou de notas nem de frequência para se manter, vivo e intenso, por longo tempo (se é que se encerrou...); presenciei igualmente a vinda do Cid, uma vez mais devido aos alunos, para um curso de algumas semanas sobre a filosofia da diferença (aposentadorias só são compulsórias para os orientados pelo código, nunca para os que se pautam pela ética).

Este texto, memória a contrapelo, conforme o previsto, não traz, até o momento, citações. Mas uma única referência quero fazer, agora que as páginas se esgotam para mim. René Lourau disse certa vez que o ensino da AI inevitavelmente desagrada: sempre se ensinaria, na perspectiva dos aprendizes, “demais” ou “de menos” – aspecto predominantemente vinculado, segundo ele,

à prática autogestionária incorporada à pedagogia dessa (in?)disciplina. Algumas experiências brasileiras no campo do ensino, por sinal parcamente divulgadas, sugerem tanto uma dimensão quase “salvacionista” (como se a presença da Análise Institucional nos currículos fosse capaz de desmanchar, magicamente, nosso encargo social de normatização/controlar) como a indispensável presença de analisadores (históricos e/ou construídos) para que a pedagogia da AI se torne efetivamente uma contrainstituição. Em meu percurso, como procurei sonhar-memorar, têm sido bastante diversificadas as tentativas de ensinar Análise Institucional, permeadas tanto de reveses, análogos aos mencionados por René Lourau, quanto de acasos-surpresa aptos a desencaminhar, ao menos em parte, a pedagogia universitária tradicional. Sem certezas ou programas, tenho apenas pistas. Na UERJ, no que me tocou viver, duas palavras sintetizam o bom (nunca o bem) desse ensino: a amizade e o entusiasmo.

Por eles e com eles, continuar insistindo vale uma vida (menos ordinária).

NOTAS

- 1 Professora adjunta do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UERJ.
- 2 Refiro-me aos professores Cid Vieira Cortez, Ronald Arendt, Marisa Lopes da Rocha e Deise Mancebo. E peço desculpas caso tenha omitido algum outro “nativo”.
- 3 Instituto Brasileiro de Psicanálise, Grupos e Instituições.
- 4 Instituto de Medicina Social da UERJ, localizado no sétimo andar.
- 5 Analisador: acontecimento que vem a nosso encontro sem ser convocado ou montagem prático-discursiva deliberadamente engendrada. Seja como for, condensa forças habitualmente dispersas e faculta a análise coletiva, com o concurso do eventual analista (que, no caso, se deixa também analisar e se faz simples componente do dispositivo analisador).
- 6 Referindo-se a um artigo de Gregorio Baremlitt (“Apresentação do movimento institucionalista”, pp. 109-19), publicado no volume 1 da Coleção Saúde Loucura (Hucitec, 1989), em que o autor afirma, recorrendo a René Lourau, que a AI trabalha com a ausência de uma disciplina no seio da outra.
- 7 Sobre Jérôme Jabin, ver <http://www.mnemosine.cjb.net/mnemo/index.php/mnemo/article/view/134/279>

8 Deriva de Deleuze-Guattari, criada pelos então alunos Léo (Leonardo) e Eri (Erimaldo).

9 Espaços franceses quase míticos da prática da AI.

10 Núcleo Superior de Estudos Governamentais.

11 Apelido da Pensão Jaleco, situada em frente à UERJ.

12 Núcleo de Apoio aos Projetos de Extensão.

13 Lúcia Maia, então coordenadora do NAPE.

14 Sonia Altoé, há muito ligada à AI, tornou-se professora da UERJ pouco depois de mim.

15 Fernando Spreafico Braga.

16 Ana Paula Jesus de Melo, psicóloga e companheira.

17 LOURAU, René. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: NAPE/ UERJ, 1995.

18 Ver <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/issue/view/2069>.

19 Luiz Antonio Baptista, professor da Universidade Federal Fluminense (UFF).

20 Refiro-me a Paulo Schneider, Thaís Oliveira e José Luís de Souza, imprescindíveis colaboradores em traduções, digitações e revisões.

21 Ver, respectivamente, Sonia Altoé, (org.). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004; Sonia Altoé e Heliana de Barros Conde Rodrigues (orgs.). *Análise Institucional*. São Paulo: Hucitec, 2004. (Coleção Saúde Loucura, v. 8).

A TRAJETÓRIA DA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO, DE 1972 A 2007

Alba Lucia Fausto Moura¹

Wilson Moura²

Não obstante a importância do trabalho para o ser humano, observa-se, desde o aparecimento dos primeiros cursos de psicologia, aqui no Brasil, uma certa indiferença com relação à formação de psicólogos direcionados para essa área. Entre as muitas possíveis razões, uma delas é o desconhecimento de tudo aquilo que um psicólogo pode vir a realizar num campo organizacional, o que leva muitos alunos, e por que não dizer também alguns professores, a considerarem essa especialização profissional como menos nobre ou pouco vinculada aos “fazeres psi”. E, nesse particular, cresce a responsabilidade dos cursos de psicologia, porque, somente por meio de uma formação diversificada e do consequente estímulo a diferentes práticas profissionais, o aluno poderá ter uma noção mais clara de todas as suas possibilidades de atuação profissional futura nessa área. Essa afirmação, podemos asseverar, resulta de nossas vivências ao longo dos anos de atividades nesse instituto, desde o nosso ingresso. Foi por intermédio das oportunidades que tivemos, desde a situação de alunos e, posteriormente, já na condição de professores, a partir de 1972, que, gradativamente, fomos colecionando experiências e aprendizados, tomando gosto pelos desafios, avaliando nossas práticas e nos direcionando, como psicólogos e professores, para a esfera do trabalho humano. Este relato talvez sirva para esclarecer algumas peculiaridades do curso, que, a nosso ver,

tornaram-no diferente dos demais em relação à formação de psicólogos interessados em atuar na área do trabalho, pelo menos em nosso estado e num determinado período de sua história.

A fim de facilitar a melhor compreensão dos fatos e personagens que julgamos ter muito a ver com o desenvolvimento de nossa área, no âmbito do curso, estabelecemos uma periodização cuja amplitude corresponde ao nosso período de permanência na condição de professores da área de psicologia do trabalho e organizacional, desde 1972 até nossas respectivas aposentadorias, sendo a última em 2007.

1972 A 1976.I (1º SEMESTRE) – OS PRIMÓDIOS

Inicialmente, faz-se necessário contextualizar o cenário no qual se insere o relato deste período. A universidade a que nos referimos é a Universidade do Estado da Guanabara (UEG); o instituto é o Instituto de Psicologia e Comunicação Social (IPCS), que, na época, era constituído pelos seguintes departamentos: Departamento de Psicologia Geral e Experimental (DPGE), Departamento de Psicologia Aplicada (DPA) e Departamento de Comunicação Social (DCS). O Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) estava inserido no DPA.

Primeiramente, deve ser ressaltado o papel fundamental na estruturação e desenvolvimento do campo da psicologia organizacional e do trabalho exercido pela professora Yonne Moniz Freire, no início como chefe do DPA e, posteriormente, como diretora do IPCS. As solicitações da universidade de que o IPCS viesse a colaborar em iniciativas relacionadas aos seus recursos humanos deveram-se muito à sua rede de relacionamentos, ao seu empenho, à sua credibilidade junto à administração central da UERJ, buscando incessantemente informar e esclarecer sobre as possibilidades de atuação da psicologia na resolução dos problemas de gestão de pessoas.

Começamos, então, o nosso relato em 1972, com o advento do treinamento remunerado para muitos alunos de nosso curso, sob a forma de bolsa de estágio, em razão da estreita colaboração do instituto com a administração central e outras unidades. Na oportunidade, algumas atividades foram realizadas no sentido de atender às demandas solicitadas, entre as quais podemos citar:

- Faculdade de Educação – participação no processo de seleção e orientação;
- Hospital das Clínicas e Colégio de Aplicação – participação nos processos de seleção e avaliação de potencialidades dos servidores e alunos;
- Departamento de Relações do Trabalho (DRT/UEG) – diversas seleções psicológicas e, posteriormente, um estudo intitulado “Avaliação do potencial dos auxiliares de conservação e limpeza”, com vistas ao seu aproveitamento e reclassificação funcional na universidade.

Os trabalhos realizados pelo IPCS na área da psicologia organizacional e do trabalho para a administração central da universidade não tardaram a dar frutos. Assim, em 1974, o então diretor do DRT solicitou que o IPCS, por meio do DPA, orientasse e efetivasse a implantação do Serviço de Seleção e Treinamento (SST) no DRT da UEG, em cumprimento ao disposto no capítulo II, seção II, artigo 13 dos *Mandamentos universitários*.

A professora Yonne, então chefe do DPA/IPCS, vislumbrando a oportunidade ímpar de abrir um campo de estágio na área, solicitou à professora Alba Lucia Fausto Moura, responsável pela disciplina Psicologia Industrial, a elaboração de um plano de ação a fim de ser discutido no âmbito do DPA e, posteriormente, com a administração central.

Na reunião de 24 de setembro de 1974, entre IPCS e DRT, decidiu-se ativar o SST, com o objetivo de realizar estudos no sentido de propiciar subsídios visando à implantação futura de: a) um plano de classificação e avaliação de cargos para a UEG, à exceção dos docentes; b) um sistema de

recrutamento, seleção, treinamento e acompanhamento para os funcionários técnicos e administrativos; c) um campo privilegiado de estágio para os alunos do curso de Psicologia, sob a orientação técnico-científica do IPCS.

Em decorrência da complexidade e da abrangência do empreendimento, foi realizado um estudo piloto focado no cargo de Auxiliar de Serviços Universitários (ASU), o mais representativo existente, de forma a se obter um conhecimento mínimo sobre a estrutura e a dinâmica da universidade com relação aos seus recursos humanos. A execução desse estudo propiciou a alocação de recursos e de um espaço institucional necessários à realização do primeiro estágio na área do trabalho, devidamente planejado e estruturado para a prática supervisionada de oito alunos estagiários. Com o desenrolar das atividades, houve uma ampliação do escopo inicialmente previsto, tendo o estudo evoluído para um projeto de pesquisa de maior complexidade e abrangido todos os cargos técnicos e administrativos, sendo denominado “Reformulação dos cargos administrativos da UEG visando à estruturação do sistema técnico de recrutamento, seleção e treinamento”. A partir desse empreendimento, delineou-se a vocação do SST como um núcleo de pesquisa de problemas organizacionais, vinculado diretamente ao IPCS, já que a responsável pelo setor era a professora Alba Lucia. O interessante foi que, além das questões consideradas na época como pertencentes à esfera da psicologia industrial, outros problemas presentes na dinâmica organizacional, como chefia e liderança, motivação e satisfação no trabalho, análise das condições de trabalho e reestruturação dos postos de trabalho, temas ligados à psicologia organizacional e ergonomia, passaram também a ser objeto de interesse desse setor. Foi dentro dessa orientação, embora incipiente devido às dificuldades de instalação e acesso aos diferentes setores e funcionários da universidade, ainda dispersa em diferentes localizações, que as atividades foram desenvolvidas até a centralização da administração central nas novas instalações.

Com a mudança do campus, ocorrida no primeiro semestre de 1976, a universidade sofreu um processo de reavaliação e reformulação, estrutural e

funcional, promovida pela nova administração, motivo pelo qual o SST, por meio do AE 794/74 e da Portaria 119/76, de 07 de abril de 1976, teve, respectivamente, suas funções ampliadas e foi transformado em Divisão de Desenvolvimento de Pessoal (DDP). Para o cargo de chefe da divisão, foi nomeada a coordenadora do extinto SST e professora de psicologia industrial do IPCS, Alba Lucia Fausto Moura. Esses dois eventos foram fundamentais no fortalecimento das atividades de psicologia do trabalho do curso, pois criaram os alicerces para sua expansão e sua consolidação, posteriormente verificada.

1976, UM ANO DE GRANDES E SIGNIFICATIVAS MUDANÇAS

Antes de retomarmos a narrativa anterior, convém dedicarmos um pouco de atenção a uma sequência de fatos que se sucederam no ano de 1976, tendo em vista as enormes implicações que provocaram no IPCS, no curso de Psicologia e, em particular, na área da psicologia organizacional e do trabalho.

Ao inaugurar o atual campus no início do ano letivo de 1976, o instituto pôde contar com as novas instalações e com a facilidade de interação com as demais unidades acadêmicas e a administração central. Outro acontecimento de grande repercussão no desenvolvimento e aprimoramento do processo de formação dos psicólogos foi a implantação, no campus, do SPA, ocupando as instalações devidamente planejadas e equipadas para seu funcionamento. Para sua chefia foi designado o professor Wilson Moura e para a subchefia, a professora Norma Pace, que, em razão do aumento de suas atividades no Colégio de Aplicação (CAP), veio a ser posteriormente substituída pela professora Maria Isabel Abreu de Almeida.

Apesar das modernas e amplas instalações, o funcionamento dos estágios sofre inicialmente os efeitos da inexistência de um suporte mínimo administrativo e de uma equipe de psicólogos capazes de se responsabilizar pela sua supervisão. Por outro lado, a mudança simultânea de todas as unidades de ensino previstas para funcionarem no campus provocou um acúmulo de

demandas administrativas, as mais variadas, motivo pelo qual a direção do IPCS se viu em dificuldades para atender a todas as necessidades estruturais surgidas e que se configuravam, na ocasião, como indispensáveis ao funcionamento do curso, inclusive os estágios.

Felizmente, o quadro de demandas não atendidas começou a se modificar no final do primeiro semestre letivo de 1976, principalmente quando da assinatura, em 15 de junho de 1976, da Resolução 476/76. Essa resolução criou o cargo de psicólogo, com a dotação de doze vagas, e as distribuiu pelo HUPE, pelo CAP e pela DDP, mantendo, contudo, a orientação técnico-científica dos trabalhos a serem desenvolvidos pelos psicólogos, sob a responsabilidade do IPCS.

A partir desse ato formal da criação do cargo do psicólogo, a situação do estágio começou a se delinear de uma maneira totalmente distinta da que, até então, vinha se configurando, na medida em que justamente a ideia que norteou a criação desses cargos, distribuídos pelas várias unidades da universidade, era aproveitar os psicólogos para desempenharem o papel de supervisores e, dessa forma, proporcionar as facilidades para o desenvolvimento de uma prática supervisionada em condições reais, nos diferentes locais em que estivessem atuando.

Teve início, então, a estruturação de uma série de medidas internas no sentido de se institucionalizar alguns procedimentos que já vinham sendo praticados, mas que necessitavam de uma formalização que assegurasse uma unidade na formação teórica-prática dos alunos.

Após a aprovação pelo conselho departamental do IPCS, foram implementadas as coordenações de estágios nas diferentes áreas de especialização, sob a responsabilidade dos professores das disciplinas correspondentes. Para consubstanciar as propostas elaboradas, em 29 de dezembro de 1976 foi aprovada a Resolução 476/76, que passou a regulamentar os currículos plenos dos cursos oferecidos pelo IPCS, bem como o estágio supervisionado considerado crédito obrigatório.

Coordenações	Áreas de especialização
Psicologia clínica	Clínica-institucional (HUPE) Adolescência Infantil Excepcional
Psicologia escolar	Orientação psicológica (CAP) Orientação profissional
Psicologia do trabalho	Análise do trabalho, recrutamento e seleção psicológica Treinamento e desenvolvimento Pesquisa e ergonomia aplicada

○ MODELO DE ESTÁGIO

Embora existam controvérsias, parece haver um certo consenso no que tange à correspondência entre o uso de um modelo em ciência e as crenças compartilhadas pela comunidade científica. De qualquer forma, a ideia de um modelo implica a estruturação de estratégias que são utilizadas nas tentativas de ultrapassar os diversos desafios enfrentados na resolução dos problemas do conhecimento. Dessa forma, a eficácia e a validade de um modelo repousam nas crenças compartilhadas pela comunidade científica. Daí a necessidade de conhecer o modelo de estágio adotado, buscando-se compreender a logicidade das argumentações que sustentavam as crenças ou pressupostos então adotados:

- O curso deveria se responsabilizar integralmente pela qualidade da formação profissional de seus alunos e, por conseguinte, pela qualidade do estágio;
- A institucionalização dos estágios asseguraria sua obrigatoriedade e sua padronização por meio dos respectivos programas, condição essencial para

a avaliação da qualidade de execução, do rendimento e cumprimento da carga pelo estagiário;

- A necessidade de se manter uma certa autonomia e independência dos programas de estágio em relação às demandas dos setores, a fim de se evitar a exploração do estagiário como mão de obra disponível e barata;
- O investimento do maior número das horas de estágio obrigatórias num único campo, com o propósito de evitar a superficialidade das experiências.

○ MODELO DE ESTÁGIO ESPECIALIZADO EM PSICOLOGIA DO TRABALHO

Cabe aqui uma distinção entre o que anteriormente foi mencionado acerca do modelo de estágio, que deve ser considerado um modelo geral a ser cumprido por todos os estágios, e o modelo de estágio especializado, a ser desenvolvido por cada coordenação. Podemos mencionar que o modelo de estágio supervisionado em psicologia do trabalho, além de se pautar pelos pressupostos que fundamentam o modelo genérico, caracterizou-se por adotar os seguintes princípios:

- Institucionalização no regime de créditos e cumprimento da carga horária estipulada, fazendo, portanto, jus aos requisitos necessários a um estágio curricular;
- Cumprimento rigoroso dos programas, impedindo a emergência de “estágio informal”, ou seja, a imposição sobre o estagiário de tarefas ou exigências estabelecidas exclusivamente pelos responsáveis dos setores aos quais se encontravam subordinados;
- Todos os psicólogos lotados na DDP eram também supervisores de estágio;
- Cada estagiário pôde se beneficiar das potencialidades da DDP, tendo acesso às informações técnicas produzidas por esse órgão no desempenho

de suas funções.

Pelas informações enunciadas, o estágio especializado em psicologia do trabalho foi apontado, na época, como um dos melhores estágios, pois permitiu aos que o realizaram uma oportunidade privilegiada de aprendizado teórico-prático, indispensável à formação especializada do futuro psicólogo.

1977 A 1984, A CONSOLIDAÇÃO

Quando da criação da DDP, em 1976, eram quatro os estagiários remunerados. Com o acúmulo das atividades, além da incorporação de novos supervisores, na sua totalidade professores, houve um aumento no número de bolsas, que foi ampliado para seis. É interessante registrar que existia, na época, o montante de 24 bolsas disponíveis para todos os estágios da universidade. Além disso, eram oferecidas 24 vagas para o estágio curricular na área da psicologia do trabalho.

Em 1978, a capacitação técnico-científico da área de psicologia organizacional e do trabalho foi colocada à prova, por meio do convênio firmado entre a UEG/IPCS e a Secretaria Estadual da Fazenda (SEF), visando à reformulação do seu quadro de funcionários, devido à fusão do estado da Guanabara e do estado do Rio de Janeiro. Esse convênio, que durou de 1978 a 1979, proporcionou a realização de diversas atividades com a participação de vários professores, psicólogos e alunos da UERJ, sob a coordenação do professor Wilson Moura. Entre as atividades desenvolvidas, destacaram-se: a) elaboração, execução e coordenação do curso básico de administração fazendária (nove turmas de 45 alunos); b) sondagem do potencial de todos os alunos matriculados nos cursos (450 funcionários); e c) projeto visando à implantação de um banco de potencialidades dos funcionários da SEF, tendo sido efetuadas as seguintes etapas: descrição dos cargos e funções existentes nas inspetorias regionais e inspetorias seccionais (430 entrevistas), elaboração dos

manuais descritivos de cargos e funções e levantamento dos problemas prioritários envolvendo a disparidade existente entre os funcionários.

Esse período foi também muito fecundo no sentido da expansão das atividades da psicologia do trabalho no âmbito da universidade. Assim, as seguintes iniciativas devem ser destacadas:

- Conclusão da revisão das descrições de todos os cargos técnico-administrativos existentes, visando à estruturação de um quadro de pessoal, considerado essencial para a efetiva implantação de um sistema de desenvolvimento dos recursos humanos;
- Realização de um “levantamento de atitudes” junto aos servidores da UERJ, com o propósito de coleta de subsídios para a formulação das políticas de recursos humanos que atendessem às expectativas dos servidores;
- A DDP é solicitada a participar – por meio de sua chefe, que se tornou membro integrante do convênio – dos diferentes grupos de trabalho, que visavam à reforma administrativa da universidade, à definição de uma política de recursos humanos e à elaboração do plano de classificação de cargos;
- Assessoramento e operacionalização dos estudos de viabilidade e planejamento da creche universitária, em moldes ergonômicos.

Ao considerarmos esse período o de maior relevância para a área da psicologia organizacional e do trabalho, gostaríamos de dar relevo ao fato de que, mesmo sem existir, na época, uma estrutura orgânica da universidade atuante no sentido de estabelecer convênios de prestação de serviços entre a universidade e os demais órgãos da administração pública (federal, estadual ou municipal), não só vários convênios foram estabelecidos como surgiram diversos convites para a realização de distintas intervenções técnicas em muitos órgãos da administração pública.

1985 A 1992, A RETRAÇÃO

Após a saída do professor Wilson Moura, em 1982, para fins de doutoramento, observou-se um movimento no sentido da desinstitucionalização dos estágios curriculares. Muitos psicólogos alegaram que o cumprimento dos programas de estágio inviabilizava o cumprimento de suas obrigações profissionais; também não consideravam sua obrigação de desempenhar atividades acadêmicas de supervisão. Esse movimento foi crescendo e três supervisores lotados na DDP deixaram de ministrar estágio supervisionado aos alunos do curso nos termos adotados e vigentes. Como consequência, houve uma redução drástica da carga horária destinada à supervisão, que foi gradativamente caminhando rumo à extinção.

Em 1985, a professora Alba Lucia pediu demissão do cargo de chefe da DDP, sendo substituída pela psicóloga Stella Maris Amadei, que pouco tempo depois também pediu exoneração do cargo de chefia da DDP. Dessa forma, o instituto perdeu totalmente o vínculo acadêmico com esse órgão, que passou a ser controlado exclusivamente pela administração central da universidade.

A partir do segundo semestre de 1985, por meio de entendimentos com a direção do Hospital das Clínicas, foi realizada uma integração entre o IPCS e o HUPE. Essa integração abriu um novo campo de estágio em psicologia do trabalho e foram contratados quatro estagiários como bolsistas do HUPE. Entre as atividades desenvolvidas sob a coordenação da professora Alba Lucia, destacam-se as intervenções no âmbito do laboratório central, no setor de enfermagem e serviços e no setor de saúde ocupacional. Do segundo semestre de 1986 a dezembro de 1987, foi desenvolvida uma pesquisa intitulada “Estudo das condições de trabalho do corpo de enfermagem do HUPE”, a qual foi interrompida no início do primeiro semestre de 1988, pois a coordenadora do projeto, a professora Alba Lucia, ingressou no Programa de Capacitação Docente da UERJ (PROCAD) para a realização de seu doutoramento. Em decorrência disso, esse novo campo de estágio deixou de ter continuidade.

Ao considerarmos essa etapa um “período de retração” no sentido da redução das atividades, inclusive das relacionadas ao estágio supervisionado, faz-se necessário esclarecer que nesse período houve uma diminuição das nossas atividades docentes em virtude da dedicação aos nossos respectivos programas de doutoramento. Na verdade, isso justifica apenas em parte o ocorrido, já que, por outro lado, aponta para outro aspecto também significativo – a falta de substitutos para a área de psicologia organizacional e do trabalho no instituto e os reflexos disso sobre os alunos, uma vez que nesse período muitos talvez tenham desconhecido totalmente o que vem a ser o tipo de atividades inerentes ao campo ou nem sequer tenham ouvido falar sobre isso. Aliás, basta compararmos o efetivo de professores dessa área com o de outras áreas de especialização para constatararmos que ainda é muito frágil o conjunto de docentes dedicados a esse campo do conhecimento.

1993 A 1995, A PESQUISA MULTIDISCIPLINAR

Por intermédio do AE 052/93, de 26 de novembro de 1993, foi criado o Programa de Estudos e Pesquisas para a Melhoria das Condições de Trabalho (PEPCEMAT/UERJ), por iniciativa do Instituto de Psicologia (IP) e da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI). A proposta desse programa de pesquisas foi dar um tratamento diferenciado à instituição trabalho humano, orientando sua abordagem segundo alguns princípios: a garantia da multidisciplinaridade, a simultaneidade de intervenção, a pesquisa de campo e a pesquisa-ação (a resolução de problemas humanos nas organizações). Embora distintas, ambas as abordagens tinham como propósito o eixo da melhoria das condições e do meio ambiente do trabalho, cabendo à ergonomia clássica ocupar-se mais especificamente dos efeitos da tecnologia sobre o trabalhador, enquanto a psicossociologia focalizaria a subjetividade do trabalhador, da qual se extrairiam os efeitos perversos do trabalho. Uma dupla coordenação técnica foi, então, estabelecida, sendo indicada pelo IP a professora Alba Lucia e, pela

ESDI, a professora Anamaria de Moraes. Contou-se ainda com a participação de Marcelo Reis Zambrano, psicólogo do IP.

Instalado nas dependências do IP, esse programa começou a realizar suas pesquisas, tendo recebido, principalmente em sua fase inicial, um grande apoio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Uma das primeiras pesquisas realizadas foi a dos problemas envolvendo a população de digitadores, cujos resultados ensejaram desdobramentos futuros com outras atividades e setores do IBGE. Embora essa experiência tenha sido de curta duração, os frutos e o envolvimento acadêmico de professores e alunos foram bem destacados. Em 1994, participaram das pesquisas cerca de seis bolsistas de Iniciação Científica. Os resultados foram apresentados no VII Congresso de Ergonomia, em Florianópolis, e, a convite da direção desse congresso, tivemos a oportunidade de apresentar nossas experiências no Congresso Mundial de Ergonomia, realizado em Toronto, também em 1994, numa mesa de estudos internacionais multidisciplinares.

Infelizmente, em razão das aposentadorias das professoras Alba Lucia e Anamaria, no primeiro semestre letivo de 1995, os vínculos multidisciplinares foram rompidos. O PEPCEMAT e suas pesquisas permaneceram, mas estas não eram mais orientadas com uma abordagem multidisciplinar.

1995 A 2007, A PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO

A partir de 1995, assumiu a coordenação do PEPCEMAT o professor Wilson Moura, que aproveitou os vínculos existentes com o IBGE para reorientar o foco das pesquisas para uma abordagem eminentemente psicossociológica. O primeiro trabalho desenvolvido foi uma intervenção psicossociológica no setor, “visando resolver os problemas de chefia e controle”. Os resultados obtidos propiciaram o aprofundamento das percepções sobre o problema, o que deu origem a um projeto de pesquisa – “Poder e cultura nas organizações governamentais” –, que se estendeu de 1996 a 1998. O

interessante é que participaram desse projeto não só seis bolsistas de Iniciação Científica, mas também alunos de pós-graduação que receberam bolsas do IBGE. Os produtos da pesquisa, além de propiciarem reformulações nas políticas e práticas de gestão de pessoas na instituição, objeto de estudo, foram apresentados na reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) em 1997, na cidade de Gramado, e na VI Conferência Internacional de Representações Sociais, em 1998, na cidade do México.

Finalmente, em novembro de 1998, foi publicado o livro *Trabalho e doença existencial: uma visão psicossociológica das doenças ocupacionais*, obra coletiva que contém contribuições que resgatam o histórico das pesquisas realizadas no PEPCEMAT, desde sua fase inicial, em 1993, até 1998. Tendo em vista que o coordenador do PEPCEMAT também participava do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do IP, muitos orientandos, inicialmente apenas mestrandos e, após a legitimação do curso, também doutorandos, tiveram a oportunidade de participar do programa e contribuir para a ampliação dos temas de interesse, por meio dos seus respectivos projetos de dissertação e/ou tese.

Em 2002, conseguiu-se instalar, com a ajuda do psicólogo Marcelo Reis Zambrano, um site (cf. <http://www2.uerj.br/~pepcemat>) que passou a divulgar textos, comentários sobre livros e artigos e eventos relacionados à área da psicologia organizacional e do trabalho. Nesse site, os alunos, na sua maioria da pós-graduação e orientandos do coordenador do PEPCEMAT, tiveram uma participação relevante, inclusive na articulação de participações em diversos congressos. Outra iniciativa que surgiu dos orientandos foi a realização de três Jornadas Conjuntas UERJ/UFRJ de Psicologia Organizacional e do Trabalho, nos anos de 2003, 2004 e 2006.

Interessa ainda registrar que, ao longo desse período, outras atividades de pesquisa foram realizadas, dando a estudantes da graduação oportunidade de participar do PEPCEMAT.

Por meio de um convênio firmado entre a UERJ e a Secretaria de Meio Ambiente, o PEPCEMAT teve a oportunidade de desenvolver projetos de avaliação do impacto das ações desenvolvidas pela secretaria e voltadas para a educação ambiental. O modelo utilizado foi a da pesquisa de campo, em particular o levantamento nas diversas comunidades existentes no Rio de Janeiro. Grande parte desses projetos nasceu com os recursos provenientes de medidas restritivas impostas a agentes poluidores, sendo tais projetos, na maioria, financiados com as multas aplicadas a Petrobras decorrentes de acidentes que provocaram vazamento de combustível na Baía de Guanabara. A avaliação do impacto das ações de educação ambiental sobre as diversas comunidades assistidas durou de 2001 a 2006. Nesse período, foram avaliados os seguintes projetos de educação ambiental: “Verde-que-te-quiero-verde”; “Piscinão de Ramos”; “NUMA e Universidade Rural na Região de Seropédica”; “Levantamento GIEA sobre a educação ambiental na rede de ensino de 1o e 2o graus do estado do Rio de Janeiro”. Esse último consistiu em todo o processamento, análise e elaboração do relatório final, a partir dos dados brutos decorrentes de um levantamento realizado pelo GIEA (Grupo Intergovernamental de Educação Ambiental) em 16 mil escolas públicas (federais, estaduais e municipais) de todo o estado do Rio de Janeiro. Os questionários respondidos encontravam-se depositados no Setor de Educação Ambiental da Secretaria Estadual de Educação, sem nenhuma condição de processamento. O material recebido foi devidamente processado e analisado. O relatório foi elaborado, e os resultados foram apresentados na reunião do GIEA, realizada em dezembro de 2006.

É importante salientar que, ao longo desse trabalho junto à Secretaria de Meio Ambiente, contamos com uma média de três estagiários bolsistas que foram remunerados pelo convênio e vinculados aos respectivos projetos desenvolvidos. Em 2005, surgiu ainda uma oportunidade de execução de um projeto de intervenção institucional de característica multidisciplinar. A partir de uma demanda da Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro sobre a

necessidade de elaboração de um plano de cargos e salários para os funcionários, foram realizadas várias reuniões preliminares e chegou-se à conclusão de que, pela natureza e pelas expectativas formuladas, haveria necessidade de uma atuação conjunta do IP, da Faculdade de Administração e da Faculdade de Direito da UERJ. Então, foi constituída uma equipe composta pelo coordenador do PEPCEMAT, que assumiu a coordenação do projeto, um professor da Faculdade de Direito, um professor da Faculdade de Administração, três alunos bolsistas de graduação em psicologia, dois alunos bolsistas de graduação em administração. Numa primeira etapa, foram entrevistados os funcionários que eram provenientes de outros órgãos e estavam emprestados à defensoria e às coordenadorias e as principais chefias, visando-se identificar as atividades de cada setor, as tarefas de cada papel desempenhado, as prioridades e as principais dificuldades relacionadas à área de gestão de pessoas. O material empírico foi processado e analisado e foi elaborado um relatório apresentando o diagnóstico inicial, a proposta de continuidade do trabalho e os desdobramentos futuros. Os resultados foram apresentados em palestra conjunta no final do segundo semestre de 2005. Em razão de mudanças no escalão gerencial havidas na defensoria, a continuidade do trabalho ficou aguardando uma oportunidade melhor.

No primeiro semestre letivo de 2007, o professor Wilson Moura se aposentou por limite de idade. Em seguida, o PEPCEMAT foi extinto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode depreender dos relatos apresentados é que a trajetória da psicologia organizacional e do trabalho no curso de Psicologia da UERJ se configura como bastante sinuosa, oscilando entre momentos de grande evidência e participação, principalmente dos alunos, e momentos de grande obscuridade, indiferença e desconhecimento. Um termômetro muito significativo são as solicitações de estágio na área, principalmente pela falta de

supervisores capazes de efetivamente esclarecer e mobilizar os alunos. Na verdade, a pouca densidade de professores na área reflete bem a falta de entusiasmo que a especialização desperta. Tudo isso dá pena, especialmente quando se constata que houve um período no qual o curso apresentou até um certo pioneirismo, destacando-se dos seus congêneres pelo conjunto de possibilidades de atuação na área. Nesse particular, torna-se fundamental destacar o papel que o campo organizacional (a própria universidade) assume, criando amplas possibilidades de um “saber-fazer” para o aluno de psicologia. Ao que tudo indica, o fechamento do campo organizacional para estágios, pelo menos no caso dos alunos de psicologia, inviabiliza a possibilidade de o aluno vivenciar os desafios e as possibilidades de atuação nessa área. Ao compararmos o cenário da dinâmica das relações de trinta anos atrás com o atual, constatamos muitas diferenças. Hoje em dia, a maioria dos órgãos pertencentes à administração se fecha à maioria das intervenções técnicas que as unidades de ensino porventura possam vir a desenvolver em seu interior. Por outro lado, a competição desenfreada impede que os profissionais compartilhem o mesmo campo, devido às ameaças de sobrevivência no mercado de trabalho. E o trabalho multidisciplinar é a grande saída para o campo da psicologia organizacional e do trabalho. Outro aspecto a considerar é o descompasso havido nesses anos entre a psicologia organizacional e a psicologia do trabalho. Pode-se inferir que, de 1972 até 1984, houve um predomínio da psicologia do trabalho sobre a psicologia organizacional. Em contrapartida, a partir de 1993, houve uma inversão com a supremacia da psicologia organizacional e a atrofia, ou melhor, quase o desaparecimento da psicologia do trabalho, dita tradicional. As possibilidades existem, na medida em que elas constam dentro de um regime de créditos, mas dificilmente são oferecidas, mesmo porque não existe professor com disponibilidade de carga horária e/ou com conhecimento e experiência em condições de ministrá-las.

Mas, apesar de todas as dificuldades e contratemplos, pode-se reconhecer que o curso conseguiu vencer com muito empenho e dedicação as dificuldades

havidas, propiciando ao seu alunado muitas oportunidades de conhecer e se interessar por esse campo de conhecimentos, tão imensamente vasto quanto desafiador para o psicólogo.

Por último, gostaríamos de registrar nossa felicidade por termos condições de colaborar para o registro de memórias do curso de Psicologia da UERJ. Na verdade, começamos nossa convivência com esse curso nos idos de 1967, na condição de alunos; já em 1972, nos encontrávamos como professores, situação que se estendeu até 2007. Logo, desses 45 anos, participamos, acreditamos que intensivamente, de quarenta anos. Julgamos que este seja um momento único para registrarmos todo o nosso reconhecimento, pelas oportunidades que tivemos, à nossa inesquecível mestra e amiga, professora Yonne Moniz Reis, ao saudoso professor Eliezer Schneider, aos diversos dirigentes com quem tivemos oportunidade de trocar experiências, aos colegas do IP, aos demais órgãos da universidade e aos alunos com quem tivemos o privilégio de compartilhar aprendizados.

Nós, hoje, somos o passado, mas o curso é cada vez mais um projeto de futuro, a esperança.

NOTAS

1 Professor adjunto aposentado do Instituto de Psicologia da UERJ.

2 Professora adjunta aposentada do Instituto de Psicologia da UERJ.

PSICOLOGIA DO TRABALHO E ORGANIZACIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O NOSSO FAZER

Milton Athayde¹

Ao final dos anos 1990, foi organizado na UERJ um livro (Mancebo e Jacó-Vilela, 2004) que continha principalmente capítulos escritos por docentes do próprio Instituto de Psicologia. Nele – que foi publicado em 1999 pela EdUERJ e hoje encontra-se na segunda edição –, um dos capítulos era de nossa autoria e tinha como título “Psicologia e trabalho: que relações?” (Athayde, 2004). No contexto de comemoração pelos 45 anos do curso de Psicologia, uma década após, publica-se um novo livro. O que temos feito nesse curso, a partir da ótica de um dos docentes responsáveis pelo campo das relações entre a psicologia, o trabalho e o organizacional? O que temos realizado nesse início de milênio que mereça considerações frente aos leitores da comunidade científica? Que tipo de encaminhamento – em termos de ensino de graduação, pesquisa e extensão – está sendo buscado? Quais as questões priorizadas? Com qual equipe se conta para tal empreendimento?

ÁREA DE CONHECIMENTO: PSICOLOGIA DO TRABALHO E ORGANIZACIONAL

A “área de conhecimento” em que se deu nossa entrada como docente no Instituto de Psicologia da UERJ (IP/UERJ) e sobre a qual trata este capítulo é denominada Psicologia do Trabalho e Organizacional em organismos como

CAPES, CNPq e FAPERJ. Achamos importante manter esse nome, dado que se verifica o empenho de algumas correntes da profissão para rebatizar essa área de conhecimento, movimento que em uma rápida visada parece processar-se em duas ondas. Inicialmente, quem sabe para facilitar o ritmo da pronúncia, deslocam-se dois vocábulos... ficando em último lugar o *trabalho* (agora, Psicologia Organizacional e do Trabalho). Na segunda onda, quem sabe por efeito de economia na leitura do nome, eis que emerge o apelido (o “nome de guerra”?): Psicologia Organizacional. A estratégia se completa magicamente e confirma-se o desaparecimento do trabalho já no próprio nome...

Como nós, que trabalhamos no IP/UERJ, temos acompanhado de modo fecundo essa movimentação das ondas vocabulares para dar nome ao “campo”, para rebatizá-lo? Como incidir nesse campo sem esconder a existência de um combate, mas sem reforçá-lo em seu caráter guerreiro? Quiçá, compondo, mas de forma amorosa, musical. Sim, musical – pois não é verdade que territorialmente a UERJ está no meio do samba, de um lado a Mangueira, de outro a Vila Isabel (onde circularam Noel Rosa, Cartola e tantos outros acadêmicos)? Pois era cantando que se convocava Clementina de Jesus para a roda de samba: “Clementina, cadê você, cadê você?”. Temos tentado pegar essa onda, entrar nesse embalo e indagar-convocar: “Ô, trabalho, cadê você, cadê você?”. Fica logo registrado para o leitor o mote desse olhar, neste capítulo, entendendo-se que a experiência-trabalho é constitutiva do viver do humano, portanto, incontornável para a psicologia.

No livro anterior do IP/UERJ, já o título do capítulo – “Psicologia e trabalho: que relações?” – assinalava uma posição no curso. Buscávamos intervir sobre ele, naquele momento, com um *e*, marcando um aditivo (sem excluir outras questões, ao contrário), um *e* sinalizando imanência, mútua conexão, procurando passar ao largo de especialismos e de uma denominação que remetesse a uma área *aplicada* da psicologia. Isso porque em nossa prática no curso da UERJ buscamos afirmar o entendimento de que não temos uma disciplina mãe – psicologia – que seria *aplicada* a cada setor de atividade, como

classicamente se instituiu no passado: clínica, escolar e... trabalho. É assim que encontramos ainda circulando (fantasmas?) no “imaginário psi”: um SPA (Serviço de Psicologia *Aplicada*), dotado de supervisores e salas de atendimento, todos aplicados e especializados. Nessa lógica de pensar-agir, por que um estudante desejante da área *clínica* irá perder seu tempo com a área do *trabalho*, ou mesmo aquele que deseje a *escolar*? Enfim, aquele que eventualmente deseje a área do *trabalho*, que prazer teria em frequentar a *clínica* ou *escolar*?

Desde 1997, temos proposto no curso de Psicologia da UERJ a perspectiva de que a experiência-trabalho, a atividade de trabalhar (dentre outras atividades humanas), tem sim uma matricialidade, uma “função psicológica” específica (Clot, 2006). Ou seja, nosso empenho primeiro é o de contribuir para fazer circular no curso *psi* o debate acerca dessa experiência-trabalho, dessa atividade humana, no que ela tem de “função”, de especificidade no processo histórico de hominização e, particularmente, no tipo de sociedade capitalista contemporânea, considerando a especificidade histórica da formação social brasileira, a singularidade de cada conjuntura.

Como pode ser deixada de lado pelo psicólogo (ele próprio alguém que trabalha, que presta um serviço) e pela psicologia – enquanto ciência e profissão – uma experiência tão potente, constitutiva do viver humano? Esquecer ou rejeitar a questão do *trabalhar*² não se revela como um ponto cego de análise *psi*? Temos aqui, sim, uma crítica às grandes correntes e teorias em psicologia, até hoje cegas para essa questão. Ao mesmo tempo, temos trazido para o curso o fértil movimento de resgate dos clássicos (séculos XIX-XX) e de construção de novos caminhos, com algumas das correntes em clínica do trabalho (Lhuillier, 2007). Podem ser citados os esforços de uso do patrimônio russo – *Círculo Vygotsky* –, desde os pioneiros da ergonomia da atividade até os desenvolvidos mais recentemente por psicólogos ergonomistas (Rabardel, 2005), e da abordagem clínica da atividade (Clot, 1995, 2006); neste caso,

agregando outras tradições russas, como os materiais da teoria dialógica, a partir do *Círculo Bakhtin* (Faïta, 2005; Clot e Faïta, 2000).

Além disso, temos trazido para o curso a tentativa de remanejar materiais da psicanálise, em sinergia com outras referências e mesmo disciplinas, como vêm fazendo, de modo fecundo, outras abordagens clínicas do trabalho, como a psicodinâmica do trabalho (Dejours, 1997, 2009), a sociopsicanálise (Mendel, 1989) e a psicossociologia clínica do trabalho (Enriquez, 1997; Gallejac e Aubert, 2007), dando continuidade a uma linhagem que vem da abordagem sociotécnica inglesa, de influência kleiniana (Jacques, 1955).

No curso desses anos, temos chamado atenção para o fato de que as questões do viver, como a busca de saúde e a busca pulsional pelo trabalhar, o caráter industrioso do humano, remetem a um campo de análise (ou seja, à ação de compreender ↔ transformar) que exige que a psicologia (o psicólogo) esteja disponível ao diálogo sinérgico com a filosofia, com as disciplinas científicas pertinentes (psicologia, linguística, antropologia, sociologia, história, economia etc.) e, em seu interior, ao diálogo entre diferentes abordagens (psicodinâmica do trabalho, clínica da atividade etc.). Mas a exigência é de diálogo sinérgico também com outro campo de saber: é incontornável o debate rigoroso e sistemático com os saberes “da experiência”, envolvendo os protagonistas do trabalho em análise. Temos proposto que pode ser fértil incorporar o *ponto de vista da atividade* (Schwartz e Durrive, 2009; Duraffourg, 2009) como eixo transversal que permita o diálogo sinérgico mutuamente enriquecedor, desenvolvimental. Aquilo que na perspectiva da ergologia se opera na lógica de um “dispositivo dinâmico de três polos” – DD3P – por meio de suas diferentes configurações (Schwartz, 2009).

**A EXIGÊNCIA DE UM COLETIVO PROFISSIONAL PARA ANÁLISE
(COMPREENDER ↔ TRANSFORMAR)**

Nossa entrada como docente do IP/UERJ se deu em 1997, no curso de uma experiência profissional por diferentes universidades. Não encontramos (nem temos hoje) um grupo docente constituído em torno das questões do trabalho e organizacional. O engajamento inicial se deu em um coletivo mais amplo de psicologia social e institucional, com toda a sua fertilidade e todos os seus limites.

O IP conta hoje com três profissionais para dar conta de todas as responsabilidades desse setor. Nesses 12 anos, dois docentes se aposentaram (Wilson Moura e Solange Souto), sem reposição, e outra colega já havia se aposentado (Alba Lucia Moura). Trata-se não apenas de um grupo ínfimo (se comparamos com as tarefas sob nossa responsabilidade e aquelas por desenvolver; se comparamos com outras universidades públicas do país), como também de um grupo com qualificação insuficiente para o que se espera hoje de uma universidade pública de qualidade: apenas um docente com doutorado (40h), outro com mestrado (20h), outro com especialização (40h, sem dedicação à pesquisa). Nesse contexto, como estar à altura das exigências societárias?

Como foi assinalado, no final dos anos 1990, constituiu-se no Departamento de Psicologia Social e Institucional um grupo de pesquisas que, reunindo um amplo conjunto de docentes, foi o agenciador de importantes conquistas, gerador de produtos como o livro supracitado. Após alguns anos, dado o amplo desenvolvimento das ações desses pesquisadores, aquele grupo de pesquisas revelou suas limitações para encaminhar os diferentes devires que já se processavam. Dentre as diferentes iniciativas, encontra-se nossa mobilização para a criação do grupo de pesquisa *Atividade: Ergologia, Dialogia e Trabalho*. Trata-se de um coletivo que, referenciado na UERJ, conta com participação pluridisciplinar, multiprofissional e interinstitucional,³ além de discentes de graduação e pós-graduação.

Em nível nacional, o principal agenciador desse esforço de produção de uma “inteligência coletiva” em rede tem sido a Associação Nacional de Pesquisa

e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Envolvendo profissionais universitários de diferentes regiões do país, o grupo de trabalho hoje se denomina Modos de Vida e Trabalho: o Ponto de Vista da Atividade.

Em nível internacional, nossa principal rede vem se estruturando com a França e com Portugal e vem se expressando por intermédio da revista científica bilíngue *Laboreal*, sediada na Universidade do Porto (com a liderança científica da psicóloga Lacomblez, professora titular do Departamento de Psicologia do Trabalho). No caso da França, membros do grupo Actividade vêm se desenvolvendo especialmente na relação com o Departamento de Ergologia da Université d'Aix-en-Provence, que tem à frente o filósofo e epistemólogo Yves Schwartz e o linguista Daniel Faïta. Outras parcerias de membros do grupo se deram com a ergonomia da atividade (Alain Wisner/ CNAM-Paris; Bernard Pavard/ Grupo de Ergonomia Cognitiva Aramis/ Toulouse), com a abordagem da clínica da atividade (Yves Clot/ CNAM-Paris) e com pesquisadores da sociologia do trabalho sobre as relações de gênero (Helena Hirata/ CRESPA-GTM/ CNRS). Ou seja, membros do grupo têm buscado diversos níveis de intercâmbio, seja por meio de cooperações, estágios de doutorado e pós-doutorado, seja por produções conjuntas, como eventos, instituição de revista científica, organização de livros etc.

○ ENSINO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Ao longo desses anos, temos tido sob nossa responsabilidade a disciplina obrigatória denominada Psicologia do Trabalho I, ministrada no sétimo período. Ela é precedida, no sexto período, por outra disciplina obrigatória – Psicologia Organizacional (antes sob responsabilidade de Wilson Moura, mais recentemente, sob a de Heloísa Ayres). Curiosamente, Psicologia Organizacional tem o poder de “trancar” o acesso dos alunos a três outras disciplinas, também obrigatórias: Psicologia do Trabalho I, Psicologia das

Instituições Escolares e Psicologia das Instituições de Saúde, todas propostas no semestre seguinte.

Por exigência ministerial, há alguns anos estabeleceu-se no Instituto de Psicologia uma reforma curricular, prestes a ser implantada. Na reforma que foi possível nessa área de conhecimento, optou-se por algumas mudanças. Por exemplo, passamos a fazer uso daquela denominação consagrada pelos pares (seja na CAPES, no CNPq ou na FAPERJ) e assim teremos duas disciplinas obrigatórias agora denominadas Psicologia do Trabalho e Organizacional I e II, agregando-se ao título duas “ênfases”: no módulo I, trabalho, e no II, organização. Outras disciplinas estão contidas no leque de optativas, além de Tópicos Especiais (disciplina que dá possibilidade permanente de contemplar questões conjunturais). Nessa reforma *possível*, ao menos se corrige também o que já se percebia como um equívoco: as demais disciplinas, que antes tinham a Psicologia Organizacional como pré-requisito para serem cursadas, passam a estar fora dessa exigência. Por outro lado, em vez de se impor ao aluno que se inicie pela ênfase *organização*, agora se sugere que se faça a iniciação pela ênfase *trabalho*, deslocada para o sexto período.

A formação profissional em psicologia, ao lado das disciplinas de graduação, toma também consistência na elaboração de monografias de conclusão de curso e nas práticas de estágio (inclusive em pesquisa – Iniciação Científica). Para muitos alunos, esses esforços de estágio e de produção de monografia têm sido bons encontros, mutuamente desenvolvimentais, assumindo, inclusive, um papel importante imediato na vida profissional (como um “cartão de visita”, um diferencial no mercado de trabalho) e na continuidade da formação e desenvolvimento, via especialização, mestrado e doutorado.

Durante alguns anos, assumi também a responsabilidade pela supervisão de estágios. A maior parte deles se desenvolveu em empresas (inclusive na área de “consultorias”, no campo dos “recursos humanos”) em que havia psicólogos. A supervisão individual, caso a caso, era a que tinha consistência, quando a ausência de um patrimônio teórico-metodológico-técnico das práticas em

curso revelava-se uma poderosa fonte de sofrimento, passado o período inicial de *marketing* da empresa em que os alunos estagiavam. As supervisões em grupo apresentavam como principal impasse um movimento defensivo, em que as dificuldades efetivas da atividade quase nunca emergiam. Com frequência, combinávamos uma parte do período de estágio com o da elaboração de monografias, com êxito. Lamentavelmente, não demos continuidade ao acompanhamento do exercício profissional dos ex-estagiários, mas, até onde o fizemos, estavam todos em situação de emprego. Na atual divisão de trabalho, a maior parte da tarefa de supervisão de estágio encontra-se sob responsabilidade da professora Heloísa Ayres (contratada em 2004). Sob sua iniciativa e responsabilidade estão a organização e o funcionamento (em forma de cogestão) de uma modalidade de “empresa júnior” denominada InterAção Jr. Remetemos o leitor a outro capítulo deste livro, “Interação Jr. – Empresa Júnior de Psicologia: desafios de um projeto coletivo”, em que esse tema encontra-se tratado de forma consistente.

Na formação de graduação, com as disciplinas, monografias e estágios, o mais importante é que a experiência-trabalho (inclusive seu próprio trabalho fora da psicologia e sua experiência de estágio) e a questão organizacional (acrescentaríamos a institucional) circulem nos conteúdos das disciplinas, em seus debates, de forma transversal, assim como funciona na vida humana. Talvez se possa vir a ter nos estágios, futuramente, supervisões conjuntas, por exemplo, tendo como foco organismos escolares, hospitalares etc. Nessa mesma direção, talvez possam ocorrer experiências desse tipo com monografias de conclusão do curso. Nas disciplinas, tal incidência poderá vir a ter como efeito, por exemplo, a ampliação da Psicologia do Desenvolvimento, incorporando efetivamente as questões mais pertinentes ao adulto em seu desenvolvimento, em que o trabalho tem certamente uma importância indiscutível.

Corroboramos com a linha mestra até aqui traçada pela comunidade psi no sentido de que a formação do psicólogo não deve ser prematuramente especializada. Os alunos devem ter uma formação geral para serem capazes de

incorporar o patrimônio, avaliando-o criticamente e atualizando-o de acordo com a formação social brasileira, a contemporaneidade e a conjuntura. Por outro lado, não teria cabimento o porte de investimento público (ou privado) de formação universitária de cinco anos para memorizar teorias e métodos. Do mesmo modo, seria um desperdício e uma desqualificação a ênfase no restrito exercício de técnicas, algo que só teria cabimento em um curso de nível médio. A especialização deve se dar ao longo da vida profissional, tendo como suportes seja a supervisão de profissionais extrauniversitários de alto nível de experiência bem-sucedida, seja um misto desses profissionais com pessoal universitário, neste caso em cursos em nível de pós-graduação, especialmente *lato sensu*.

A QUESTÃO DO MERCADO DE TRABALHO PROFISSIONAL

Em nosso entendimento, o mercado de trabalho real para psicólogos mais afetos às questões da Psicologia do Trabalho e Organizacional está ainda por se (re)estabelecer e desenvolver no Brasil. Encontramos no país a presença parcial de um “fordismo periférico” – acompanhado de ilhotas de “racionalização” taylorista –, ao lado de um continente de formas diversas de “rotinização” – modalidade absolutamente empobrecida de organização do trabalho, que passa por taylorismo para desavisados (Fleury, 1983). Tanto esse “fordismo periférico” quanto essa “rotinização” vêm se esboroando, sob influência do progressivo esgotamento do fordismo no Ocidente. Parece claro que a tendência é que não se terá mais o mesmo espaço para empreendimentos massivos de *recrutamento e seleção*, tomando vigor investimentos de *treinamento e desenvolvimento* (profissional e organizacional), assim como os de *avaliação de desempenho*.

Por outro lado, o deslocamento de um modelo produtivo industrialista (baseado no posto de trabalho e em seus requerimentos comportamentais, no perfil psicológico de quem o ocupa) para o de *serviço* (o modelo de “relação de serviço”, com toda a sua fértil complexidade e novos desafios) vem se dando na

medida em que o chamado “setor de serviços” revela-se crescentemente o mais dinâmico na economia internacional. Nesse mesmo processo, encontra-se, desde os países do norte, a ênfase não apenas na qualificação profissional; emerge com força a questão da competência (a *lógica* ou o modelo da competência).

Temos aqui uma situação contraditória configurada. Se o devir contemporâneo exige a reorganização da gestão do trabalho (não se trata de gerir pessoas), paradoxalmente, a necessária inovação vem sendo encaminhada de forma que repete as mesmas práticas limitadas, agora maquiadas com outro discurso e outros vocábulos (gestor, colaborador, talento...), em uma aparente e duvidosa renovação das práticas de “RH”, todas agora adjetivando-se “por competência” (*gestão por competência* etc.). Evidenciam-se, dessa forma, os rastros do “mudar para não mudar”, tão reiterados na história do Brasil.

Entende-se que essa modulação – caso se assuma o desafio de afirmar a potência do que emergiu com a crise econômica desde o início dos anos 1970, com as inovações tecnológico-organizacionais, com o novo sistema sociotécnico – exige passar por uma crítica. Mas, nessa crise, “onde o velho morreu e o novo não consegue nascer”, cabe ao profissional de psicologia ajudar no parto (compreender ↔ transformar).

Nesse plano, não temos dúvida quanto às novas possibilidades sugeridas por essa mudança de conjuntura e modelos (o que, para muitos, é exclusivamente fonte de impedimentos e adoecimentos, quem sabe uma bela desculpa para a falta de ousadia). Como dissemos, a questão emergente da *competência*, enquanto uma “lógica” de pensar-agir (e não algo a ser possuído individualmente por cada trabalhador e que dispensaria a qualificação), assim como a “relação de serviço”, enquanto coprodução, incorporando no processo o usuário-cliente-paciente (nada a ver com a figura do “cliente rei”), representam novas possibilidades, embora tomadas ainda hoje, em grande parte, por uma concepção concorrencial, uma lógica financeirizada de pensar-agir, que na verdade não é pertinente a esse pensar-agir. Parece haver neste país

um horizonte paradoxal, pois, reiterando secularmente uma ênfase medíocre na qualificação (nossa rede de ensino fundamental e médio é lamentável), tal falha vem sendo compensada de forma atrofiada por um imenso esforço no plano da competência por parte daqueles que trabalham. Um cenário distorcido que tem visibilidade na anedótica capacidade do brasileiro de *dar um jeito, se virar, quebrar galho, fazer gatos, gatilhos* – a gíria é extensa na desqualificação. Um quadro propício para formas de adoecimento e acidentes, lado a lado com duvidosa fiabilidade e limitadas produtividade e qualidade.

Nesse paradoxal quadro brasileiro, certamente pode ter um significativo papel estratégico de desenvolvimento⁴ a busca por garantir que “organizações qualificadas” (que contratem profissionais qualificados⁵) tornem-se também “organizações qualificantes” (aquelas que, além de qualificadas, viabilizem espaços de desenvolvimento da qualificação e das competências para seus profissionais). Não seria esse o mercado de trabalho real a ser conquistado pelos profissionais de psicologia?

A melhor compreensão da complexidade dos diferentes sistemas sociotécnicos – seja em *processo contínuo* (caso da cadeia produtiva do petróleo e gás, por exemplo), seja na *forma-canteiro* (caso da construção civil, com a qual o Brasil tornou-se exportador de tecnologia e mão de obra) – remete à imensa importância da questão corporal-cognitivo-afetiva, psicossocial, enquanto “capital simbólico”, “imaterial”.

A questão da produtividade é uma exigência societária, histórica. Como exemplo, podemos citar a trituração de sementes, que inicialmente era feita pelos dentes molares, depois passou à moagem usando a água ou o vento e, posteriormente, passou a ser realizada por sistemas mecânicos. Em nosso país, não poderia ser diferente. Vimos tentando contribuir no IP/UERJ para formar psicólogos capazes de interferir positivamente nos processos em curso, entre outros fatores garantindo uma efetiva redução no custo humano, atentos para a questão da técnica, da tecnologia (essa não é apenas uma questão para engenheiros...).

Um processo produtivo cuja organização crie impedimentos para a mobilização humana no trabalho, na verdade, não leva a ganhos de produtividade a médio e longo prazos. O mesmo se dá com relação à questão da qualidade do processo produtivo, emergente na sociedade capitalista após a Segunda Guerra Mundial, que exige estar articulada à qualidade de vida do trabalhador, ele próprio operador do controle de qualidade em seu processamento (a descoberta do óbvio, um dos elementos decisivos do sucesso do “modelo” japonês, com seus “círculos de controle de qualidade”). Ou seja, buscamos colaborar no curso da UERJ para que os futuros psicólogos já desde a graduação estejam se preparando para a necessária articulação entre as exigências societárias (não só do investidor de capital) de ganhos de produtividade e qualidade e as exigências de fiabilidade, segurança e saúde dos diversos protagonistas do trabalho.⁶

Nesse empreendimento, a clássica prática da análise (psicológica) do trabalho (no interior de uma análise coletiva do trabalho, pluridisciplinar e multiprofissional⁷), algo que esteve no nascimento da prática profissional dos psicólogos nos mundos do trabalho, foi abandonada e precisa ser novamente assumida (em novas bases, já colocadas) como questão do/no contemporâneo. Ser capaz de analisar (psicologicamente) o trabalho significa qualificação e competência para compreender ↔ transformar o que se faça necessário nos mundos do trabalho. Uma prática que na verdade só tem fecundidade se ousar operar na modalidade de coanálise, incorporando os protagonistas da atividade de trabalho, o que exige humildade epistêmica e capacidade de conviver com o desconforto intelectual gerado pela mútua ignorância entre conhecimento científico e experiência da prática. Essa é a base, a orientação que vimos buscando (com êxitos e fracassos) no curso de graduação, entendendo que ela pode abrir as possibilidades da vida profissional para os aprendizes de psicólogo.

Trata-se de um entendimento minoritário, pois, para muitos, estar se preparando para o mercado nessa “especialidade” representa precocemente

estagiar no campo pantanoso do “RH”. Mesmo que com outras denominações – da *administração de pessoal* à *administração de recursos humanos*, da *gestão de pessoas* à *gestão com pessoas* –, perdura a nudez de um RHei (Borges, 2006), sem eira nem beira teórico-metodológica, patinando em práticas técnicas sem um esforço de validação científica satisfatória. Não à toa, trata-se de um tipo de profissional de quem não se exige sequer graduação, seja no que for. Temos aqui sinalizado um tipo de exigência pessoal e coletiva, ético-epistêmica-desenvolvimental que se pretende em nosso curso. Enfim, a imprescindível formação do ofício de psicoanalista do trabalho, um ofício majoritariamente “em sofrimento” (Schwartz, 2000). Busca-se a formação de um tipo de profissional que tentará compreender o que está em curso, procurando a autorização clínica para uma coatividade analítica no momento oportuno (*kairòs*), acedendo a oportunidades profissionais de fecundidade e reconhecimento societário.

A FORMAÇÃO EM NÍVEL DE PESQUISA

Vimos buscando também, em um esforço conjunto envolvendo os demais docentes da pós-graduação, incorporar os graduandos nas pesquisas em curso, nas formas de Iniciação Científica. A dimensão investigativa não pode ser restrita aos profissionais de pesquisa nem estar enquistada na pós-graduação, pois ciência e profissão precisam fazer corpo. Em nosso grupo de pesquisa, ao longo desses anos, têm circulado diversos alunos. O êxito desse tipo de estágio de graduação é indiscutível, o que aponta para um horizonte, a ser conquistado, em que todos os alunos – não apenas os “bolsistas” (dado o ínfimo investimento financeiro que temos no país com a formação para o desenvolvimento científico e tecnológico) – passariam por essa formação, de preferência por mais de um grupo de pesquisa. Todos os que tiveram acesso a esse tipo de formação encontram-se desde então em situação de trabalho na profissão. Muitos foram aprovados em concursos públicos e estão atuando em

grandes empresas (Petrobras, Eletrobrás), na universidade ou em organismos do aparelho de Estado (Aeronáutica).

CONCLUINDO PROVISORIAMENTE

A vida continua, o *curso* de Psicologia na UERJ também. Este aniversário dos 45 anos de vida ativa pode ser um momento de comemoração ritual do porvir. O que estamos prestes a nos tornar enquanto universidade pública, enquanto formadores de psicólogos para esse novo século, em uma formação social como a brasileira, parece uma pergunta incontornável.

As dificuldades são muitas, desde a falta de condições de trabalho, a crescente precarização, os equívocos pouco produtivos das formas de organização do trabalho predominantes, até a ausência de um diálogo mais sistemático e consistente, seja intra e interuniversitário, seja com organismos do setor público e privado. Não obstante, a vontade de mudar, de melhorar, é o que nos anima e é o que tantas vezes encontramos na UERJ, no dia a dia das salas de aula e dos grupos de pesquisa e extensão. Avançar no trabalho profissional, enquanto *encontro de encontros* (Schwartz, 2000), inclusive no trabalho que vem sendo processado nesses 45 anos de curso de psicologia; afirmar a potência de agir profissional, mais uma vez na história do humano. Este é o objeto e objetivo do viver. Aproveitemos.

REFERÊNCIAS

- ATHAYDE, M. “Psicologia e trabalho: que relações?”. In JACÓ-VILELA, A. M. e MANCEBO, D. (orgs.). *Psicologia social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.
- BORGES, M. E. S. *O RH está nu: tramas e urdiduras por uma gestão do trabalho* (tese). UERJ, 2006.
- CLOT, Y. *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La Découverte, 1995.
- . *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- e FAÏTA, D. “Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes”. *Travailler*, 2000, n. 6, pp. 7-43.
- DEJOURS, C. *O fator humano*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1997.
- . *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. 2 ed. Rio de Janeiro/ Brasília: Editora Fiocruz/ Paralelo 15, 2009.
- DURAFFOURG, J. “O trabalho e o ponto de vista da atividade”. In SCHWARTZ, Y. e DURRIVE, L. (orgs.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2 ed. Niterói: EDUFF, 2009.
- ENRIQUEZ, E. *A organização em análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FAÏTA, D. *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.
- FLEURY, A. “Rotinização do trabalho: o caso das indústrias mecânicas”. In FLEURY, A. e VARGAS, N. (orgs.). *Organização do trabalho*. São Paulo: Atlas, 1983.
- GAULLEJAC, V. de e AUBERT, N. *Le coût de l'excellence*. Paris: Seuil, 2007.
- JACQUES, E. “Social systems as a defense against persecutory and depressive anxiety”. *New directions in psychoanalysis*. Londres: Tavistock Publications, 1955.
- JACÓ-VILELA, A. M. e MANCEBO, D. *Psicologia social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.
- LHUILIER, D. *Cliniques du travail*. Paris: Erès, 2007.
- MENDEL, G. *La conduite des tranches nucléaires. La dimension des facteurs humains et son incidence sur la sûreté*. Rapport d'étude pour EDF-GDF. Département ESE, 1989, 345 p.
- RABARDEL, P. “Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir”. In ----- e PLASTRE, P. (orgs.). *Modèles du sujet pour la conception: dialectiques, activités, développement*. Toulouse: Octarès, 2005.
- SCHWARTZ, Y. *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Toulouse: Octarès, 2000.
- . “O homem, o mercado e a cidade”. In ----- e DURRIVE, L. (orgs.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2 ed. Niterói: EDUFF, 2009.

----- e DURRIVE, L. (orgs.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*.
2 ed. Niterói: EDUFF, 2009.

NOTAS

- 1 Professor adjunto do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da UERJ.
- 2 Seja este vocábulo no infinitivo, como investe Christophe Dejours, ao dar nome à própria revista de psicopatologia e psicodinâmica do trabalho – *Travailler*; ou como substantivo deverbal, como podemos fazer com Maturama – *o amar, o linguajar* etc.
- 3 No estado do Rio de Janeiro, temos a parceria de pesquisadores da UFF, da UNIRIO, da UFRRJ e da ENSP/Fiocruz. Temos também pesquisadores do Paraná (UEL) e da Paraíba (UFPb).
- 4 Inclusive para a psicologia enquanto ciência e profissão (e seu mercado de inserção).
- 5 Algo que os concursos no setor público muito favorecem, muitas vezes de imediato, levando à falência por falta de condições de trabalho adequadas e formas de organização internas ainda marcadas pelo clientelismo e favorecimento político.
- 6 Chamamos atenção para a questão dos acidentes de grande porte, dos riscos ambientais, da questão ecológica, enfim, fundamental para uma sociabilidade que parece sucumbir em ecocídio.
- 7 Incluídos os protagonistas da atividade de trabalho em análise.

O ENSINO DAS TÉCNICAS DE EXAME PSICOLÓGICO NA UERJ

Rita Maria Manso de Barros¹

No ensino dos testes psicológicos na universidade, muitas vezes nos indagávamos qual a finalidade do uso dessas medidas e de ensiná-las no século XXI. De modo geral, os alunos se entusiasmavam quando o professor entrava em sala de aula e pedia que eles pegassem lápis e papel e fizessem o desenho de uma casa, depois de uma árvore e, em seguida, de uma pessoa. Esse entusiasmo era seguido de uma certa apreensão de que o professor pudesse, ao ver seus desenhos e conhecendo os sinais que possibilitavam a decifração, descobrir seus anseios mais recônditos. Claro que isso é impossível, mas a aula tornava-se mais viva, pois tocava no que é misterioso, desconhecido no próprio sujeito, mobilizando sua atenção e interesse. Além disso, algumas técnicas parecem ultrapassar o controle consciente, as muralhas defensivas da razão, para alcançar o que está além, o que é inconsciente. Contudo, os mesmos alunos, com o tempo e a intimidade do conhecimento das sustentações teóricas desses instrumentos, muitas delas frágeis, acabavam por afastar seu interesse, independentemente da forma como transmitíamos o saber suposto.

Mas isso tem uma história, é claro.

Ingressei na UERJ em março de 1998, por meio de concurso público, para ministrar as disciplinas que envolviam, sobretudo, os testes projetivos, como o CAT (*Children apperception test*), o TAT (*Thematic apperception test*) e o HTP (*The House-tree-person*), em Técnicas de Exame Psicológico II (TEP II), e os

sofisticados psicodiagnóstico de Rorschach e o teste de Zulliger, em Técnicas de Exame Psicológico III (TEP III), entre outras técnicas de exame. Até então, a professora Maria das Graças Vasconcelos ministrava a disciplina que envolvia o ensino do Rorschach e do Zulliger, enquanto a professora Mariene Cardoso ministrava, e ainda ministra, a disciplina Técnicas de Exame Psicológico I, que envolve as várias modalidades de entrevistas e o teste Gestáltico Visomotor de Bender ou o Wisc (escala Wechsler de inteligência para crianças), além de instrumentos para a orientação vocacional. Na área de psicodiagnóstico de Rorschach, no ambulatório de psiquiatria do HUPE, a professora Maria do Carmo Cintra segue seu curso com a aplicação do teste do Rorschach. A professora Vera Lúcia Trindade, coordenadora do Laboratório de Neuropsicologia, faz uso de testes específicos da área, trabalhando, em seu pós-doutorado, medidas de atualização de alguns desses instrumentos, que pretendem ter uso específico na área de psicopedagogia. As professoras Yonne Moniz Reis, Ana Lúcia Furtado e Maria Isabel Abreu foram também pioneiras no ensino dos testes psicológicos na UERJ e formaram várias gerações de profissionais.

No Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da UERJ, embora desde o início ele tenha tido uma pequena testoteca, chegamos a prestar serviços de seleção e recrutamento para empresas que contratavam os serviços de nossos profissionais e seus estagiários. De acordo com o que pude colher de nossos professores, até os anos 1990, os testes eram mais frequentemente utilizados do que ocorre em nossos dias.

* * *

A história da psicologia nos possibilita entender como nas duas últimas décadas do século XIX, pela influência do advento da ciência moderna, em que o mundo deixa de ser referido pelas qualidades para ser expresso em termos de quantificação, a psicologia centra-se na grande preocupação de se estabelecer como disciplina científica separada do âmbito das especulações filosóficas. Para

tanto, seria preciso produzir um “sujeito distinto de toda forma de individualidade empírica” (Milner, 1996, p. 28). Assim, há uma mudança de foco na psicologia e o surgimento de uma tendência que pretendia fundar um campo de saber em termos de cientificidade. Para isso, recorreu-se ao método experimental das ciências naturais, acreditando ser esse o caminho de desligamento da filosofia, cuja intenção maior, com esse empenho, era transformar-se numa disciplina científica autônoma.

A partir desse movimento, surgem os trabalhos que pretendiam demonstrar a cientificidade da psicologia apoiados em investigações para mensurar as diferenças individuais desenvolvidas por James McKeen Cattell, que influenciou o uso de testes no estudo dos processos mentais (Schultz e Schultz, 1994, p. 184). A psicologia se afastou do pensamento filosófico, num movimento em defesa de cientificidade que foi bem reforçado, nas primeiras décadas do século XX, pela implantação da escolarização generalizada e obrigatória. Com a separação da filosofia, todos os olhares dirigem-se à psicologia, campo de saber no qual são depositadas as maiores expectativas para a elaboração de uma teoria sobre a subjetividade com fundamento científico, que permitisse melhorar a convivência com o semelhante e propiciasse a intervenção nos problemas que surgem no processo de construção do conhecimento e de transmissão do saber.

A partir daí, configurou-se na psicologia científica uma área de interesse e questionamento acerca das diversas práticas – clínica, educacional e organizacional –, apoiada em pesquisas sobre aprendizagem, avaliação do comportamento, instrumentos de mensuração psicológica e problemáticas nos diversos campos com a ajuda do método experimental.

Nesse modo de pensar, encontramos os trabalhos de Alfred Binet, pedagogo e psicólogo francês, acerca da mensuração de traços psicológicos sem a necessidade da utilização de correlações com os fenômenos psíquicos, conforme se fazia no laboratório de Leipzig, nos estudos de tempo de reação. De seus estudos, resultou uma escala de inteligência que foi utilizada por quase

um século. Essa foi o ponto de partida para os estudos sobre a educação especial, no sentido de que o instrumento recém-criado permitia distinguir, com o menor erro possível, os atrasos escolares atribuídos a um déficit intelectual que seria provocado por fatores ambientais ou por uma escolarização prévia deficiente.

Esse instrumento de avaliação das capacidades cognitivas concebe o desenvolvimento intelectual como o resultado da aquisição progressiva de mecanismos intelectuais básicos. Certamente, a criança com atraso não adquire os mecanismos adequados à sua idade cronológica. Sendo assim, na comparação da idade mental com a idade cronológica, a escala quantifica os anos de avanço ou de atraso no desenvolvimento intelectual. Eis o passo para o aparecimento do conceito de quociente intelectual como o resultado da razão entre idade mental e idade cronológica, proporcionando uma medida única de inteligência. A partir daí, seguiram-se os trabalhos dedicados à construção de instrumentos de medida objetiva dos traços de personalidade e de rendimento escolar.

A área de maior ênfase dos psicólogos interessados em medidas foi certamente a construção e o aperfeiçoamento de instrumentos de mensuração psicológica. Na série das revisões da escala de inteligência de Binet, chegou-se, com Spearman, à hipótese de um fator geral – fator “g” –, interpretado como a evidência de inteligência geral.

O uso dos testes na psicologia pertence a diversos campos, como a educação, a clínica e a área do trabalho, ou seja, quase todos. Quando criados, a psicologia passou a utilizar os testes com finalidade preditiva e normativa, o que produziu como consequência duas amarras: a instauração de procedimentos disciplinares e o subjetivismo, como resultados da leitura sobre a conduta e suas causas.

No tocante ao processo disciplinar, o alvo era a normatização, e, para consegui-la, a psicologia encarregava-se de apontar os sujeitos (alunos, trabalhadores, doentes mentais) necessitados de ajustes para promover a

esperada adequação necessária. Para realizar esse empreendimento, era utilizada a mensuração de fenômenos de cunho psicológico, e, em seguida, era prescrita uma série de tratamentos clínicos especializados com o objetivo de corrigir os possíveis desvios nos sujeitos estigmatizados como portadores de distúrbios de comportamento, entre outros. Assim, alimentava-se ilusoriamente a possibilidade de decifrar o mundo psíquico daquele que estivesse em posição de “fora da norma” ou “inadequação”, para que, em seguida, tivesse lugar o processo de correção psicológica.

No tocante ao subjetivismo, historicamente surgido após a prática disciplinar e de correção, temos a apresentação de um movimento crítico, mas apenas aparentemente, ao conservadorismo, visto que o papel preponderante da psicologia continuou sendo o mesmo: decifrar o sujeito. Desde que Freud apontou que o homem não é senhor de sua própria casa, na entrada do século XX, estimando ter provocado a terceira grande ferida no narcisismo humano – as outras duas teriam sido provocadas por Copérnico, ao dizer que a Terra não é o centro do Universo, e Darwin, ao explicar por que o homem descende dos primatas e não de um sopro de Deus –, o homem não parou de querer obter meios de alcançar o conhecimento e o controle do que lhe é desconhecido (Freud, 1933/1993).

Ainda no mesmo século XX, o esforço dos pioneiros do laboratório de Leipzig teve desdobramentos importantes no emprego tecnicista do saber psicológico, o que produziu uma espécie de coisificação do homem como objeto analisável, decifrável e previsível. Eis as amarras que ataram a psicologia à pretensão normativa e preditiva, principalmente pelo uso de instrumentos psicométricos considerados procedimentos válidos para a decisão sobre o destino de um sujeito numa dada circunstância. O próprio termo psicometria – do grego *psyché*, alma, e *metron*, medida, medição – deixa clara a intenção de uma área da psicologia que se dedica ao estudo das medidas psicológicas, utilizando-se, para isso, da estatística, que possibilita ao psicólogo o manuseio

de testes psicológicos de acordo com alguns critérios básicos, que são validade, fidedignidade e padronização.

No campo da psicologia clínica, no que diz respeito à compreensão das causas das doenças mentais, foi Jung, discípulo circunstancial de Freud, um dos primeiros a inventar uma medida cujo fundamento encontrava-se na associação livre. Segundo Anzieu (1989), o teste de associação de palavras consistia em apresentar ao sujeito uma série de palavras, selecionadas anteriormente na elaboração do teste. A escolha dessas palavras fora feita com base em complexos específicos, relativos aos pontos vulneráveis ou núcleos neuróticos da subjetividade que guardavam relação estreita tanto com a generalidade das circunstâncias humanas quanto com a problemática singular do sujeito a ser colocado à prova. O teste apoiava-se tanto nas aplicações dos princípios básicos da psicanálise como na psicologia associacionista de Wundt e nas experiências sistemáticas de associação realizadas no hospital de Burghölzli, na Suíça, sob a direção de Bleuler, com quem Jung trabalhava. Como medida de controle, foi utilizado pela polícia estadunidense conjuntamente com o galvanômetro, criando assim o detector de mentiras.

* * *

Atualmente, no Brasil, os testes psicológicos passam por periódicas avaliações feitas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP). A partir do ano 2000, o CFP passou a controlar a qualidade, validade e fidedignidade desses instrumentos. A sociedade discutia a confiabilidade deles como medida segura para se embasar decisões importantes sobre a vida de sujeitos, fossem adultos ou crianças, trabalhadores ou pacientes mentais. A criação do Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) possibilitou que o psicólogo tivesse acesso a um conjunto de documentos sobre a avaliação dos testes realizada pelo CFP – incluindo resoluções, editais, pareceres sobre os testes –, mantendo contato permanente com a comissão consultiva em avaliação psicológica.

Numa carta aberta à população, em fevereiro de 2007, o CFP buscava esclarecer que a “avaliação psicológica consistia em um processo técnico-científico de coleta de dados, estudos e interpretação de informações a respeito dos fenômenos psicológicos e, para isso, são utilizados vários métodos, técnicas e instrumentos”.² Entre esses métodos, encontramos os testes psicológicos.

A princípio, o CFP esclarece que os testes “têm por objetivo descrever e/ou mensurar características e processos psicológicos, tais como emoções, afetos, inteligência, motivação, personalidade, psicomotricidade, atenção, memória e percepção”.³

Justamente para assegurar a qualidade desse material e preservar a população do mau uso do instrumento por charlatães, o CFP instituiu uma Comissão de Especialistas em Avaliação Psicológica. Essa comissão vem analisando e identificando os testes que atendem aos requisitos mínimos estabelecidos para seu uso, o que garante a qualidade dos serviços prestados à população. A partir da instituição dessa comissão, todo psicólogo está obrigado a conhecer quais são os instrumentos validados e quais não foram aprovados e tiveram seu uso impedido pelos profissionais. Sendo assim, apenas os testes psicológicos aprovados pelo CFP podem ser utilizados pelos psicólogos e somente por eles.

Contudo, alguns dos instrumentos vetados pelo CFP foram liberados com a finalidade de ensino, sobretudo testes clássicos como o CAT ou o HTP, mas aguarda-se a atualização de seus manuais. Essa tem sido a posição do ensino dos testes pelos professores das disciplinas na UERJ.

A partir do próximo ano, entrando na segunda década do século XXI, o novo currículo do curso de psicologia não mais terá as disciplinas de ensino de testes como obrigatórias, todas passarão a ser eletivas. Essa decisão atende à demanda dos alunos, dos professores e do mercado, já que essas técnicas deixaram de gozar do parecer de imutabilidade, como ocorreu na aurora do século XX.

REFERÊNCIAS

ANZIEU, D. *Os métodos projetivos*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Disponível em http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia_070206_703.html. Acessado em 7 de agosto de 2009.

FREUD, S. “Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis: XXXV Conferencia. En torno de una cosmovisión”. *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993 [1932, 1933], v. 22, pp. 146-68.

MILNER, J-C. *A obra clara*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

SCHULTZ, D. P. e SCHULTZ, S. E. *História da psicologia moderna*. 5 ed. revista e ampliada. São Paulo: Cultrix, 1994.

NOTAS

1 Professora adjunta do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicanálise. Vice-diretora do IP e coordenadora do curso de Psicologia da UERJ.

2 Disponível em <http://www.pol.org.br>.

3 Ibid.

PRESENÇA E INCIDÊNCIAS DO ENSINO DA PSICANÁLISE NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PSICÓLOGO DA UERJ

Luciano Elia¹

Nesses 45 anos de existência, no curso de Formação de Psicólogo (assim estabelecido pela Lei 5.766, de 1971, quando a profissão de psicólogo já contava com nove anos de regulamentação, pela Lei 4.119, de 1962, dois anos antes de criação deste curso), a psicanálise esteve presente de várias formas, todas elas bastante consequentes, no processo de formação dos psicólogos saídos dos bancos da UERJ.

Na presente contribuição, que visa retratar as importantes incidências da psicanálise e dos docentes e pesquisadores psicanalistas na história desse curso, o qual tem tão grande importância e expressividade na formação dos psicólogos de nossa cidade e de fora dela, dividimos esses 45 anos em três períodos de 15 anos. Divisão exata em matemática, e correta em termos de História, como pretendemos demonstrar a seguir.

OS PRIMEIROS 15 ANOS – INCIDÊNCIAS PONTUAIS

É preciso salientar que, nos primeiros 15 anos da existência do curso – de 1964 a 1979 –, a divisão entre os docentes e os psicólogos supervisores das equipes de estágio clínico era muito mais evidenciada e forte do que é hoje.

Além dos docentes que podem ser situados em cada uma dessas três vertentes, os psicólogos clínicos responsáveis por estágio tinham grande expressividade – como têm ainda hoje, mas de modo menos acentuado – na formação do psicólogo da UERJ.

No que concerne a esse primeiro período, podemos dividir as incidências da presença da psicanálise nesse curso em três vertentes, tendo cada uma escolhido seus expoentes, docentes notáveis que construíram a história dessa presença. Essas vertentes podem ser assim caracterizadas: a) o ensino eminentemente teórico da psicanálise; b) o ensino teórico-clínico de orientação psicanalítica, mas em uma orientação que se alternava entre a escola kleiniana (segundo o modo particular de articulação entre teoria e clínica que caracteriza essa orientação) e uma leitura fiel a Freud, que destacava, em sua obra, a ênfase na técnica psicanalítica; e c) o ensino da psicanálise em outras disciplinas e a transmissão da psicanálise na supervisão clínica de estágios.

Do lado dos docentes que representaram a psicanálise ao longo dessas duas primeiras décadas, destacamos os notáveis professores Maria Luíza Seminério, Luiz Alfredo Garcia-Roza, Ivair Coelho Lisboa, Roberto Bello (que também era supervisor de estágio clínico) e Malvine Zalcberg, cujas atividades concentraram-se, por 16 anos, no Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE). Esses cinco professores, cada um à sua maneira, fizeram com que o pensamento de Freud – e, de forma exclusivamente teórico-filosófica, o de Lacan, em um primeiro momento, pelas aulas do professor Ivair e, também, pelas aulas do professor Garcia-Roza, nos últimos anos da permanência deste na UERJ – tenha entrado de forma decisiva na formação de psicólogo dispensada na UERJ.

Do lado dos psicólogos clínicos, que tiveram influência não menos decisiva – porquanto transmitissem a clínica de orientação psicanalítica –, estavam Luli (Maria Helena Milman), Cléa Cerqueira (que já naquela época sustentava a intervenção de base analítica em estados de crise psicótica) e Denise Werneck.

Na vertente que denominamos de teórica, destacamos os professores Luiz Alfredo Garcia-Roza e Ivair Coelho. O professor Garcia-Roza já desde os anos 1970 não mais se situava no campo teórico da escola gestaltista alemã. Como se sabe, ele é autor de um importante livro representativo dessa escola, intitulado *Teoria de campo de Kurt Lewin*, psicólogo pesquisador que criou a teoria de campo, constituindo o que se conhece como o neogestaltismo teórico, na esteira dos trabalhos dos pioneiros Keller, Koffka e Wertheimer, com seus estudos sobre o isomorfismo psicofísico e os movimentos estroboscópicos. Mas se, em sua dissertação de mestrado – *A psicologia como espaço de dispersão do saber* –, Garcia-Roza já se inclinava para uma análise, com fortes matizes arqueológicos inspirados em Michel Foucault, do saber psicológico, será na tese de doutoramento que esse grande mestre da psicologia e da psicanálise assumirá plenamente seu interesse, sempre teórico, pelo saber psicanalítico, estabelecendo com o rigor que o caracteriza claras distinções epistemológicas e discursivas entre os campos da psicologia e da psicanálise. É nas agudas ressonâncias dessas passagens que marcaram seu percurso que Garcia-Roza ensinava, apaixonada e apaixonantemente, a psicanálise a todos aqueles que, alunos do curso de graduação da UERJ, passaram por suas aulas. Esses alunos não tinham – nem queriam ter – outra opção: liam *A interpretação de sonhos*, *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, *Pulsões e seus destinos*, *O recalque*, *O inconsciente*, *Além do princípio de prazer...* E quem não lesse não era punido, mas encontrava a mais implacável das punições: a privação do que de melhor se poderia aprender em textos freudianos.

Ainda nesta vertente, o professor Ivair Coelho, já no final dos anos 1970, introduzia o pensamento lacaniano na formação do psicólogo da UERJ. Eram aulas difíceis, em que pouco se podia compreender, mas que transmitiam algo cujo interesse e importância não escapavam à maioria dos alunos que as assistiam siderados. O ensino de Lacan foi introduzido no Brasil, em particular no Rio de Janeiro, por uma vertente eminentemente teoricista, de cunho fortemente marcado pela filosofia e de forma extremamente articulada com o

campo das letras, da linguística e da comunicação. Era comum que docentes, alunos e pesquisadores desses campos tivessem, mais do que os psicólogos, uma *visada* lacaniana em suas concepções. O Lacan psicanalista, o Lacan da clínica – que nos parece o Lacan mais verdadeiro, mais fiel ao próprio Lacan – só nos anos 1980 chegaram, dessa vez pelas mãos e pela voz dos psicólogos-psicanalistas, que então já eram bastante numerosos nas salas de aula dos cursos de psicologia, como o da UERJ. Mas aí já entramos na terceira década dos 45 anos do curso que ora comemoramos, da qual trataremos na parte final desta modesta contribuição.

Na segunda vertente considerada, a do ensino da psicanálise eminentemente teórico-clínico, de orientação freudiana e kleiniana, destacam-se os professores Maria Luíza Seminério e Roberto Bello. A professora Maria Luíza Seminério sentava-se imperturbavelmente na cadeira do mestre, indefectível, com os braços sobre a mesa, e começava a discursar suas aulas, voz baixa, fala escorregada, transmitindo a psicanálise tal como Melanie Klein a pensava e a exercia. A clínica, portanto, não estava de forma alguma ausente de seu discurso, e a teoria se emaranhava – não diríamos harmoniosamente, por ser esse um advérbio que não cabe muito bem no agudo verbo kleiniano –, mas bastante articuladamente aos ensinamentos clínicos que ali se desfiavam. Muitos alunos testemunham que, de uma resistência inicial muito forte a escutar essas aulas, passavam, muitas vezes por meio de pactos combinados coletivamente, a prestar a maior atenção às palavras da professora Maria Luíza e então descobriam que ela dizia sempre coisas extremamente interessantes. E nunca mais deixavam de escutá-la.

O professor Roberto Bello, freudiano, como se declarava, levava os alunos a uma minuciosa e profunda leitura dos textos freudianos, sobretudo os de caráter técnico (como os chamados *Artigos sobre a técnica*), sobre os casos da clínica freudiana, e defendia que a postura do psicanalista deveria ser a mais neutra possível, a mais próxima do que Freud recomendava em seus escritos. Fazia uma importante dobradiça entre o ensino e a prática clínica, por

pertencer ao grupo de docentes que ensinavam psicanálise e ao grupo de supervisores de estágio clínico.

A professora Malvine Zalcborg iniciara seu trabalho na UERJ em 1973 como estagiária de psicologia no Serviço de Psiquiatria do HUPE. No ano seguinte, 1974, foi nomeada coordenadora do Setor de Terapia Familiar, nesse hospital, pela professora Yonne Muniz, diretora do Instituto de Psicologia (IP), que firmara com o diretor do hospital, o professor Jayme Landmann, um acordo segundo o qual o Setor de Terapia Familiar, até então um setor do HUPE dirigido por um psicanalista, o Dr. Lindenberg Rocha – que não tinha qualquer vínculo com o nosso instituto –, passaria a ser subordinado ao IP. Por meio desse acordo, o Setor de Terapia Familiar do Serviço de Psicologia do HUPE passou a se constituir como campo exclusivo de estágio clínico dos alunos de graduação de psicologia da UERJ. Além das evidentes vantagens que tal iniciativa proporcionava aos alunos do IP, havia ainda outra, menos conhecida: na realidade, com essa iniciativa, iniciava-se uma regulamentação dos estágios no hospital de forma geral, que àquela época se davam sem nenhum critério de aceitação, a não ser entrevistas pessoais com os médicos para atuar em diversas enfermarias e ambulatórios do HUPE. Essa regulamentação instituída pelo IP/UERJ permitiria a criação oficial, no ano de 1976, do cargo de psicólogo do estado, iniciativa que se mostrou fundamental para o reconhecimento da importância da atuação do psicólogo na instituição hospitalar, movimento que encontraria grande repercussão em outras instituições para as quais o concurso do psicólogo se tornaria reconhecidamente necessário. Foram criados dez cargos de psicólogos no HUPE, tendo Malvine assumido a posição de psicóloga no Serviço de Psiquiatria a partir de então e permanecido na coordenação do Setor de Terapia Familiar desse serviço até 1990.

Suas atividades não se limitaram, no entanto, a essa importante prática de estágio clínico, que tinha forte matiz psicanalítico. Malvine ministrou, nos anos 1987-1988, seminários no curso de graduação em Psicologia da UERJ

sobre Françoise Dolto, importante psicanalista francesa, amiga e discípula de Lacan, que, no entanto, mantinha com ele uma relação mais horizontal, de interlocução clínica e teórica, do que de aluna, ainda que tenha sido inequivocamente afetada pela transmissão de Lacan em sua prática e obra. As aulas sobre Dolto, dadas por Malvine, não podem deixar de ser mencionadas como uma valiosíssima contribuição da psicanálise à formação do psicólogo da UERJ.

Na terceira vertente, havia alguns professores que ensinavam psicanálise em disciplinas não direta ou exclusivamente ligadas à psicanálise, como Psicologia do Desenvolvimento, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico, entre outras. Nessa vertente, destacamos a professora Neusa Eiras, que dava grande ênfase às teorias freudianas do desenvolvimento psicosexual em sua disciplina Psicologia do Desenvolvimento. Ainda nessa terceira vertente, incluímos as três psicólogas clínicas, supervisoras de estágio, que imprimiam uma orientação psicanalítica à sua prática de supervisoras: Maria Helena Milman (Luli); Cléa Soares Cerqueira, que se dedicava ao estudo das possibilidades de intervenção clínica em situações de crise psicótica, tendo posteriormente desenvolvido essa investigação clínica na memorável Clínica Social de Psicanálise Anna Katrin Kemper; e Denise Werneck, que trabalhava no Núcleo de Atendimento Terapêutico (o igualmente memorável NAT) da Clínica Social de Psicanálise, que posteriormente se tornou um núcleo de formação psicanalítica de orientação lacaniana semi-institucionalizado em termos de associação psicanalítica ou escola de psicanálise.

Nos primeiros 15 anos de existência (1964-1979), esse foi o quadro que retratou a presença da psicanálise no curso de graduação em Psicologia da UERJ, dos quais oito já como curso de Formação de Psicólogo, a partir de 1971.

SEGUNDO PERÍODO DE 15 ANOS: O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO – DA PSICOLOGIA CLÍNICA À CLÍNICA PSICANALÍTICA

A partir da proposta da professora Yonne Moniz Reis, em 1979, conforme a Deliberação n. 79/46, ratificada pela Deliberação n. 79/82, foi criado o curso de especialização em Psicologia Clínica, visando ao ensino das teorias e técnicas psicoterápicas e das técnicas de diagnóstico de personalidade, com área de concentração em Psicodiagnósticos para Fins Jurídicos. Note-se que, originalmente, o curso não privilegiava qualquer orientação teórica em psicologia clínica, voltava-se mais para o tipo de clientela do psicólogo clínico, discriminando suas disciplinas conforme o tipo de atendimento a ser prestado: de crianças, de adolescentes ou da família.

Em 1985, o então coordenador, o professor Roberto Bello, efetivou a primeira reformulação em virtude de exigências dispostas na Deliberação n. 117/85, que revia o regulamento geral dos cursos de pós-graduação *lato sensu* da UERJ. A ocasião foi aproveitada para incluir, pela primeira vez, uma referência explícita à psicanálise no texto da deliberação e para acentuar o eixo da intervenção na clínica, não mais na vertente diagnóstico-jurídica. Essa última se constituiu em um curso de especialização independente – o curso de especialização em Psicologia Jurídica, vinculado ao Departamento de Psicologia Social do Instituto de Psicologia, como lembra Márcia Mello de Lima.

Em sua nova forma, definida na Deliberação n. 132/86, o curso conheceu três coordenadores: os professores Roberto Bello (1985-1989), Márcia Mello de Lima (1990-1995) e Malvine Zalberg (1995-1998). Em seu transcorrer, a cada ano a relação do curso com a psicanálise se estreitava, fosse por intermédio de professores contratados, por bolsistas que se associavam ou por um grupo de professores que tinha iniciado reuniões semanais para construir um projeto para uma pós-graduação *stricto sensu* em psicanálise.

O fato é que, quando a professora Márcia Mello de Lima assumiu a coordenação, orientando o colegiado para uma nova reformulação, já visava a uma diretriz que criava, no Departamento de Psicologia Clínica, a área de

conhecimentos intitulada Campo Clínico em Psicanálise. As principais modificações dessa segunda reformulação caracterizavam-se por algumas linhas de pensamento. O curso, que passou a se chamar Especialização em Clínica Psicanalítica, não discriminava mais psicólogos de não psicólogos; abria a possibilidade de alunos de outros cursos de especialização da UERJ assistirem a uma ou outra disciplina; contemplava novas disciplinas, tornando-as mais compatíveis com os temas clínicos desenvolvidos pelos docentes; enfatizava uma práxis não mais caracterizada como atividades supervisionadas isoladas e individuais, mas que tomava como critério os debates em grupo sobre a clínica, a partir das casuísticas introduzidas no particular de cada caso atendido pelo especializando no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) do IP e/ou no HUPE.

No final desse período intermediário, tendo a professora Márcia Mello à frente do já reestruturado curso de especialização em Clínica Psicanalítica, entre 1990 e 1994, novos docentes-pesquisadores da área da psicanálise ingressaram no Departamento de Psicologia Clínica do IP/UERJ.

Em 1990, Sonia Alberti, recém-chegada de seu doutoramento na Universidade de Paris X – Nanterre (França), apresentou um projeto que retomava uma articulação possível entre o IP e a então Unidade Clínica de Adolescentes – atualmente Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (NESA) –, núcleo de ensino, pesquisa e assistência ao adolescente no HUPE. Esse projeto visava a um trabalho clínico e de pesquisa e a um campo de estágio para alunos do curso de especialização em Psicologia Clínica, sob coordenação da professora Márcia Mello de Lima. Agraciado com uma bolsa de pesquisador visitante pela FAPERJ, o projeto de Sonia Alberti sustentou os primeiros meses de trabalho da psicanalista na UERJ. Em razão de seu diploma de doutorado ainda não ter sido revalidado, não pôde se candidatar ao concurso público para professor adjunto naquele ano, ao qual concorreu o professor Francisco Ramos de Faria, que, após excelente nota, foi nomeado. Se somente no segundo semestre de 1991 Sonia Alberti ingressou no instituto por meio de concurso público, já em 1990 assumira disciplinas na graduação,

nomeadamente Psicopatologia Geral e Psicologia Especial. Quando de sua nomeação em novembro de 1991, recebeu dos seus alunos de graduação um buquê de flores, o que testemunhava o interesse que eles já começavam a ter na orientação que, mais tarde, permitiria a criação do programa de Pós-Graduação em Psicanálise. O interesse dos alunos de graduação nas disciplinas que a professora ministra (desde 1996 ela assume, semestralmente, Teorias e Sistemas Psicológicos III – Psicanálise) nunca diminuiu.

Defendi minha tese de doutoramento na PUC-RJ, em abril de 1992, e iniciei minhas atividades no IP por meio de bolsa de fixação de pesquisador recém-doutor no curso de especialização em Psicologia Jurídica, do Departamento de Psicologia Social e Institucional do IP, onde primeiro exerci atividades docentes e de pesquisa na UERJ. Essa minha primeira inserção deveu-se ao meu pós-doutorado na área de psicanálise e criminologia, que desenvolvi a partir de minha experiência como psicólogo no Desipe – então Departamento do Sistema Penitenciário, da Secretaria de Estado de Justiça do Rio de Janeiro –, de onde saí para ingressar na carreira docente da UERJ, em março de 1993.

Com minha pesquisa de fixação de pesquisador recém-doutor (FAPERJ) já em curso, prestei concurso para o Departamento de Psicologia Clínica, tendo obtido o primeiro lugar e, portanto, tendo-me fixado, o que impediu a continuação da bolsa. A FAPERJ indicou, então, considerando o pouco tempo em que tive essa modalidade de bolsa, que ela fosse transformada na modalidade de bolsa de pós-doutorado no país, compatível com a condição de docente já fixado, indicação que recebi com muita alegria. Concluí meu pós-doutorado na PUC-RJ em 1995.

OS ÚLTIMOS 15 ANOS (1994-2009): O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICANÁLISE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Em 1994, tendo retornado de um período de afastamento para realizar seu doutorado, a professora Malvine assumiu a coordenação do curso de especialização. Assim, garantia a possibilidade de nos reunirmos e elaborarmos o projeto para o mestrado, dando continuidade às reuniões propostas desde 1993 por Márcia Mello de Lima, no âmbito desse mesmo curso, que já tinham em vista a criação do mestrado. Além dos professores que então faziam parte do curso, associou-se ao projeto – coordenado por Sonia Alberti e relatado por mim – a professora Circe Navarro Vital Brazil, cuja inestimável ajuda situava-se na inspiração e propulsão a avançarmos que a sua respeitável posição de filósofa e pensadora crítica nos dava. Já nos anos 1970, quando começou a formar gerações de futuros psicanalistas que viriam a praticar a clínica psicanalítica na direção lacaniana, associando-a à pesquisa, ainda que a partir de um lugar exterior à clínica psicanalítica, essa grande mestra já estudava, pesquisava e ensinava o pensamento de Jacques Lacan, conferindo-lhe indiscutível dignidade científica. A professora Circe infelizmente nos deixou antes de terminarmos o trabalho, mas sua contribuição garante, até hoje, a seriedade com a qual sustentamos a direção teórica e ética de nosso programa.

Em 1996, a professora Doris Luz Rinaldi, que fazia parte da Faculdade de Serviço Social da UERJ, foi convidada pela professora Malvine a dar aulas no curso de especialização em Clínica Psicanalítica. Como já era psicanalista com longo trajeto de experiência e formação e doutora em Antropologia, a professora Doris integrou imediatamente o grupo de trabalho que se empenhava na criação do programa de pós-graduação *stricto sensu* em psicanálise no IP. A professora Doris vem ministrando disciplinas eletivas na graduação, focalizando as contribuições da psicanálise à importantíssima e atualíssima questão da saúde mental, sempre pautada pelas preocupações com a ética da psicanálise. Além disso, desenvolve pesquisa sobre essa mesma temática, envolvendo inúmeros alunos de graduação, seja como bolsistas PIBIC ou como voluntários. Ela é a atual coordenadora do programa.

Com um embrião como esse, não é difícil imaginar que um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de psicanálise viria a ser gestado e posto no mundo em breve futuro: era uma questão de tempo. Os passos que se sucederam confirmaram esse prognóstico, como se lê em seguida.

O projeto foi redigido com as contribuições de Circe Vital Brazil, Francisco Ramos de Faria, Gilsa Freiblatt Tarré de Oliveira, Malvine Zalberg, Márcia Mello de Lima, Sonia Alberti e também com as minhas. Em julho de 1997, apresentamos ao colegiado do Departamento de Psicologia Clínica do IP a proposta de criação do Programa de Pós-Graduação em Psicanálise. A proposta foi aprovada pelo colegiado, tendo sido em seguida aprovada também no conselho departamental. Finalmente, após visita da professora Anna Carolina Lo Bianco, enviada pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), o projeto foi aprovado por essa coordenação do Ministério da Educação, em novembro de 1998. No dia 8 de janeiro de 1999, abriu-se a seleção da primeira turma do nosso mestrado, e, no mês de março, iniciavam-se suas atividades.

Já em funcionamento, o programa convidou para participar de seu quadro docente dois professores que já integravam o quadro efetivo do IP. Um deles era o professor Ademir Pacelli Ferreira, que há muitos anos (desde o início dos anos 1980) dedicava-se à psicologia clínica de cunho institucional articulada ao campo da psiquiatria e da saúde mental. A outra era a professora Sônia Elisabete Altoé, do Departamento de Psicologia Social e Institucional, que tem importante e conhecido trabalho na área da infância institucionalizada no Brasil. Ambos seguem até hoje fazendo parte de nosso corpo docente.

Em 1999, a área de psicanálise do Departamento de Psicologia Clínica ganhou sua primeira vaga de concurso para professor titular. Obtive a primeira colocação e passei, assim, a ser o primeiro professor titular de Psicanálise do IP.

Nos últimos cinco anos, passamos a contar com a participação do professor Marco Antonio Coutinho Jorge, psiquiatra e psicanalista com importante produção bibliográfica e editorial no campo da psicanálise de orientação

lacaniana, que prestou concurso para ingressar em nosso programa no ano de 2004 e obteve a primeira colocação. Com sua experiência em psiquiatria e psicanálise, ele vem trazendo ao curso de graduação uma importantíssima contribuição na área da psicopatologia, que vem dividindo com o professor Pacelli.

O Departamento de Psicologia Clínica vem recebendo também, na condição de professores visitantes, colegas que nos têm trazido inestimável contribuição à transmissão da psicanálise na formação de psicólogos (graduação), especialistas, mestres e doutores. Ana Maria Medeiros da Costa, com importante trajetória na psicanálise lacaniana no Rio Grande do Sul, em São Paulo e no Rio de Janeiro, foi recentemente efetivada em nosso programa por concurso público. Além disso, contamos no momento com a valiosa contribuição de Heloisa Caldas, professora visitante em processo de fixação que desejamos que se efetive o mais breve possível.

O Programa de Pós-Graduação em Psicanálise (o primeiro no Brasil com este nome uno, franco, claro e direto), com área de concentração em Pesquisa e Clínica em Psicanálise, caracteriza-se pelo forte direcionamento para a aplicação da psicanálise no âmbito social e institucional – que se abria naquele momento como ampliação dos horizontes de intervenção do psicanalista em decorrência do desenvolvimento da reforma psiquiátrica brasileira, da abertura do campo jurídico à interlocução com a psicanálise, com as questões colocadas pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente*, entre outros fatores –, além da prática de consultório, sempre própria e bem-vinda como campo de investigação clínica permanente.

Uma das formas mais concretas e produtivas que o Programa de Pós-Graduação em Psicanálise encontrou para integrar-se ao curso de graduação foi a disciplina Pesquisa em Psicanálise. Nela, alunos do mestrado e do doutorado ministram um determinado número de aulas por semestre, segundo organização do programa, nas quais transmitem aos alunos da graduação que escolhem cursar essa disciplina eletiva o essencial de seus projetos de pesquisa –

temática, conceitos conexos, metodologia, resultados esperados etc. –, tomando todo o cuidado, e nisso são ajudados por seus orientadores, para: a) tornar transmissível a um iniciante a problemática que estão pesquisando, não fazendo uma docência que pressuponha que os alunos devessem estar patamarizados com o nível conceitual dos projetos, o que seria uma impropriedade pedagógica imperdoável; b) não agir como se estivessem “cobrindo” supostas “falhas” do ensino de graduação: o pós-graduando não está ali para ensinar psicanálise aos graduandos; e c) despertar nos alunos de graduação o gosto e o interesse pela pesquisa – no caso, em psicanálise – de modo a promover sua Iniciação Científica, primeiro grau de sua formação vertical, que poderá prosseguir na especialização, no mestrado e no doutorado.

Nosso programa jamais apoiou a equivocada, nefasta e ideológica oposição entre investimento em graduação e pós-graduação, que sustenta a crença de que uma rouba da outra. Pelo contrário, nenhum dos docentes do programa abre mão de ministrar aulas na graduação, entendendo que a formação do pesquisador deve seguir, no eixo da verticalidade, um percurso que, quando é de melhor qualidade, inicia-se na graduação, eventualmente prossegue na especialização (ou em outras modalidades de pós-graduação *lato sensu*), no mestrado e no doutorado (pós-graduação *stricto sensu*).

Se não existe nenhuma oposição entre investir na graduação ou na pós-graduação, estando para nós bem evidente que onde existe uma forte pós-graduação o ensino da graduação só ganha em qualidade e em ampliação de suas perspectivas críticas e de abertura e iniciação à pesquisa, tampouco existe qualquer oposição entre as duas modalidades de pós-graduação (*lato e stricto sensu*). Nessa perspectiva, a psicanálise traz uma novidade: normalmente se concebe que a pós-graduação *lato sensu* tem um caráter heteróclito em relação à pós-graduação *stricto sensu*, voltada que deve ser para a qualificação cada vez maior do profissional da prática, a ser absorvido no mercado de trabalho. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu* deve voltar-se para o docente, o ensinante, o pesquisador, o acadêmico, cada vez mais qualificado como tal.

Ora, em psicanálise, essas categorias não operam dessa forma, não funcionam assim: um profissional será tão melhor quanto mais afeiçoado à pesquisa ele for, desde que essa pesquisa tenha caráter clínico, e não meramente livresco, experimental ou acadêmico. O profissional da psicanálise não serve ao mercado de trabalho, e, portanto, sua formação não é, em nível nenhum, determinada por esse mercado e suas demandas. Por outro lado, o pesquisador e docente em psicanálise só terá êxito em suas atividades de pesquisa e ensino se essas forem articuladas à prática clínica, sob pena de seu ensino e sua pesquisa resultarem na mais perfeita vacuidade e inconsistência. Assim, pesquisa e clínica convergem, e, da mesma forma, especializações, mestrados e doutorados organizam-se em torno dos mesmos eixos de concepção de curso, diferenciando-se em níveis de aprofundamento e complexidade da temática, objeto da investigação e/ou intervenção concreta. Essas breves considerações são aqui evocadas para caracterizar o quadro atual da psicanálise no IP, unidade acadêmica que, desde 1984, abriga graduações e pós-graduações na área da psicologia.

Nosso programa obteve nota 4 na avaliação trienal da CAPES em 2004 e em 2007. Essa mesma coordenação recomendou a abertura do nível de doutorado do programa, aprovando o projeto que lhe fora enviado e aprovado no âmbito da UERJ.

Esperamos, com este breve escrito, ter contribuído para retratar o modo pelo qual a psicanálise vem decisivamente contribuindo para a formação do psicólogo que, há 45 anos, vem escolhendo a UERJ como sua casa acadêmica.

NOTAS

1 Professor titular da área de Psicanálise do Departamento de Psicologia Clínica do IP/UERJ. Colaboraram neste texto as professoras doutoras Doris Luz Rinaldi, Márcia Mello de Lima, Sonia Alberti e Malvine Zalcberg, todas do Departamento de Psicologia Clínica do IP/UERJ.

A HISTÓRIA DA GESTALT-TERAPIA NO CURSO DE PSICOLOGIA DA UERJ: UM OLHAR QUE LHE ATRIBUI FORMA...

Teresinha Mello da Silveira¹
Eleonôra Torres Prestrelo²

O mundo não tem sentido sem o nosso olhar que lhe atribui forma, sem o nosso pensamento que lhe confere alguma ordem. É uma idéia assustadora: vivemos segundo o nosso ponto de vista, com ele sobrevivemos ou naufragamos. Explodimos ou congelamos conforme nossa abertura ou exclusão em relação ao mundo.

Lya Luft, 2003, p. 21

INÍCIO DA HISTÓRIA...

Revedo a história da Gestalt-Terapia no curso de graduação do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), experimento uma viagem no tempo, viagem essa que conduz a algumas reflexões. Viajar no tempo, nesse contexto, implica ver, com o olhar de hoje, um momento que já não é. Parece um pouco com remexer uma gaveta na qual estão guardadas diversas lembranças. Ao travar contato com elas, verifico que algumas já não são tão importantes ou tomaram significados diferentes, e outras estão muito presentes. Inevitavelmente, para além do pensar sobre como tudo aconteceu, eclodem sentimentos e sensações decorrentes do fato de ser participante dessa história. Contudo, falar sobre o tema exige certa isenção. Parece-me, de início, que essa história é mais difícil de ser contada por quem está de alguma maneira envolvida nela.

Minha posição enquanto psicóloga, ora aposentada, que de alguma forma participou do movimento para a inserção da Gestalt-Terapia no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) do Instituto de Psicologia da UERJ, coloca-me num lugar ao mesmo tempo dentro e fora desse processo. Não me é possível estar totalmente isenta. No entanto, como diz Juliano, “contar histórias é equivalente a contar-se também. A percepção pessoal organiza e seleciona os eventos, conferindo a eles significados e coerência” (1992, p. 7). Concordando com Juliano, busco neste texto uma forma pessoal de apresentar fatos da história que possibilitam vislumbrar o modo como a Gestalt-Terapia despontou na UERJ.

É curioso olhar para trás e ver o tempo corrido. Quantas mudanças! Os professores, os alunos, os funcionários, as salas. Muitos códigos foram rompidos desde então. É curioso ver o que não era possível em dado momento, o que era possível e não é mais... Inevitavelmente, ponho-me a pensar sobre o que era e como funcionava, naquela época, o estágio na área clínica, sobre quais eram os valores, sobre a metodologia usada, sobre o perfil dos alunos que escolhiam estagiar em Gestalt e muito mais. O que se mantém? O que mudou? Mais relevante torna-se esse retorno ao início para compreender o que se faz hoje. Cabe, dessa maneira, uma brevíssima explanação sobre as origens da Gestalt, seu surgimento no Brasil e no Rio de Janeiro, para chegar ao ingresso dela na universidade e como ela veio se desenvolvendo.

A pré-história da Gestalt se fez na Europa, a partir das críticas de seu criador à psicanálise. Na verdade, a princípio, ele não pretendia criar outra corrente, e, sim, dar uma contribuição à psicanálise da época, com base no modelo holístico proposto por Kurt Goldstein. Como não foi aceito pela comunidade psicanalítica e, segundo ele, foi rechaçado por Freud, rompe definitivamente com essa linha e, posteriormente, cria a Gestalt-Terapia.

Seu principal expoente e um dos criadores é Frederich Salomon Perls, judeu alemão que imigrou em 1946 para a América. Já instalado nos Estados Unidos, publica o livro *Gestalt therapy: excitement and growth in the human personality*

(1951), que é considerado o marco inicial da abordagem. Nesse início, contou com a contribuição de Laura Perls (sua esposa), Paul Goodman, Isadore From, Paul Weisz, Elliot Shapiro e Sylvester Eastman, com quem formava o chamado “grupo dos sete”.

A transmissão da Gestalt, nessa época, era feita por meio de trabalhos terapêuticos feitos em grandes grupos, com pessoas interessadas em trabalhar discutindo depois o que tinha acontecido. Graças ao carisma e ao estilo de trabalho de Perls, que encantava a muitos, a corrente cresceu e ganhou espaço, tendo seu apogeu nos anos 1960 do século XX, nos Estados Unidos.

O movimento gestáltico teve início no Brasil em 1972, tendo sido introduzido em São Paulo por Thérèse Tellegen, que foi a primeira pessoa, nesse país, a ter contato com essa abordagem. A partir de então, alguns psicólogos paulistas se comprometeram a estudar, viver, praticar e transmitir a corrente recém-descoberta. Muitos autores estrangeiros foram convidados nessa época para trazerem suas experiências ao Brasil. Muitos profissionais brasileiros também viajaram pelo mundo para ampliar seus conhecimentos na área, tal era a ânsia de “beber da fonte”.

De um primeiro grupo, surgiram outros que se comprometeram com a transmissão da abordagem. Esses grupos se multiplicaram e, quando Walter Ferreira da Rosa Ribeiro, um dos iniciadores, levou o novo conhecimento para Brasília, o movimento de propagação floresceu e teve seus primeiros adeptos em outros estados.

No Rio de Janeiro, foi a partir da segunda metade da década de 1970 que a Gestalt se fez presente, destacando-se como pioneiro o psiquiatra Décio Casarin, falecido em 2008, que abriu as portas de seu consultório de psicoterapia para as pessoas que quisessem conhecer mais sobre essa linha de trabalho clínico. A convite dele, alguns representantes da Gestalt americana vieram ao nosso país trazendo novidades. Muitos brasileiros se beneficiaram da presença desses representantes, dentre eles, eu, Teresinha. A esse respeito, no Rio de Janeiro, a Gestalt tem duas grandes influências: a primeira é chilena,

representada por Adriana Schnacke (Nana) e Francisco Huneuus (Pancho), com quem Décio fez formação de 1975 a 1978 (Casarin, 2005); a segunda é de Maureen Miller, do *staff* de Carl Rogers, com quem tive a honra de fazer a minha formação e que, também a convite de Décio, promoveu grupos de estudo de 1978 até 1982 em nossa cidade. Creio que a Gestalt-Terapia transmitida aos cariocas deve sua preocupação com os principais conceitos da linha a esses três personagens: os chilenos, a conscientização (*awareness*), tão importante na prática terapêutica; a preocupação com o contato, a Maureen, que tinha, por sua vez, uma grande influência da abordagem centrada no cliente, criada por Carl Rogers.

Vale lembrar que o momento sócio-histórico era favorecedor da entrada de novas linhas terapêuticas no país. De fato, o clima da época era de uma maior abertura política e de redemocratização, já que estávamos saindo da ditadura militar. As ideias dominantes nos discursos filosóficos envolviam a heterogeneidade, a pluralidade e a flexibilidade, por um lado, e a instabilidade e a incerteza, por outro (Vaitsman, 1994).

Verifica-se, desse modo, que o movimento gestáltico no Rio desponta nos moldes propalados por Coimbra, quando explica que

foi a partir da segunda metade dos anos 1970 que começaram a surgir no Brasil algumas práticas 'alternativas' à psicanálise: as psicodramáticas, as gestaltistas e as 'neo-reichianas', que vieram do bojo de uma série de críticas à sociedade de consumo e à psicanálise então praticadas (1995, p. 58).

Como sugerem os padrões da contemporaneidade, a regra é a multiplicidade, e o que se tem constatado a partir de então é a coexistência das mais variadas formas de psicoterapia. Contudo, num mundo multifacetado, a rapidez com que as mudanças acontecem sem tempo devido para cada sujeito se explorar nessas mudanças pode torná-lo fragmentado, cindido entre o sentir, o pensar e o agir. A busca de uma psicoterapia surge como um caminho viável para se cuidar dessas questões. Longe de querer questionar todo esse processo, aponto para o campo fértil da entrada, no Brasil, de novas abordagens.

Além disso, começa-se a se levar em conta que, num mundo de mudanças rápidas, considerar apenas aspectos intrapsíquicos – ênfase da psicanálise da época – seria fazer uma análise precária. O indivíduo, o casal, a família não podem ser observados isolados da sociedade. A organização social exerce pressão considerável sobre eles e imprime suas marcas de diferentes maneiras. Da mesma forma, o indivíduo age no social, moldando-o ou modificando-o. As diferentes vertentes psicoterapêuticas seguem apontando saídas para questões do homem atual. Entre elas, destacamos a Gestalt-Terapia, trazendo em seu escopo uma proposta libertária, com uma concepção de homem em relação com o mundo, livre, responsável, capaz de recriar a si e ao ambiente, enfatizando a autoexpressão.

Confesso que a mim, particularmente, a abordagem causou tanto fascínio que me comprometi a divulgá-la. Sobre a divulgação dessa abordagem, é importante dizer que surgiram os primeiros cursos no Rio de Janeiro por volta de 1980.

Nesse período, alguns gestaltistas que trabalhavam em universidades começaram a falar da Gestalt-Terapia em suas aulas. Na UERJ, muitos alunos que iam fazer o estágio básico, disciplina obrigatória do curso de Psicologia, ficavam encantados quando ela era apresentada como uma das práticas clínicas possíveis.

No início da década de 1980, a Gestalt-Terapia já era bastante conhecida e se consolidava por meio de grupos vivenciais organizados em todo o país. Surgiram os primeiros livros de autores brasileiros. Enquanto isso, no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da UERJ, seguindo as demandas da época, os alunos reivindicavam o conhecimento de outras linhas de trabalho clínico, pois até então a única abordagem clínica para trabalhos individuais era a psicanálise. Assim, com a empolgação que envolve os jovens, corre uma lista solicitando estágio na área clínica em Gestalt. Atendendo aos apelos dos alunos, o IP, a pedido da coordenação do SPA, abre espaço para atendimento supervisionado em Gestalt-Terapia, tornando a UERJ pioneira entre todas as universidades

brasileiras no ano de 1984. O que aconteceu a partir de então foi indescritível. Era maravilhoso ver o empenho dos primeiros estagiários, e isso pode ser assim descrito:

O primeiro grupo, supervisionado por Teresinha Mello da Silveira, foi muito marcado pela euforia e pelo entusiasmo, tão comprometido estava com a difusão da nova corrente. Mas também havia muita seriedade, uma vontade de conhecer mais e de ser bom profissional (Silveira et al., 1999, p. 66).

Os grupos eram primordialmente vivenciais, e a teoria, discutida a partir do que tinha sido experienciado pelos seus membros. Como não havia ainda a matéria Gestalt-Terapia em sala de aula, todo o conhecimento e as técnicas eram transmitidos por mim, investida no papel de supervisora. Isso demandava um tempo maior do que o estabelecido para o estágio, fato que, ao contrário do que se esperava, mais empolgava os alunos.

Vale ressaltar que havia uma grande preocupação minha e dos alunos em conquistar e garantir um espaço para a abordagem, de tal forma que fosse academicamente respeitada, ao mesmo tempo em que pudesse fazer face às questões trazidas pela clientela do SPA. Talvez por isso a qualidade e os posteriores resultados identificados na devolução dos inúmeros pacientes tenham sido bastante profícuos: “Através de uma prática explicada, os conceitos propagados pelos criadores da Gestalt-Terapia eram assimilados no grupo de estágio e, depois, aplicados no atendimento. Todo atendimento, vale colocar, passava por supervisão de grupo” (Silveira et al., 1999, pp. 66-7).

A culminância do que costumo chamar de primeira etapa da abordagem gestáltica na UERJ se deu com a realização do I Encontro de Gestalt-Terapeutas no Rio de Janeiro, marco inicial dos congressos nacionais, idealizado e coordenado por mim e pela psicóloga Sandra Salomão, que aceitou o convite para, junto comigo, organizar o evento. A beleza dessa organização estava, entre outras, no fato de que, embora muitos colegas tivessem sido convidados, ela contava efetivamente com a colaboração dos ex-estagiários do SPA, sem os quais o evento não teria acontecido. É tocante lembrar que,

para minha surpresa e enternecimento, aqueles que se mostraram mais disponíveis para colaborar foram os membros da minha primeira turma de formação e o grupo de ex-estagiários em Gestalt-Terapia, recém-formados pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que compuseram então a equipe de organização do encontro (Silveira, 1996, p. 12).

O trabalho árduo e envolvente teve o prêmio merecido, contando com a presença de profissionais de muitos estados, que, num clima amistoso, trocaram suas experiências e se comprometeram a se reencontrar de dois em dois anos.

Juliano narra este encontro da seguinte maneira:

Ainda tenho guardada a cena da abertura, quando se abriram as portas do salão. Imaginávamos a reunião de um pequeno grupo e, ao nos depararmos com a quantidade de pessoas presentes, fomos tomados por susto e alegria. Alguns ainda com sua bagagem do lado, chegando sem aviso prévio; pessoas das mais diversas regiões do país; foi entusiástico (1992, p. 20).

“Desta maneira o grupo inicial de Gestalt-Terapia da UERJ contribuiu de forma decisiva para a difusão da corrente em todo o Brasil” (Silveira et al., 1999, p. 67). Os frutos do primeiro encontro têm seus reflexos no estágio, mais particularmente no que se refere à metodologia. Verificou-se a importância de um aprofundamento nas bases filosóficas e teóricas. Aumentou, assim, o tempo para grupos de estudo.

Nesta segunda fase, a ênfase recaí sobre a teoria da abordagem e estudava-se muito a relação terapêutica, a compreensão diagnóstica, fundamentada numa concepção de homem, as bases teóricas (teoria organísmica de Kurt Goldstein, teoria de campo de Kurt Lewin) e filosóficas (humanismo, existencialismo e fenomenologia) (Silveira et al., 1999, p. 67).

Nos primórdios dos anos 1990, a demanda dos alunos para fazer estágio na abordagem era muito grande. Para atender a essa demanda, o SPA cedeu algumas horas da supervisora Sheila Orgler, que já trabalhava com estágio básico e estágio em psicologia escolar, para formar outro grupo de estagiários na concepção gestáltica. Essa é mais uma conquista. Nesse mesmo ano, a Gestalt começou a ser ministrada como disciplina eletiva. Posteriormente, essa

disciplina se tornou obrigatória e até os dias de hoje é ministrada pela professora Eleonôra Prestrelo, o que ocasionou mais uma vez uma mudança na metodologia do estágio, na medida em que desde então ocorre um intercâmbio do professor com os supervisores. Assim, os supervisores não são mais responsáveis pela parte teórica e dedicam-se mais à supervisão dos atendimentos, às dinâmicas vivenciais e dramatizações e aos grupos de estudo que emergem a partir de dúvidas no referido atendimento.

De 1990 a 2000, o movimento gestáltico cresceu no IP, não só no âmbito da clínica com atendimentos individuais, de grupo, de casais e famílias, como no âmbito institucional em creches, na Universidade Aberta da Terceira Idade (Unati) e no Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE).

Observa-se, desse modo, que a Gestalt-Terapia, que começou no SPA do IP da UERJ como uma abordagem “alternativa”, ocupa um lugar de reconhecimento como outras linhas terapêuticas. Ademais, é justo dizer que o esforço feito para ter um lugar na academia favoreceu a entrada de diversas correntes da clínica, como a abordagem cognitivo-comportamental e a fenomenológica existencial.

CONTINUANDO A HISTÓRIA...

No ano de 1996, eu, Eleonôra Torres Prestrelo, submeti-me a uma seleção interna para “professor substituto” da disciplina Gestalt-Terapia I, até então ministrada por um professor de outra abordagem, já que não havia, no IP, outro professor nessa área temática.

O trabalho de Teresinha Mello da Silveira e Sheila Orgler, gestalt-terapeutas do IP, estava restrito ao SPA, já que, segundo resolução da UERJ, psicólogos (situação funcional de ambas) não poderiam dar aula, cabendo essa tarefa somente àqueles contratados como professores. Durante os anos seguintes, ministrei essa e outras disciplinas a ela relacionadas: Teorias e Sistemas Psicológicos I (cujo conteúdo consiste em psicologia da gestalt e

fenomenologia); Teoria da Percepção (na Faculdade de Educação); Teorias e Técnicas Psicoterápicas; Oficina de Trabalho em Grupos (eletiva); Gestalt-Terapia II (eletiva) etc. Dois anos depois, no final de 1998, fiz o concurso para professor assistente na área de Gestalt-Terapia, aberto pelo IP. Fui aprovada e continuei meu percurso de professora da abordagem nessa instituição.

Vale ressaltar aqui a importância histórica desse concurso, pois foi a UERJ a primeira universidade do Rio de Janeiro e do Brasil a fazer um concurso para essa área – reflexo do trabalho pioneiro das gestalt-terapeutas que me precederam – e a sua graduação em psicologia foi a primeira a ter a disciplina de Gestalt-Terapia como obrigatória no currículo! Sempre houve e continua a acontecer, até os dias de hoje, nas faculdades, uma predominância da disciplina como eletiva e/ou como área de estágio supervisionado.

Ao ingressar na universidade, deparei-me com a predominância do pensamento psicanalítico no curso de psicologia. Encontrei, de pronto, algumas dificuldades na introdução da abordagem gestáltica, pois os colegas que a ministravam anteriormente não tratavam de sua prática, sendo um deles, inclusive, psicanalista. Contudo, havia muita curiosidade por parte dos alunos em conhecer a abordagem, já que se constituía, junto com a terapia cognitivo-comportamental e a terapia existencial-humanista, numa alternativa terapêutica para aqueles que não se identificavam com a psicanálise. A dificuldade também aparecia na perspectiva inovadora da Gestalt-Terapia, que, por princípio, coloca-se como uma proposta de mudança de visão de mundo.

Compreender a proposta trazida pela abordagem gestáltica implica apreender outra perspectiva de relação que, por seu caráter constitutivo, já indica grande dificuldade:

Acreditamos que a perspectiva gestáltica é a abordagem original, não deturpada e natural da vida; isto é, do pensar, agir e sentir do homem. O indivíduo comum, tendo sido criado numa atmosfera cheia de rupturas, perdeu sua Inteiraza, sua Integridade. Para integrar-se de novo ele tem de sobrepujar o dualismo de sua pessoa, de seu pensamento e de sua linguagem (Perls et al., 1997, p. 32).

Nesse momento, tínhamos três gestalt-terapeutas no IP, sendo, como dito, duas psicólogas, que não davam aula, mas se dedicavam ao estágio supervisionado no SPA, à residência clínico-institucional, como preceptoras, e atuavam em outros cursos/atividades da UERJ, enquanto eu me responsabilizava por fornecer, na graduação em Psicologia, o embasamento teórico necessário para uma prática bem sustentada quando os alunos iniciassem o estágio.

Éramos/somos poucas. Muitos dos alunos ficavam/ficam frustrados com o número limitado de vagas de estágio, especialmente agora, após a aposentadoria de Teresinha Mello da Silveira, o que significou mais uma restrição na oferta de estágio nessa abordagem.

Atualmente, somente eu e a psicóloga Cristiane Esche – gestalt-terapeuta que foi remanejada do HUPE para o IP a fim de suprir a ausência de Sheila Orgler, falecida em 2008 – oferecemos estágio no SPA.

Observa-se, assim, que a possibilidade de oferta de estágio continua a mesma, apesar da imensa demanda dos alunos nessa área de atuação, o que pode ser comprovado pelas 350 inscrições – a maioria de alunos – no I Simpósio do Laboratório Gestáltico: Perspectiva Fenomenológico-Existencial em Clínica, Pesquisa e Atenção Psicossocial, Intitulado Abordagem Gestáltica: História, Percurso e Atualidades, projeto de extensão do IP, realizado no dia 26 de junho de 2009, na UERJ. Esse projeto, atualmente um Programa de Extensão do Instituto de Psicologia, foi logo depois desse momento renomeado para “Laboratório Gestáltico: configurações e práticas contemporâneas” por maior finalidade teórico-metodológica.

Essa configuração institucional se delinea, a meu ver, como reflexo da história da psicologia clínica. De uma origem psicanalítica, a área clínica veio se reconfigurando ao longo dos tempos, tomando corpo e forma distintas, fundamentada em novas visões de mundo, que se desdobram em diferentes entendimentos da dinâmica psicológica, da relação terapêutica e,

consequentemente, de uma reconfiguração das concepções de saúde/doença e suas respectivas classificações nosológicas.

Essas mudanças, portanto, como não poderia deixar de ser, se expressam na academia, lugar legítimo de atualização das diversas formas de produção do conhecimento. Como nos mostra Holanda,

da produção nacional em Gestalt, são 51 trabalhos no total, com 40 mestrados e 11 doutorados. No levantamento anterior, computávamos 35 produções no total, com 31 mestrados e apenas 4 doutorados. Em apenas cinco anos, observamos um salto quantitativo de 45,7% no total de produções, e outro importante avanço, de 175% no que se refere aos doutorados, ou seja, a qualificação acadêmica cresceu em números absolutos e também em diversificação (2009, p. 2).

Cientes de nosso lugar na história da Gestalt-Terapia na UERJ e no Rio de Janeiro, finalizamos este registro esperando que a instituição cumpra seu papel e acolha a demanda da comunidade discente, já que a necessidade de mudança, acreditamos, é inerente à condição humana. Afinal de contas,

somos participantes. Nisso reside nossa possível tragédia: o desperdício de uma vida com seus talentos truncados se não conseguirmos ver ou não tivermos audácia para mudar para melhor – em qualquer momento, e em qualquer idade.

[...] Constituir um ser humano, um nós, é trabalho que não dá férias nem concede descanso: haverá paredes frágeis, cálculos malfeitos, rachaduras. Quem sabe um pedaço que vai desabar. Mas se abrirão também janelas para a paisagem e varandas para o sol (Lya Luft, 2003, p. 22, grifos da autora).

REFERÊNCIAS

- CASARIN, D. *Revista IGT na Rede* (vídeo), 2005, v. 2, n. 2. Disponível em http://www.igt.psc.br/Gestalt-Terapeutas/Decio_Casarin.htm189.25.90.67/Revistas/R2.
- COIMBRA, C. C. B. “Desenvolvimento sociocultural e político (anos 1960-1980) e meios psicoterápicos”. In CIORNAI, S. (org.). *Gestalt-Terapia, psicodrama e terapias neo-reichianas no Brasil: 25 anos depois*. São Paulo: Ágora, 1995.
- HOLANDA, A. F. *Gestalt-Terapia e abordagem gestáltica no Brasil: análise de mestrados e doutorados (1982-2008), estudos e pesquisa*. UERJ, 2009, v. 9, n. 1.
- JULIANO, J. C. “Gestalt-Terapia: revisando as nossas histórias”. *Revista de Gestalt*, 1992, n. 2, pp. 7-23.
- LUFT, L. *Perdas e ganhos*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- PERLS, F. S. et al. *Gestalt-Terapia*. São Paulo: Summus, 1997.
- SILVEIRA, T. M. “A moderna Gestalt-Terapia do Rio de Janeiro”. *Presença – Revista Vita de Gestalt-Terapia*, 1996, pp. 7-17.
- et al. “A inserção da Gestalt-Terapia no Instituto de Psicologia da UERJ”. In MANCEBO, D. (org.). *Práticas “psi” em debate*. Rio de Janeiro: UERJ/ DEPEXT/ NAPE, 1999, pp. 63-9.
- VAITSMAN, J. *Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

NOTAS

1 Psicóloga aposentada do Instituto de Psicologia da UERJ.

2 Professora assistente do Instituto de Psicologia da UERJ.

DOIS MOMENTOS PARA A FILOSOFIA DA EXISTÊNCIA NA PSICOLOGIA DA UERJ

Ariane P. Ewald¹
Ana Maria L. C. Feijoo²

PSICOLOGIA E EXISTENCIALISMO: UM PERCURSO SINGULAR DE REFLEXÃO

A história de uma disciplina é também a história da instituição na qual ela está amparada e é, da mesma forma, a dos seus professores, aqueles que, ao correr dos anos, criaram seus programas, estabeleceram prioridades nos conteúdos e formaram alunos para atuarem profissionalmente como psicólogos, tivessem eles seguido ou não tal perspectiva.

É difícil ser crítico quando nos faltam elementos para compreender essa história, especialmente os programas que detalham o conteúdo do que, espera-se, tenha sido ministrado em sala de aula. Então, eu, Ariane P. Ewald, fornecerei neste texto um panorama da disciplina chamada Psicoterapia Existencial-Humanista I, desde quando a assumi, em 1995, até o momento em que a professora Ana Feijoo passou a ministrá-la, em 2006. O relato desta está na seção “A história da disciplina Psicoterapia Existencial-Humanista – de 2006 a 2009”.

O conteúdo da ementa da disciplina registrada no ementário do curso – Psicoterapia Existencial-Humanista I (IPS 309-1) –, após a reforma curricular realizada no Instituto de Psicologia (IP) da UERJ alguns anos antes,³ fornecia um panorama bastante geral das possibilidades que a perspectiva da filosofia da existência poderia fornecer à psicologia. Na ementa, encontramos o seguinte: “As principais contribuições do existencialismo, da fenomenologia e do

humanismo à psicologia; ‘escolas’ francesas, alemãs e americanas. O desenvolvimento histórico da psicologia existencial-humanista”. O primeiro problema que aparecia era o próprio nome da disciplina, que, de saída, designa a filosofia da existência como existencial-humanista, o que representa uma “ênfase”, a norte-americana. Sem ter como vencer esse obstáculo do nome da disciplina, restou levar para a sala de aula uma discussão sobre os termos utilizados e, com isso, ampliar as possibilidades de conhecimento das diferenças entre o existencialismo europeu e o norte-americano, como também refletir criticamente sobre o movimento fenomenológico e sua relação com a filosofia da existência.

Sempre houve diferenças substanciais entre as teorias psicológicas quanto aos pressupostos ontológicos e epistemológicos, indicando, necessariamente, que essas teorias se diferenciam quanto às compreensões que têm a respeito do ser humano, do mundo social, bem como sobre a forma de produzir conhecimento. A filosofia da existência é uma dessas possibilidades que marcaram o campo da psicologia, mas cuja “nomenclatura” tornou-se problemática. Os termos “psicologia humanista”, “existencial-humanista” ou “fenomenológico existencial” não conseguiram contemplar todos os trabalhos clínicos derivados da filosofia da existência, provenientes de pensadores cuja formação era filosófica e que nem sempre eram abordados em livros de história da psicologia. Nos livros mais clássicos e mais difundidos nas referências bibliográficas dos programas de disciplinas, o autor mais citado e conhecido dessa perspectiva é, sem sombra de dúvida, Carl Rogers, cuja importância teórico-prática para a psicologia é inegável. Em contraposição, os autores cujas reflexões estão enraizadas na filosofia da existência, nascida na Europa – reflexões essas estendidas para a área *psi* e que constituem um movimento bastante conhecido dentro da filosofia –, ainda são pouco abordados pelos livros de psicologia.

Outros problemas também se faziam presentes. Um deles estava relacionado a outra disciplina, Psicoterapia Existencial-Humanista II, eletiva, cujo

conteúdo era mais voltado para a prática psicoterapêutica, mas dava ênfase exclusiva à psicoterapia baseada em Carl Rogers, humanista, sem mencionar quaisquer outras possibilidades dentro da perspectiva. Outro problema dizia respeito ao período em que a disciplina era ministrada, o oitavo, já quase ao final do curso. Apesar de algum conteúdo sobre essa perspectiva constar nas ementas e programas de pelo menos duas disciplinas, Psicologia da Personalidade II e História da Psicologia II, os alunos relatavam que pouco ou nada conheciam – isso variava bastante a cada semestre – da fenomenologia e do existencialismo. Geralmente, lembravam que, nas aulas do professor Cid Cortez, filósofo e também psicólogo, como também nas do professor Ronald Arendt, haviam visto algum conteúdo sobre isso. Outro problema estava ligado à procura por estágio clínico nessa área, procura que acontecia no final do sexto período, quando eles ainda não haviam passado pela disciplina específica, que estava no oitavo período, ou mesmo a eletiva, que nunca era oferecida por não haver professor com o perfil rogeriano (até hoje não há).

Para tentar amenizar esses problemas, procurei, primeiramente, conciliar com o programa da disciplina o fazer psicoterapêutico propriamente dito, incorporando conteúdos da disciplina eletiva sobre a terapia rogeriana, como também o fazer terapêutico relacionado a Karl Jaspers, Ludwig Binswanger, Medard Boss, Jean-Paul Sartre, Viktor Frankl e Rollo May, para ficar nos principais expoentes. A demanda de estágio começou a crescer, mas sem a base de uma disciplina específica antes dessa eletiva. Com isso, muitos alunos passaram a adiantar a disciplina para poderem ter uma visão mais clara da perspectiva e se prepararem melhor, caso optassem pelo estágio nessa área. Mas nem todos conseguiam, gerando frustração e reclamações constantes quanto ao fato de a disciplina estar localizada tão tardiamente no currículo.

Procurei, então, estabelecer uma proposta de programa baseada nas dificuldades que encontrei e, ao mesmo tempo, tentando dar conta da demanda de conhecimento sobre a perspectiva na área clínica. O programa construído a partir dessa experiência foi o seguinte:

Unidade I: Introdução à filosofia da existência/existencialismo.

- a) História do movimento;
- b) História do termo;
- c) Ideias-chave;
- d) Temas: preocupações do existencialismo;
- e) Existencialismo e psicologia.

Unidade II: Origens do existencialismo.

- a) As ideias-chave de S. A. Kierkegaard: surgimento do pensamento existencialista.

Unidade III: O movimento fenomenológico e a fenomenologia como metodologia.

- a) Origens: Wilhelm Dilthey, Franz Brentano;
- b) A fenomenologia de Edmund Husserl;
- c) Fenomenologia existencialista: Heidegger, Merleau-Ponty, Jean-Paul Sartre.

Unidade IV: Psicopatologia fenomenológica e análise existencial: Karl Jaspers, J. H. van den Berg, L. Binswanger.

Unidade V: O existencialismo moderno de Jean-Paul Sartre.

- a) Em-si e para-si;
- b) O conhecimento;
- c) A temporalidade;
- d) A liberdade;
- e) O outro;
- f) A sociabilidade;
- g) A psicanálise existencial.

Unidade VI: A corrente norte-americana existencial-humanista.

- a) Rollo May: “A descoberta do ser”;
- b) Carl Rogers: psicoterapia centrada na pessoa.

Com a nova reforma curricular, tentamos eliminar esses problemas criando uma disciplina no núcleo básico chamada Psicologia e Bases do Pensamento Fenomenológico-Existencial, para fornecer, já no início do curso, uma primeira aproximação com a perspectiva, familiarizando os alunos com suas noções-chave e seus desdobramentos na psicologia. Mudamos também o nome e a

ementa da disciplina Psicoterapia Existencial-Humanista para Psicologia Fenomenológica e Existencialismo e criamos uma disciplina eletiva específica para aqueles alunos que se interessassem pelo pensamento de Jean-Paul Sartre: Psicologia e Existencialismo: a Psicossociologia de Jean-Paul Sartre, que procurava dar um panorama desse pensador a partir do momento histórico em que viveu, como também da importância e da relação de seu pensamento com a psicologia e com a psicologia social especificamente.

A HISTÓRIA DA DISCIPLINA PSICOTERAPIA EXISTENCIAL-HUMANISTA – DE 2006 A 2009

Em 5 de outubro de 2005, foi publicado o edital do concurso público para o cargo de professor adjunto do Departamento de Psicologia Clínica, na área de Psicologia Fenomenológico-Existencial e Orientação Vocacional, nos termos da Resolução 03/91.

Na ata da reunião extraordinária do conselho departamental, realizada no dia 17 de fevereiro de 2006, foram aprovados os seguintes nomes para a banca examinadora desse concurso: professora Ariane P. Ewald (UERJ), presidente da banca, professor Roberto de Sá Novaes (UFF) e professora Wanda Junqueira (PUC-SP). Em fevereiro de 2006, o IP deu início ao concurso público para preenchimento dessa vaga, cujo programa apresentava os seguintes itens: 1) Origens históricas da fenomenologia e do existencialismo; 2) Fenomenologia e existencialismo: ontologia e metodologia; 3) O existencialismo europeu: ideias-força, principais autores, desdobramentos na clínica; 4) A psicologia existencial-humanista: ideias-força, principais autores, desdobramentos na clínica; 5) A psicologia fenomenológica: conhecimento, consciência e subjetividade; 6) Psicopatologia fenomenológica; 7) A gênese fenomenológica da noção de Gestalt; 8) A fenomenologia e a psicologia da Gestalt: interconexões e rupturas; 9) Essência fenomenológica e fisiologia da essência: teoria organísmica; 10) Teorias psicológicas e vocação: práticas, métodos e

instrumentos; 11) Orientação vocacional no Brasil: percurso histórico, social e epistemológico; 12) A orientação vocacional como prática psicológica implementada no campo da saúde; e 13) Desafios contemporâneos para a orientação vocacional em economias globalizadas: novas tecnologias, condições educacionais, minorias e as questões de inclusão social.

Na ata da reunião ordinária do conselho departamental, realizada no dia 3 de maio de 2006, foram divulgados os resultados: Luciana Gageiro Coutinho e eu, Ana Maria Lopes Calvo de Feijoo, fomos aprovadas. Como obtive o primeiro lugar entre os cinco candidatos que realizaram o concurso, a banca me indicou para o provimento no cargo. Em setembro desse mesmo ano, assumi as disciplinas a mim destinadas, e, para minha surpresa, a denominação dada à disciplina que iria ministrar não era Psicoterapia Fenomenológico-Existencial, mas Psicoterapia Existencial-Humanista.

Logo que me familiarizei com o IP e iniciei minha participação nas reuniões que visavam à mudança de currículo, tive a grata surpresa de saber que o nome da disciplina já havia sido reformulado, a pedido da professora Ariane P. Ewald, e que no currículo novo ela receberia a denominação de Psicologia Fenomenológica e Existencialismo.

Tanto nas reuniões com os professores do Departamento de Psicologia Clínica quanto nos encontros com os alunos, diversas vezes ocorria que esses utilizavam indiscriminadamente as duas denominações: existencial-humanista e fenomenológico-existencial. Por esse motivo, fazia-se cada vez mais urgente iniciar as aulas desfazendo esse equívoco, que apontava para um desconhecimento das diferenças fundamentais entre essas duas perspectivas.

Ainda com o objetivo de tornar clara a diferença e então formar os alunos da UERJ de modo que esses pudessem não repetir esse equívoco, promovi um encontro com psicólogos humanistas e psicólogos existencialistas, tentando desfazer a confusão que vem se arrastando desde 1958, quando Rollo May trouxe da Europa para os Estados Unidos o pensamento existencial aplicado à psicoterapia e à psiquiatria tal como desenvolvido por Medard Boss,

Binswanger e Van den Berg, entre outros, e entendeu que este complementava o movimento humanista em psicologia da América do Norte.

Rollo May denominou esse novo modo de pensar o homem de psicologia existencial-humanista, em uma tentativa de unificar o existencialismo europeu e o humanismo americano. Manteve do humanismo a ênfase sobre a pessoa humana em sua totalidade e unicidade e do existencialismo extraiu a importância de temas, tais como angústia, desamparo, liberdade e responsabilidade.

A psicologia existencialista aliada ao movimento humanista recebeu então a denominação de terceira força em psicologia, numa tentativa de marcar oposição às duas primeiras: o behaviorismo e a psicanálise. A proposta existencial-humanista consistia em proteger a dignidade e a liberdade humana, que as duas primeiras forças haviam substituído pelos mecanismos e determinismos do psiquismo.

Esse movimento atinge seu ápice no início na década de 1960, tendo como principal objetivo deixar de tomar o homem como constituído de mecanismos psíquicos, e por eles determinado, tal como se trata de um fato físico ou um objeto. Atribui ao homem o livre arbítrio e afirma que, portanto, ele não se permite determinar por fatores internos nem externos. Ele pode constituir-se mediante sua vontade e autodeterminação. Enfim, nessa perspectiva, a pessoa passa a ser respeitada como tal, pelos seus valores, intenções e pela sua identidade particular.

A fenomenologia e as filosofias com ênfase na existência humana aparecem na Europa com Sartre, principalmente, com sua obra *O ser e o nada*, em 1943; e pela iniciativa de Medard Boss em promover seminários ministrados por Martin Heidegger a psiquiatras e psicoterapeutas, a maioria psicanalista, com interesse pelo pensamento heideggeriano. Esses encontros receberam a denominação de “Seminários de Zollikon” e ocorreram entre 1959 e 1969. Essa forma de abordar a existência humana recebeu na psicologia a

denominação de psicologia fenomenológico-existencial. Fenomenológico consiste no método, e existencial, na fundamentação filosófica.

Com o objetivo de dar continuidade à sedimentação da diferenciação entre psicologia humanista e psicologia existencial, ocorreu, em 2 de junho de 2008, no IP, a I Jornada de Psicologia Existencial e Humanista.

O título da jornada já evidenciava que o evento não se referia ao nome composto: existencial-humanista. O hífen foi retirado e, no seu lugar, colocou-se o conectivo “e”, para evidenciar que se tratava de duas ênfases e que o nome composto é que estaria em questão.

A abertura do evento contou com a presença do diretor do IP: professor Ademir Pacceli. A seguir, o professor Carlos Tourinho, da UFF, apresentou uma palestra intitulada “A fenomenologia transcendental de Edmund Husserl e o espiritualismo de Henri Bergson: a consciência reconsiderada no século XX”.

A parte da tarde teve início com a mesa-redonda intitulada “Fundamentos filosóficos e humanistas da clínica psicológica”, e os expositores foram: Márcia Tassinari, Myriam Moreira Protasio, Elizabeth da Costa Ribeiro e Eloísa Nogueira Aguiar. A seguir, foi apresentada a temática “Contexto histórico do humanismo, da fenomenologia e do existencialismo”, que contou com os seguintes expositores: Cristine Monteiro Mattar, Ana Tereza Camasmie e Crisóstomo Lima. O último tema apresentado foi “Interpretações fenomenológico-existenciais para o sofrimento psíquico na atualidade”, e os expositores foram: Cristine Monteiro Mattar, Elizabeth da Costa Ribeiro, Eloísa Nogueira Aguiar e Myriam Moreira Protasio.

Atualmente, nossos alunos, ao término do oitavo período, no qual a disciplina Psicoterapia Existencial-Humanista é ministrada, já elaboram uma rigorosa análise crítica acerca dessa palavra composta, que guarda em si uma grande contradição.

NOTAS

- 1 Professora adjunta do Departamento de Fundamentos de Psicologia do Instituto de Psicologia da UERJ.
- 2 Professora adjunta do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da UERJ.
- 3 Deliberação 221/89, de 4 de dezembro de 1989, e 014/90, de 14 de setembro de 1990, conforme ementário do curso de Psicologia da UERJ.

A PSICOLOGIA COGNITIVA NA UERJ

Adriana Benevides Soares¹

Foi com grande prazer que aceitei o desafio de apresentar alguns aspectos da perspectiva histórica sobre a psicologia cognitiva no curso de Psicologia da UERJ. Sendo uma professora ainda nova na casa e contando com apenas seis anos de experiência no curso, este capítulo tornou-se para mim um desafio ainda maior.

Ao ingressar na UERJ, em 2003, o curso já tinha sua configuração atual. A psicologia cognitiva estava inserida em um grupo de três disciplinas, gerais e experimentais, em que a primeira (PGE I) tratava fundamentalmente dos aspectos perceptivos, a segunda (PGE II) dos estados emocionais e motivacionais (sem conteúdo cognitivo), e a terceira (PGE III), a mais cognitiva de todas, abordava a formação de conceitos, a memória e a resolução de problemas, incluindo também o pensamento e a linguagem. Ainda poderíamos considerar alguns temas da psicologia cognitiva como pertencentes à disciplina Psicologia da Aprendizagem.

A psicologia cognitiva estava então inserida na psicologia experimental. Segundo Eysenck e Keane (2007), a psicologia cognitiva experimental envolve a realização de experimentos com indivíduos saudáveis, tipicamente em condições laboratoriais. Esses experimentos têm como característica estrito controle e “cientificidade”. Como resultado, as evidências obtidas têm desempenhado um papel importante no desenvolvimento e na testagem subsequente da maior parte das teorias na psicologia cognitiva.

Sob o rótulo de psicologia experimental e, portanto, denominada dessa maneira por ainda refletir uma perspectiva que enfatizava o método em que se estudam os modelos psicológicos, a psicologia cognitiva se desenvolveu. Em sua versão experimental, colocava a metodologia a serviço das elaborações teóricas. Hoje, apesar de ainda vestida com a roupagem experimental, a realidade estudada pela psicologia cognitiva, segundo Soares (1993), é a natureza profunda das atividades mentais, consistindo essencialmente no tratamento da informação que compreende a percepção seletiva, a elaboração, a transformação, o armazenamento, a recuperação e a utilização da informação.

A disciplina PGE III contempla exatamente essa linha, a do processamento da informação, considerando que o ser humano capta as informações disponíveis do mundo por meio de sistemas sensoriais, transforma e altera a informação de várias maneiras e as recupera para resolver seus problemas. Estudamos, então, os processos e estruturas que constituem a base do desempenho cognitivo. Estabelecemos que o processamento da informação nos computadores se assemelha ao das pessoas e, por isso, abordamos também o tema das ciências cognitivas.

As ciências cognitivas, campo de investigação ainda mais recente que o da psicologia cognitiva, adotam a perspectiva de que o pensamento é uma manipulação das representações internas do mundo externo, enfatizando-se, principalmente, as representações internas denominadas de modelos mentais. Procura-se simular os modelos mentais na máquina adotando a metáfora do computador. Cientistas cognitivos, segundo Eysenck e Keane (2007), tendem a privilegiar os processos racionais, os estudos interdisciplinares e constroem modelos computacionais diferindo entre si sobre o valor da experimentação rigorosa.

Tradicionalmente, a psicologia cognitiva estava circunscrita apenas às disciplinas experimentais, porém, quando assumi a disciplina Teorias e Sistemas II (TSP II), tratei também de introduzir, a um conteúdo que deveria ser estritamente comportamental, um enfoque aplicado. Pelo menos em

algumas aulas, passei a elaborar temas de terapia cognitivo-comportamental para associar os conteúdos behavioristas aprendidos pelos alunos a uma perspectiva terapêutica que tinha como pressuposto um sistema cognitivo fundamental para a mudança de comportamentos. Posso dizer que a professora Eliane Falcone foi, em grande parte, responsável por essa influência cognitivo-comportamental na disciplina, porque nela vemos a paixão pelo tema cognitivo-comportamental e o sucesso que tem obtido em suas formulações tanto teóricas quanto práticas.

Evidentemente, a disciplina ministrada pela professora Eliane, Terapia Comportamental, abrange em muito a temática do cognitivismo em sua perspectiva aplicada. Segundo Rangé et al. (2007), desde 1990, quando ingressou na UERJ, a professora Eliane começou a conquistar espaço na área acadêmica, contribuindo para a expansão das terapias cognitivas nos cursos de graduação.

A terapia cognitivo-comportamental está focada em como a atividade cognitiva influencia o comportamento, pois o comportamento desejado pode ser influenciado pela mudança cognitiva. Ela se concentra nas relações do que uma pessoa pensa sobre si mesma ou sobre a situação, construindo um sistema de crenças, que, por sua vez, é construído por um conjunto de representações mentais, conceito esse central à psicologia cognitiva. Nesse processo terapêutico, é importante entender como esse sistema de crenças afeta a maneira como o indivíduo se comporta.

Na UERJ, a terapia cognitivo-comportamental tem alcançado crescente popularidade, devido não só ao acúmulo de evidências empíricas que comprovam sua eficácia (Knapp, 2004; Rangé, 2001) e à evolução das ciências cognitivas (Anderson e Lebiere, 2003) e das neurociências (Gazzaniga et al., 2006), mas também ao investimento realizado pela professora Eliane Falcone e colaboradores de divulgar e ampliar o tema por meio de mostras de terapia cognitivo-comportamental realizadas anualmente desde 2003. Já na primeira mostra, o sucesso foi muito grande: o evento contou com um número

surpreendente de participantes inscritos e as inscrições tiveram de ser fechadas antecipadamente, por lotação das salas previstas.

Tem-se notado que os estudantes percebem mais claramente a articulação entre as disciplinas de TSP II e Terapia Comportamental e, com isso, percebe-se a ampliação das demandas para o atendimento de estudantes em estágio supervisionado e orientação de monografias sobre esse tema e temas afins à psicologia cognitiva.

Cabe ao Departamento de Fundamentos da Psicologia ministrar todas essas disciplinas, que, ao longo dos anos, foram ministradas por professores diversos; mais recentemente, nos anos 2000, PGE I, pelo professor Celso Lugão; PGE II, pelo professor Cid Cortez e agora pela recém-concursada professora Márcia Mota; PGE III, pela professora Simone Cagnin e, a partir de 2003, por mim; TSP II, pela professora Eliane Falcone e, também a partir de 2003, por mim; e Terapia Comportamental, pela professora Eliane Falcone.

O Departamento de Fundamentos da Psicologia não cresceu como se esperava. Nos anos 2000, muitos professores se aposentaram e não houve substituições suficientes. Ao contrário de frutificar, a área não se consolidou. Entretanto, o sucesso notável da psicologia, segundo Eysenck e Keane (2007), foi ter influenciado uma série de outras áreas da psicologia, como a psicologia social, a do desenvolvimento e a clínica. Todas essas áreas se tornaram mais “cognitivas” nos últimos anos. A UERJ também sentiu essa influência na medida em que vários professores de formação cognitiva passaram a atuar no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social desta e de outras universidades, trazendo contribuições cognitivas ao plano social, além de influenciar disciplinas da graduação, como as psicologias do desenvolvimento e, especialmente, a Terapia Comportamental.

Atualmente, com muito esforço, a professora Márcia Mota exerce um papel importante na tentativa de desenvolver um grupo de pesquisa na área cognitiva, agregando professores do instituto em torno desse tema. Essa iniciativa, ainda que hoje incipiente, pode reavivar a possibilidade de uma

consolidação da área na UERJ, o que vinha sendo feito por esforços isolados de professores e pequenos grupos de alunos.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, J. R. e LEBIERE, C. L. “The Newell test for a theory of cognition”. *Behavioral & Brain Science*, 2003, n. 26, pp. 587-637.
- EYSENCK, M. W. e KEANE, M. T. *Manual de psicologia cognitiva*. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GAZZANIGA, M. S. et al. *Neurociência cognitiva: a biologia da mente*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- KNAPP, P. (org.). *Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RANGÉ, B. (org.). *Psicoterapias cognitivo-comportamentais. Um diálogo com a psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- et al. “História e panorama atual das terapias cognitivas no Brasil”. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2007, 3 (2), s. p.
- SOARES, A. *O que são ciências cognitivas*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

NOTAS

- 1 Professora adjunta do Departamento de Fundamentos de Psicologia do Instituto de Psicologia da UERJ.

DE 1964 A 2009: UM ESTUDO RECENTE E UMA HISTÓRIA SOBRE A PSICOLOGIA EVOLUCIONISTA

Angela Donato Oliva¹

Compreendemos melhor um fato não no momento em que ele ocorre, mas após um transcurso de tempo. Temos a impressão de que a leitura de uma época, por paradoxal que possa parecer, fica mais nítida à medida que nos afastamos do presente. Olhar para trás possibilita uma reconstrução histórica na qual interligamos fatos que nem sempre percebemos no instante em que os estamos vivendo. Serão destacados, ao longo deste capítulo, eventos e obras que, de alguma maneira, ajudam a entender o surgimento da perspectiva evolucionista. Aos poucos, fragmentos de memória, descrições, impressões dos colegas que ministraram disciplinas nos primeiros anos do curso de Psicologia começarão a fazer parte desse pequeno esforço de reconstrução histórica. Agradeço a todos os que contribuíram com seus depoimentos e lembranças, levantando elementos que permitiram contar uma história da psicologia evolucionista no Instituto de Psicologia (IP) da UERJ.

No ano de 1964, começava o curso de Psicologia na UERJ (UEG, naquela época), em uma década na qual diversos acontecimentos marcaram os rumos da história no mundo, no Brasil e na psicologia. Aquele foi o ano em que o primeiro psicólogo, Neal E. Miller, recebeu a *National Medal of Science*, como reconhecimento por seus estudos sobre motivação e aprendizagem. Chomsky, há cinco anos, publicara a revisão crítica sobre o *Comportamento verbal de Skinner* e abundavam críticas contundentes ao behaviorismo. *Pari passu*, o

projeto da ciência cognitiva – que agregava áreas como etologia, linguística, inteligência artificial etc. – se consolidava, porém não tão satisfatoriamente quanto se havia imaginado (Neisser, 1976). A psicologia animal mudava o enfoque com a contribuição da etologia. O conceito de “instinto” voltava ao cenário da explicação de comportamentos, mas de maneira menos vaga e imprecisa com os trabalhos de Nikolaas (Niko) Tinbergen e Konrad Lorenz. Esse havia percebido o paralelo entre *imprinting*, observado em certas aves, e o apego, observado em humanos, reacendendo o debate sobre aspectos aprendidos e inatos. Em 1969, John Bowlby publicou *Attachment: attachment and loss*, e Harry Harlow, os estudos sobre as consequências da privação social em macacos rhesus. Em 1973, Karl von Frisch, Konrad Lorenz e Nikolaas Tinbergen receberam o Prêmio Nobel de fisiologia ou medicina pelos trabalhos em etologia, comportamento e comunicação animal.

Embora temas como comportamento sexual, agressividade, cooperação e altruísmo estivessem sendo abordados nas décadas de 1960 a 1980 no mundo, em determinados lugares do Brasil, e também no curso de Psicologia da UERJ, a expressão psicologia evolucionista veio a ser usada somente em 1992, com a publicação do livro, que se tornou clássico, *The adapted mind: evolutionary psychology and the generation of culture*, editado por J. Barkow, L. Cosmides, e J. Tooby. Buss (2005) destaca Leda Cosmides e John Tooby como os verdadeiros pioneiros no desenvolvimento das fundações conceituais da psicologia evolucionista. Para Barkow, Cosmides e Tooby (1992), a psicologia evolucionista resultou de um longo esforço científico de reunir as desarticuladas, fragmentadas e mutuamente contraditórias disciplinas sobre o homem em um enfoque de pesquisa logicamente integrado sobre as ciências comportamentais e sociais, incluindo a perspectiva evolucionista. Apesar da marginalização do darwinismo durante o século XX, como apontam Cosmides e Tooby (2005), alguns autores tentaram pensar o comportamento a partir de ideias darwinistas. Esses esforços conduziram a desenvolvimentos importantes, como o enfoque da etologia, da sociobiologia, do nativismo na linguagem etc.

Dentro desse panorama, ao final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, no curso de Psicologia da UERJ, o professor Pedro Jurberg, biólogo de formação, ministrava a disciplina Etologia Geral e Humana, optativa, em cuja ementa constavam tópicos como “Comportamento aprendido e pré-programado”, “Evolução do comportamento social”, “Filogênese do comportamento sexual” e “Amor e agressão segundo a perspectiva etológica”. Pedro Jurberg, o professor Otavio S. Pieri, também biólogo, e a professora Marise Bezerra Jurberg fundaram o CECA (Centro de Estudos do Comportamento Animal), que funcionava como um curso de extensão no qual palestras, vídeos e discussões sobre etologia, evolução e comportamento eram oferecidos aos alunos. Em breve entrevista ao telefone, o professor Pedro Jurberg lembrou que chegou a ser aplaudido após uma aula sobre evolução, na qual esclarecia que racismo, por exemplo, não era defendido pela perspectiva. Também em uma conversa por telefone, o professor Otavio S. Pieri destacou que, na década de 1970, estavam sendo publicados muitos estudos sobre etologia, sociobiologia e evolução e a novidade que traziam, segundo ele, era a de explicar o comportamento social dos animais por intermédio de observações e em termos da evolução. Um dos livros utilizados por eles era o de Desmond Morris, *The naked ape (O macaco nu)*, de 1967. As aulas tinham sempre a exibição de vídeos, caracterizando um empenho dos professores em uma época em que ainda não havia computadores pessoais e em que as informações não circulavam com a facilidade dos tempos atuais. Pode-se, a partir dessas informações, considerar que esse teria sido o início de uma perspectiva evolutiva no curso de Psicologia da UERJ.

Olhando novamente para os acontecimentos mundiais na psicologia, no início da década de 1970, os trabalhos de Martin Seligman e de John Garcia mostravam limites biológicos para a aprendizagem, abalando ainda mais os pressupostos behavioristas. Os psicólogos do desenvolvimento começavam um debate sobre a imitação neonatal, com alguns defendendo que ela não poderia ser resultado da aprendizagem com adultos e parecia ser mais do que um

mecanismo automático (Meltzoff e Moore, 1977). Em 1976, Richard Dawkins publicava *The selfish gene (O gene egoísta)*, que ajudou a popularizar a ideia de psicologia evolucionista. Em 1975, E. O. Wilson publicava o livro *Sociobiologia: a nova síntese*, em que advogava ser a sociobiologia um ramo da biologia que estuda o comportamento de animais que vivem em sociedades, tendo a etologia e a evolução como pressupostos. Altruísmo, cooperação etc. estariam presentes nesses animais, o que gerou grande controvérsia por parte dos que acreditavam que essas capacidades fossem exclusivamente aquisições culturais e sociais. Wilson foi acusado de defender racismo, desigualdade, genocídio etc., mas tais acusações eram injustas.

Na década de 1980, constava no ementário do curso de Psicologia da UERJ a disciplina Sociobiologia, optativa, com tópicos como “Influência de teorias evolucionistas no desenvolvimento da sociobiologia”, “Explicações psicológicas e sociobiológicas para os comportamentos altruístas e agressivos” e “A sociobiologia e a questão meio \times hereditariedade”. No entanto, essa disciplina não chegou a ser ministrada, de acordo com os depoimentos dos professores Pedro e Otavio. Ela ainda faz parte do ementário atual.

Em 1983, Jerry Fodor publicou o livro *The modularity of mind*, que gerou nova polêmica sobre como a mente funciona no processamento de informações. Em 1992, foi publicado o livro que veio a se tornar referência para a psicologia evolucionista, *The adapted mind: evolutionary psychology and the generation of culture*, de J. Barkow, L. Cosmides e J. Tooby. O objetivo era integrar as ciências da cognição (que consideravam a mente como processadora de informações): antropologia, primatologia, neuropsicologia e biologia evolucionista. Existiriam programas mentais, resultantes da seleção natural, eficientes para resolver problemas de adaptação enfrentados pelos nossos ancestrais caçadores coletores.

De 1993 até 1997, eu também apresentava, no curso de Psicologia da UERJ, tópicos sobre etologia (especificamente comportamentos de reprodução e rituais não aprendidos de acasalamento de certos animais) na disciplina

Psicologia da Aprendizagem. De 2003 a 2007, passei a incluir também pontos de evolucionismo.

No ano de 2003, no III Congresso Norte Nordeste de Psicologia (CONPSI), realizado em João Pessoa, a professora Maria Lucia Seidl de Moura, também do IP/UERJ, organizou um simpósio no qual estiveram reunidos pesquisadores de diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento. Ela propôs para o debate que cada um buscasse explicar as evidências empíricas sobre capacidades precoces de recém-nascidos. Foi um encontro instigante, que redundou, em 2004, na publicação de um livro organizado por ela e que conta com um capítulo de minha autoria.

Esse livro, intitulado *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento*, contribuiu, de algum modo, para que, ao final de 2003, fosse formado o Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Evolucionista, do qual eu e a professora Maria Lucia Seidl de Moura fazemos parte, desde sua fundação. No ano de 2004, na reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), dois fatores ajudaram a promover a psicologia evolucionista na UERJ: o lançamento desse livro e o primeiro encontro do GT de Psicologia Evolucionista nesse evento.

A partir disso, em 2004, no curso de psicologia da UERJ, introduzi no programa da disciplina Psicologia do Desenvolvimento um tópico sobre psicologia evolucionista. Essa inclusão foi feita porque ajudava a explicar as capacidades precoces observadas em bebês recém-nascidos e descritas, há muito tempo, em inúmeros estudos empíricos. A base evolucionista fornecia um entendimento teórico para algumas das condutas observadas em bebês recém-nascidos. O depoimento a seguir é de um dos alunos da graduação e testemunha dessa inserção na disciplina Psicologia do Desenvolvimento:

O marco histórico [foi] 2004.2 [...] quando vimos essa nova perspectiva [Psicologia Evolucionista] na sua aula [da professora Angela, na turma de Desenvolvimento II]. Pelo que lembro, poucos alunos se interessaram pela proposta, dentre eles, o Indiomar e eu, que até levamos matérias de revistas para discussão em sala. Mas para os que se interessaram como eu, esse foi o primeiro contato que me levou a estudar tudo que estudei sobre Psicologia

Evolucionista (inclusive decidi fazer a monografia nesse período) (Rafael Vera Cruz de Carvalho, em e-mail dirigido à professora Angela Donato Oliva, em junho de 2009).

Atualmente, Rafael é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Foi um dos primeiros alunos que manifestaram interesse por essa perspectiva, ainda na época da graduação. Suas palavras, obviamente, não refletem a opinião de todos os alunos do IP, mas são um registro histórico do que representou para ele aquela época.

Em 2005, a coordenadora do GT de Psicologia Evolucionista, professora Maria Emilia Yamamoto, da UFRN, apresentou uma proposta de pesquisa sobre psicologia evolucionista que integrava subprojetos do grupo. Obteve pelo CNPq aprovação no Edital Instituto do Milênio para Redes de Pesquisa. Esse foi o primeiro grande projeto de pesquisa de psicologia evolucionista no Brasil. Intitulado “O moderno e o ancestral: a contribuição da psicologia evolucionista para a compreensão dos padrões reprodutivos e de investimento parental humano”, foi composto por nove instituições e 16 pesquisadores e teve como vice-coordenadora a professora Maria Lucia Seidl de Moura. Entre seus diversos resultados, destacam-se: a compra de equipamentos para a realização de pesquisas na UERJ, com participação de alunos; a produção de artigos nacionais e internacionais; e o lançamento do livro *Psicologia evolucionista*, em 2009, em Natal, com capítulo de coautoria da professora Maria Lucia e minha. Ainda no mesmo ano de 2005, foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) sobre o mesmo tema e coordenado pela professora Maria Lucia Seidl de Moura. Além de promover uma forte interação entre os profissionais que tinham interesse na perspectiva evolucionista, esses projetos deram visibilidade à vertente evolucionista junto aos alunos da UERJ. Alguns se engajaram nos subprojetos nos quais trabalhavam as referidas professoras. Muitos passaram, então, a conhecer a perspectiva evolucionista. Foram realizados eventos sobre psicologia evolucionista no Rio de Janeiro, em São Paulo, no Pará e em Natal, no período

de 2005 a 2009, contando com convidados internacionais importantes na área. Esses eventos sempre foram divulgados pelas professoras para os alunos na UERJ.

No primeiro semestre de 2007, foi oferecida pela primeira vez na graduação de Psicologia da UERJ a disciplina eletiva intitulada Psicologia Evolucionista, ministrada pela professora Maria Lucia Seidl de Moura. Foi a primeira vez que o termo foi utilizado em uma disciplina do curso. No semestre seguinte daquele ano, a disciplina, a pedido dos alunos, foi oferecida ao turno da noite, e a turma ficou lotada. Maria Lucia convidou professores do GT de Psicologia Evolucionista para apresentarem palestras sobre os tópicos das aulas. A utilização de recurso multimídia, em turmas de graduação, e o excelente nível das aulas garantiram o sucesso e o ineditismo do curso. A transcrição de mais um trecho do e-mail de Rafael é elucidativa:

Depois, fiz a eletiva de psicologia evolucionista [oferecida pela professora Maria Lucia] dada em 2007.1, que deve ter tido uns sete alunos, mas também era em um horário pouco atraente (T1T2). No semestre seguinte, foi feito um abaixo-assinado porque o instituto a queria de volta dando Desenvolvimento e os alunos da noite queriam a eletiva com ela. Não tenho o número de alunos que assinaram, mas a disciplina foi liberada. Fui monitor nesta turma, que era quase do tamanho das obrigatórias, com exatos trinta inscritos, na sua maioria do terceiro período (Rafael Vera Cruz de Carvalho, em e-mail dirigido à professora Angela Donato Oliva, em junho de 2009).

Em 2008, foi oferecida por mim, pela primeira vez no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) da UERJ, a disciplina Origens Evolutivas do Comportamento Social. A procura pelos alunos foi boa, e a disciplina foi dada no semestre seguinte. Em 2009, foi oferecida novamente no segundo semestre.

No ano de 2008, a imprensa havia publicado diversas matérias, em variados canais de comunicação, sobre os 150 anos da teoria da evolução de Darwin. Uma das matérias foi publicada no dia 29 de junho de 2008, em um caderno de edição especial de domingo do jornal *O Globo*. Lá constava, com os devidos créditos, uma entrevista realizada comigo sobre o papel adaptativo das

emoções. Surgiu, então, o interesse em saber o que os alunos de cursos de psicologia entendiam por psicologia evolucionista. Para isso, foi realizado um estudo de levantamento, coordenado por mim, do qual participaram as alunas de graduação Nathalia Wapke Gomes Pereira, Layse Costa Pinheiro, Cláudia Alves Pereira, Telma Dias Vieira (da UERJ) e Vanessa Zehetmeyer (da UFRJ).

“Você já ouviu falar em psicologia evolucionista?”, “O que você entende por psicologia Evolucionista?”. Foram essas as perguntas feitas entre novembro de 2008 e janeiro de 2009 a quarenta alunos do curso de Psicologia da UERJ e também a 99 alunos que estavam cursando psicologia em outras faculdades. Na distribuição ao longo do curso, havia pelo menos seis alunos para cada dois períodos seguidos (1o e 2o; 3o e 4o; 5o e 6o; 7o e 8o; 9o e 10o). Um dos objetivos era comparar o grau de informação sobre esse assunto entre alunos de diferentes instituições do estado do Rio de Janeiro. O outro objetivo era investigar se haveria diferença entre as respostas coletadas até janeiro de 2009 e as que seriam dadas pelos alunos após o evento Dia de Darwin – Brasil, que ocorreria na UERJ em 12 de fevereiro de 2009 (dia em que Darwin faria 200 anos), aberto ao público, organizado pela professora Maria Lucia Seidl de Moura, juntamente com os mestrandos Aline Melo de Aguiar e Rafael Vera Cruz de Carvalho. Participaram, como ouvintes, 74 alunos da graduação de Psicologia da UERJ, em um total de 218 inscritos.

A segunda etapa da coleta de dados ocorreu entre os dias 13 de fevereiro a 15 de março de 2009, com 35 alunos da UERJ e trinta de apenas uma das demais instituições. Esse era o período de férias para a maioria das instituições. Na UERJ, a coleta de dados dessa segunda etapa transcorreu sem problemas em virtude de alteração do calendário letivo no ano de 2008. A ideia era investigar o impacto que a realização daquele evento teria sobre os alunos. Os estudantes entrevistados não foram os mesmos da etapa anterior. As categorias de análise e os resultados foram:

1. Aluno diz que não sabe, nunca ouviu falar, não sabe definir ou apresenta uma ideia errada sobre evolucionismo: 42,5% (1a etapa) e apenas 11,43%

- (2a etapa) dos alunos da UERJ; 57,14% (1a etapa) e 80% (2a etapa) dos alunos de outras universidades;
2. Aluno diz que não sabe, nunca ouviu falar, mas ao definir apresenta uma ideia correta sobre evolucionismo (diz ao menos que se refere a Darwin): 0% dos alunos da UERJ em ambas as etapas; 8,16% (1a etapa) e 6,7% (2a etapa) dos alunos de outras universidades;
 3. Aluno diz que já ouviu falar, mas ou não sabe definir ou apresenta uma ideia errada sobre evolucionismo: 27,5% (1a etapa) e 20% (2a etapa) dos alunos da UERJ; 27,55% e 10% (2a etapa) dos alunos de outras universidades;
 4. Aluno diz que já ouviu falar e ao definir apresenta uma ideia correta sobre evolucionismo: 27,5% (1a etapa) e 69% (2a etapa) dos alunos da UERJ; 6,12% (1a etapa) e 3,3% (2a etapa) dos alunos de outras universidades.

Dos alunos da UERJ que disseram conhecer o que era psicologia evolucionista, 18,19% fizeram menção à disciplina Desenvolvimento e 13,64% fizeram menção à disciplina Psicologia Evolucionista. Considerando a soma da alusão dos alunos a uma das duas disciplinas, o percentual foi de quase 32%. Isso parece indicar que as disciplinas têm impacto sobre o que os alunos da UERJ conhecem sobre a perspectiva evolucionista na psicologia.

O padrão UERJ e não UERJ é semelhante nas categorias 1 e 3. A principal diferença ocorre na categoria 4, que pode refletir a influência das disciplinas que apresentam o tema aos alunos.

A diferença do percentual da categoria 4 nas duas universidades foi significativa. Isso parece ser indicativo de que a promoção de eventos gratuitos sobre psicologia evolucionista nas instalações da UERJ, por parte de professores do IP, com divulgação pela internet, tem algum impacto no nível de informação dos alunos sobre o tema.

Desde 9 de maio, está sendo oferecido, por Aline Melo de Aguiar e Rafael Vera Cruz de Carvalho, sob a coordenação da professora Maria Lucia Seidl de

Moura, um curso de extensão sobre psicologia evolucionista. A turma conta com vinte alunos inscritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avalia-se que muitas afirmações teóricas errôneas sobre o que é evolucionismo ainda persistem em meios acadêmicos. É comum pensarem, por exemplo, que “evolucionismo” é sinônimo de “determinação genética” ou “desconsideração de aspectos culturais, históricos e sociais na constituição da condição humana”. Confundem psicologia evolucionista com darwinismo social – esse buscava justificar a pobreza após a revolução industrial, considerando os pobres menos aptos socialmente, distorcendo a ideia darwinista de que as diferenças individuais conferem mais chance de sobrevivência e de reprodução em determinados ambientes. No curso de psicologia da UERJ, ainda que de forma indireta, tópicos sobre evolucionismo estiveram presentes em grande parte desses 45 anos de existência e, recentemente, isso vem se consolidando. Mais recentemente, a psicologia evolucionista adquiriu nitidez e não está restrita apenas a tópicos de outras disciplinas. Estudos empíricos têm mostrado a relevância dessa perspectiva para a compreensão da condição humana. Aos poucos, os equívocos teóricos vão sendo esclarecidos, e a vertente evolucionista começa a atrair muitos simpatizantes, principalmente quando se compreende sua base interacionista: organismos são biológicos, sociais, culturais e históricos desde os nossos mais remotos ancestrais.

REFERÊNCIAS

- BARKOW, J., COSMIDES, L. e TOOBY, J. (orgs.). "The psychological foundations of culture". *The adapted mind: evolutionary psychology and the generation of culture*. Nova Iorque: Oxford University Press, 1992.
- BUSS, D. "Introduction: the emergence of evolutionary psychology". In ----- (org.). *The handbook of evolutionary psychology*. Nova Jersey: John Wiley & Sons Inc., 2005.
- COSMIDES, L. e TOOBY, J. "Conceptual foundations of evolutionary psychology". In BUSS, D. (org.). *The handbook of evolutionary psychology*. Nova Jersey: John Wiley & Sons Inc., 2005.
- MELTZOFF, A. N. e MOORE, M. K. "Imitation of facial and manual gestures by human neonates". *Science*, 1977, n. 198, pp. 75-8.
- NEISSER, U. *Cognition and reality: principles and implications of cognitive psychology*. São Francisco: W. H. Freeman, 1976.

NOTAS

- 1 Professora adjunta do Departamento de Fundamentos de Psicologia do Instituto de Psicologia da UERJ.

ESTÁGIO DE PESQUISA E UNIVERSIDADE

Deise Mancebo¹

A PESQUISA COM ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO: BREVE CARACTERIZAÇÃO DO “CLIMA” INSTITUCIONAL

A motivação pessoal para trabalhar com estudantes de graduação do curso de Psicologia da UERJ, em atividades de pesquisa, ocorreu em 1989, ocasião em que eu me preparava para ingressar no doutorado de História da Educação da PUC-SP.

Na realidade, o clima na UERJ era propício a esse tipo de investida, pois, naquela década, começara todo um movimento que clamava por mudanças institucionais em torno de bandeiras como autonomia, democracia universitária e, também, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Pode-se mesmo afirmar que, a despeito de gloriosas investidas localizadas anteriores, foi na década de 1980 que a UERJ caminhou, mais firmemente, para a construção de uma história bem distinta da que lhe marcou a gênese e o desenvolvimento em suas três primeiras décadas. Lutava-se, então, por uma instituição que primasse pela valorização de seu aspecto público, por estruturas internas de poder mais democráticas e por uma universidade que fizesse jus a esse título, abandonando sua história pregressa de um “escolão” voltado exclusivamente para o ensino.

Os atores dessas transformações, que não ocorreram somente nessa universidade, foram muitos. Como já afirmei em outro texto,

em compasso com a reorganização da sociedade civil, a partir de finais dos anos 1970, o movimento organizado de professores, alunos e funcionários desta universidade constituiu-se num dispositivo fundamental para as transformações ocorridas na instituição. Não foi o único pólo irradiador das mudanças, no entanto, foi o espaço inicial para reaglutinação de grupos, que até então mantinham-se críticos, mas isolados nas unidades. Possibilitou, deste modo, o resgate de idéias abafadas no passado, a construção de outras, a institucionalização de novas práticas e desencadeou uma certa permeabilidade da universidade às demandas sociais (Mancebo, 1996, pp. 217-8).

Assim, de uma universidade voltada, quase em sua totalidade, para a formação de profissionais, muitos dos quais em cursos noturnos, a UERJ passou, após os anos 1980, e por força dos movimentos de seus atores, a fazer novos investimentos. Foi a partir de então que os docentes da UERJ conquistaram uma carreira (1990) baseada em critérios acadêmicos, na qual, pelo menos formalmente, estava postulada a produção de conhecimentos e em que se valorizavam mecanismos claros de qualificação. Progressivamente, algumas unidades começaram a incorporar a pesquisa no seu cotidiano, bem como práticas de extensão que buscassem um vínculo mais estreito da universidade com o estado que a abriga e com o público, que, em última instância, a mantém.

Essa também foi a trajetória do Instituto de Psicologia (IP). Desde sua criação, em 1964, o corporativismo e a pouca densidade acadêmica pareciam ser, ao lado da priorização do ensino em detrimento da pesquisa, os selos distintivos (Mancebo e Rieche, 1998). Na década de 1980, tomou corpo, de forma mais sistemática, o desenvolvimento de projetos de pesquisa por parte de alguns professores, foram priorizados os concursos para professor adjunto e a decorrente contratação de doutores e se incentivou a formação de grupos de pesquisa, envolvendo ou não estudantes de graduação. Assim, ocorreu todo um esforço para a transformação de suas condições de uma “escola” de formação de psicólogos para a constituição de um instituto de psicologia.

Em sequência, em 1991, com oito professores, foi implantada a primeira pós-graduação *stricto sensu* no IP, o então mestrado em Psicologia e Práticas Socioculturais, atual Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, que

advogava a preferência por uma perspectiva interdisciplinar, ao mesmo tempo em que privilegiava as “práticas”, numa tentativa de aproximação da realidade brasileira. Para o que aqui nos interessa, constituiu-se, com a institucionalização do mestrado, o espaço próprio, por excelência, para a formação de novos pesquisadores, o que, obviamente, refletiu num empenho adicional para o envolvimento de estudantes de graduação com a pesquisa. Afinal, de nada adiantava termos uma pós-graduação, se não construíssemos na base, ou seja, na graduação, a motivação para a produção de novos conhecimentos entre professores e alunos.

Foi nesse clima institucional que se iniciaram os esforços para a formação de estudantes de graduação para a pesquisa, na qual, de algum modo, me vi envolvida.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ESTÁGIO DE PESQUISA NO IP

Como dito, a primeira experiência com estudantes de graduação em atividades de pesquisa que tive oportunidade de coordenar girou em torno da minha própria tese de doutoramento, concluída com o título *Da gênese utilitária aos compromissos: uma história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1950-1978)*. Para mim, e acredito que para os seis alunos envolvidos,² foi uma vivência estonteante, pois percorrer a história pregressa da universidade que habitávamos, desembaralhar e reembaralhar os pergaminhos de uma massa considerável de documentos e de mais de duas dezenas de entrevistas realizadas não era um percurso tranquilo e previsível. Some-se às dificuldades o fato de ser a história a área central dessa investigação e que eu mesma era absolutamente inexperiente nesse tipo de empreitada, pois, como aluna da antiga Universidade do Estado da Guanabara (UEG), nunca havia participado como estudante de qualquer empreitada semelhante. Assim, tudo se constituía num processo de descoberta: o tema da investigação, os procedimentos

metodológicos próprios à história e, principalmente, o percurso de orientar estudantes de graduação em atividades de pesquisa.

Sobrevivemos e, no retorno do doutorado, em 1995, tentei institucionalizar a experiência sob a forma de estágio de pesquisa, a ser desenvolvido no âmbito do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA). Uma vez criada a disciplina Estágio de Pesquisa, os estudantes envolvidos puderam integrá-la ao currículo, mesmo que até hoje ela não tenha um código próprio.

Sob esse novo formato institucionalizado, quatro novos temas de investigação foram desenvolvidos, o que sinteticamente se apresenta a seguir:

1. Pesquisa *História dos cursos de Psicologia no Rio de Janeiro (1956-1979): a cultura psicológica nas instituições de ensino superior*, desenvolvida entre 1996 e 1997, que tinha por objeto a análise da trajetória histórica dos cursos de ensino superior de psicologia no Rio de Janeiro, desde sua criação, em meados dos anos 1950, até o final da década de 1970, num total de oito cursos, com a intenção de configurar o campo ao qual vem sendo submetido o futuro especialista “psi” no interior das instituições de ensino superior. Abrangeu a análise da filiação teórica e concepções dos formadores (professores, supervisores), a localização dos principais dispositivos de que se tem lançado mão para a disciplina dos futuros psicólogos, a identificação das concepções hegemônicas a que estão submetidos e as ferramentas mais comumente recomendadas. Em síntese, pretendeu-se definir os “modelos” profissionais apresentados aos futuros perscrutadores das intimidades nesse período histórico. Para a análise do tema, partimos da hipótese de que esse campo de formação do psicólogo, enquanto porta de entrada para a construção do especialista, constitui-se num território que compartilha da “cultura psicológica”, apontando para a intensa difusão das práticas “psi” nas camadas médias urbanas de nossa sociedade, após os anos 1960, a partir da consolidação de um *ethos* individualista e “intimista”, no qual os especialistas “psi” são um efeito e mais um dispositivo difusor, com um grande potencial de intervenção no

espaço social.³ Os estudantes de graduação envolvidos no estágio⁴ participaram de todo o processo, o que incluía minuciosos planejamentos, e realizaram, dentre outras atividades, consulta a fontes primárias escritas (legislação, currículos, programas, periódicos regulares, atas e demais documentos pertinentes), fontes primárias orais (entrevistas com professores e ex-alunos) e secundárias (livros, artigos e teses referentes à formação do psicólogo e às instituições de ensino superior), mantendo a orientação metodológica central, ou seja, a construção da história dos cursos, analisados em sua particularidade (inserção em determinada instituição de ensino superior), mas sempre remetidos ao contexto (“cultura psicológica”) em que foram gerados;

2. A segunda investigação intitulava-se *Políticas para a educação superior e construção de novas subjetividades (1990-1998)*. Ela teve curso no biênio 1998-1999, e, no seu âmbito, pôde-se discutir a produção recente sobre a educação superior, analisando esse campo em relação às novas ordenações políticas, econômicas e sociais por que passava o país – o neoliberalismo – com especial destaque a um dos aspectos dessas modificações: a produção de novas subjetividades.⁵ Tratou do estudo das políticas projetadas para a educação superior brasileira, durante os anos 1990, e da análise da dinâmica que essas reformas estavam imprimindo no cotidiano das instituições de ensino superior. Nesse corpo, dois aspectos receberam destaque: 1) a localização e análise dos sentidos modelados para o processo educativo brasileiro nos anos 1990 e dos significados divergentes, considerados disfuncionais em relação à lógica hegemônica; e 2) a compreensão da micropolítica gestada no interior das instituições de educação superior, materializadas, dentre outros aspectos, na construção de subjetividades economicamente orientadas, competitivas e indiferentes ao espaço coletivo. Como na experiência anterior, os estagiários⁶ foram envolvidos em todo o processo, cabendo destaque a consultas, registro e análise de fontes primárias escritas diversas (legislação pertinente, planos

governamentais, projetos “alternativos” aos oficiais), fontes primárias orais (entrevistas com membros do corpo docente e técnico-administrativo, questionários aplicados a estudantes) e fontes secundárias, incluindo-se livros, artigos e teses referentes à temática e publicados no período;

3. O terceiro projeto de pesquisa intitulava-se *Globalização, neoliberalismo e produção de subjetividades* e foi desenvolvido entre 2000 e 2003. Concebido na interface da psicologia e das ciências sociais, constituiu-se num desdobramento necessário dos estudos que a equipe já vinha desenvolvendo nos anos anteriores. A proposta de investigação articulava-se com a pesquisa sobre o processo de globalização em curso; desenvolveu-se na necessária análise desse campo temático com as novas ordenações políticas, econômicas e sociais por que passava o mundo – o neoliberalismo –, para aprofundar um dos aspectos destas modificações: a produção de novas subjetividades. Constituiu-se em um estudo amplo, que por certo não se restringia ao campo da psicologia, no entanto, guardava a intenção de “filtrar” das incursões mais gerais aquelas informações que poderiam dar uma maior visibilidade ao modo de produção de subjetividades atual. Em síntese, a investigação comportou duas etapas:

- *Módulo 1* – Produção de subjetividades e neoliberalismo: análises histórico-conceituais, nas quais (a) se percorreram algumas trajetórias do pensamento liberal, com especial destaque às matrizes romântica, disciplinar e propriamente liberal, consolidadas no século passado; (b) analisaram-se os desenvolvimentos teóricos matriciais do neoliberalismo, particularmente, os da Escola de Viena e de Chicago; e (c) estabeleceram-se as gêneses e desenvolvimentos das concepções de indivíduo/pessoa presentes no ideário neoliberal;
- *Módulo 2* – Globalização e efeitos de subjetivação: análises temáticas nas quais se investigaram as possibilidades de formação de sujeitos no contexto de uma sociedade que se globaliza, a partir de três

cenários temáticos que a equipe considerou privilegiados para a análise das novas subjetividades: 1) o cenário da cultura e da indústria cultural; 2) o da fragmentação da vida societária e o individualismo do desenvolvimento de sociabilidades protegidas; e 3) o cenário do trabalho num contexto de acumulação flexível. No interior de cada um desses cenários, foram percorridas análises e metáforas diferentes, e até contraditórias, pelas quais se pode compreender a globalização, contemplando desde autores que apresentavam o processo de globalização em sua positividade, aqueles que se colocavam criticamente em relação à sociedade mundial, até os que se diziam afiliados a uma suposta “terceira via”.

Em todos esses anos, indiscutivelmente, essa foi a investigação mais básica, que envolveu o maior número de estagiários⁷ e a mais fundamental para a fundamentação teórico-metodológica dos procedimentos que se seguiram tanto em termos de pesquisa quanto de condução do estágio de pesquisa com o envolvimento de alunos de graduação, inclusive de outras unidades (administração e física, para a parte de informática);

4. O quarto e último tema, iniciado em meados de 2003 e ainda em andamento, refere-se ao “trabalho docente”. O projeto tem por temática central a discussão *Trabalho docente: políticas e subjetividade* e também foi concebido na interface da psicologia e das ciências sociais. Sua justificativa reside na ideia de que, no espaço universitário, engendra-se um complexo campo de forças, como lugar privilegiado de produção de conhecimento, espaço de aglutinação e formação de diversos profissionais e da construção de regimes de verdade que, em conjunto, constituem-se em pilares de sustentação de muitas sociedades contemporâneas. Desse modo, aposta-se na capacidade de a análise do trabalho, nesse campo específico, poder traduzir expressões mais gerais da complexidade dessa temática. Os procedimentos metodológicos perseguidos pela equipe⁸ foram uma revisão da bibliografia mais recente sobre trabalho, educação superior e

produção de subjetividade na contemporaneidade e realização de pesquisa de campo, que abrange: 1) uma análise sistemática e detalhada das situações de trabalho e saúde dos docentes da UERJ; e 2) a realização de entrevistas individuais semidirigidas.

Em síntese, pode-se afirmar que as quatro investigações brevemente descritas apresentam algumas marcas centrais: forte inclinação para a interdisciplinaridade, em especial, a interface com a educação superior; o trabalho conjunto com estudantes de graduação e, a partir de 1998, de pós-graduação; as reiteradas investidas para a captação de recursos, principalmente sob a forma de bolsas para os estudantes de graduação; a ênfase na publicidade dos resultados, com a participação de todos em eventos e escrita de textos; a permanente tentativa de articulação com outros grupos (nacionais e, posteriormente, internacionais); e, principalmente, o teor crítico das investigações. De tudo, os estagiários, com maior ou menor intensidade, participaram.

REFLEXÕES SOBRE A DINÂMICA DO ESTÁGIO DE PESQUISA

Cabe, nesse ponto, tecer algumas considerações analíticas a respeito do modelo que acabou sendo institucionalizado nos estágios de pesquisa que orientei, destacando e comentando aspectos que, a meu ver, são substantivos para sua sustentação e continuidade.

Parto da convicção de que a universidade deve ser um lugar de produção de conhecimento e que a pesquisa deve ter um papel central na formação do estudante, de modo que todos os momentos e espaços do ensino superior deveriam estar perpassados pela postura e pelas práticas investigativas.

Segundo Severino,

pouco importa se as preocupações imediatas sejam com o aprimoramento da qualificação do docente de terceiro grau ou do profissional. Em qualquer hipótese, esse aprimoramento passará

necessariamente por uma prática efetiva da pesquisa científica. Aliás, é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional (2009, p. 16).

Especificamente, a dinâmica do estágio de pesquisa requer todos aqueles atributos mais gerais que se impõem à produção do conhecimento: o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, enfim, todos os procedimentos necessários ao desvelamento dos sentidos da realidade. O que está, pois, em pauta, nesse estágio curricular, é a abordagem de problemáticas específicas, mediante rigoroso trabalho de pesquisa e de reflexão, apoiado num esforço de fundamentação teórica. Assim, o processo de formação do pesquisador no âmbito do estágio apresenta um objetivo central que, para além da competência técnica, exige uma ampla reflexão acerca das diferentes matrizes teóricas que dão suporte à produção de novos conhecimentos, pois, para avaliar o alcance da opção metodológica da equipe em que se envolve, é fundamental que o pesquisador e os estagiários possam compreender os vínculos que tais opções mantêm com os pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos implícitos na investigação.

Na realidade, compartilho da convicção de que a produção do conhecimento na universidade só tem curso como resultado de articulação do teórico com o empírico. A pesquisa e, em decorrência, o estágio não podem se reduzir a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma panóplia de dados coletados. Os dados precisam ser articulados mediante uma leitura teórica, de modo que somente o esforço teórico e a análise acurada podem caracterizar como científicos os dados empíricos, no mesmo compasso em que a teoria só gera novos conhecimentos, ou, se quisermos, só gera ciência, se estiver articulada a dados empíricos.

Algumas consequências advêm dessa convicção. Não basta fornecer ao estagiário um certo domínio de técnicas de pesquisa, é preciso toda uma imersão num universo conceitual, em que se encontrem as coordenadas

teórico-metodológicas da discussão relevante e crítica da área que se está pesquisando. Novamente recorrendo a Severino,

trata-se de gerar uma proposta provocadora de reflexão e de pesquisa, mediante um processo contínuo de problematização das temáticas, em permanente interação com a produção acumulada da área. [...] O pesquisador precisa vivenciar uma experiência problematizadora. Além dos subsídios que estará recebendo do acúmulo de suas intuições pessoais, ele poderá colher elementos de suas leituras, dos cursos, dos debates, enfim, de todas as contribuições do contexto acadêmico, profissional e cultural em que vive (2009, p. 19).

Além disso, para pesquisar, impõe-se, por sua vez, uma minuciosa exploração das nervuras do tema eleito, mediante instrumentos epistemológicos e técnicos que considerarmos adequados, seja a partir de fontes primárias, graças às quais a temática se efetiva em sua complexa realidade, ou de fontes secundárias, que subsidiam essa abordagem central.

Essas premissas básicas requerem planejamento, ou seja, todo trabalho de pesquisa precisa ser planejado, e o projeto de pesquisa é o registro mais acabado desse planejamento. Pelas especificidades da situação – o tempo diferenciado dos estudantes na graduação envolvidos com o estágio de pesquisa –, o projeto mais geral sempre foi elaborado por mim e sempre procurei fazê-lo de forma cuidadosa tanto do ponto de vista teórico como técnico, não só em decorrência de exigências institucionais, mas porque ele representa o roteiro do trabalho a ser desenvolvido pelos estagiários. Ele impõe uma disciplina de trabalho não só na ordem dos procedimentos lógico-operacionais, mas também em termos de organização do tempo e das atividades, sendo o ponto de referência para o diálogo da equipe. Mesmo que possa ser modificado no curso da investigação, o projeto constitui um roteiro fundamental que delimita os caminhos a serem percorridos, as etapas a serem vencidas, os instrumentos e as estratégias a serem aplicados ao longo de sua execução. Deve-se explicitar, contudo, que na escolha dos procedimentos para sua consecução, nos planejamentos parciais que são executados, bem como na elaboração dos planos de trabalho dos bolsistas, a

presença coletiva da equipe sempre deu uma nova e inestimável qualidade ao processo investigativo.

Assim, outro aspecto a se destacar na experiência desses anos é a convicção da superioridade potencial do trabalho coletivo, do sujeito coletivo da pesquisa, que busca permanentemente a superação do trabalho solitário e individual. Com esse empenho, tem-se pretendido que todas as atividades de estágio, mesmo que sejam mediadas por um ator individual em seu desenvolvimento, confluem para resultados e metas de uma produção coletiva. Buscou-se, desse modo, que a relação no interior das diversas equipes que compuseram os estágios de pesquisa caminhassem para uma construção solidária, num intercâmbio de experiências de estudantes que se encontravam em fases diferentes. Obviamente, trata-se de um relacionamento que é atravessado por momentos delicados de convivência humana. No entanto, a ênfase colocada no processo grupal, na leitura e discussão conjuntas, no embate de ideias, na apresentação e acolhimento de sugestões e de críticas, acaba por fazer florescer o diálogo, sempre em torno do projeto de investigação, o ponto de partida para o trabalho conjunto.

Há, ainda, um aspecto bastante delicado no atual contexto que merece atenta reflexão. Todo trabalho de pesquisa impõe um esforço para expandir as referências de interlocução e de intercâmbio no interior da comunidade científica da área. Essa é a razão para publicarmos, participarmos de eventos de diferentes naturezas que tenham alguma relação com nossas investigações, e um incentivo adicional sempre foi dado aos estagiários para que tomassem parte nessas atividades. Mas, obviamente, essa participação deve ser entendida e praticada como um exercício sistemático e competente. Não pode ser misturada à cultura produtivista, que está entranhada na universidade e que, na contramão do trabalho coletivo, só tem gerado concorrência entre áreas, dentro destas e entre pesquisadores. Problematizar criticamente essa cultura acaba se transformando, portanto, num requisito básico para a dinâmica e o funcionamento do estágio.

Nas observações de Kuenzer e Moraes (2005, p. 175), o incentivo para que professores e estudantes publiquem juntos, a partir de uma crescente participação do corpo discente nos projetos de pesquisa dos orientadores, não pode ser desvirtuado e reduzido a um incansável roteiro de sucessivas apresentações em eventos, no exterior e no país.

É preciso fazer referência, ainda, à questão da relevância social da ciência e da pesquisa nesse âmbito, na qual inclui não só a legitimidade ética, mas também a sensibilidade política que deve envolver a postura e a prática dos pesquisadores em formação. Conforme afirma Severino, “em que pese o desgaste que tal perspectiva vem sofrendo em decorrência do uso banalizado e cínico dessas categorias, é preciso insistir no compromisso ético/político do pesquisador, em geral” (2009, p. 25). Nesse ponto, esse autor refere-se ao ato imprescindível de respeito à dignidade das pessoas humanas em qualquer circunstância. Respeito que não pode prescindir de uma “profunda sensibilidade às condições objetivas de nossa existência histórica” (p. 25), constituída pelas mediações reais, representadas pelo trabalho, pela vida social e pela vivência cultural.

Por isso, além de privilegiar temáticas socialmente relevantes em nossas investigações, o estágio de pesquisa, como mais um lugar institucional de produção de conhecimento, como sujeito social e coletivo que é, não pode perder de vista uma finalidade intrínseca e imanente do conhecimento: “contribuir intencionalizadamente para a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica. Só assim torna ética sua atuação profissional e científica” (Severino, 2009, pp. 25-6).

Por fim, concluo este relato convencida de que professores e estudantes universitários precisam ampliar os espaços e os processos de produção de conhecimento, indo além de suas atividades curriculares básicas e de suas vivências isoladas e individuais.

REFERÊNCIAS

- KUENZER, A. Z. e MORAES, M. C. M. “Temas e tramas na pós-graduação em educação no Brasil”. In MOREIRA, A. F. e. PACHECO, J. A. (orgs.). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto, 2005, pp. 167-87.
- MANCEBO, D. *Da gênese aos compromissos: uma história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1950-1978)*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.
- e RIECHE, E. C. *O curso de psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: a história possível (1964-1978)*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SEVERINO, A. J. “Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento”. *Revista Diálogo Educacional*, jan.-abr. 2009, v. 9, n. 26, pp. 13-27.

NOTAS

- 1 Professora titular do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UERJ.
- 2 Participaram dessa pesquisa os estudantes Adriana Rosa Cruz Santos, Carlos André Soares Nogueira, Henrique Antunes Vitalino, Marcelo P. O. Gonçalves, Marly Marques da Cruz e Wladimir Ferreira de Souza, alguns dos quais com bolsas do CNPq e da FAPERJ.
- 3 Dentro desse enquadre teórico, essa pesquisa tomava parte de projeto integrado intitulado A Institucionalização dos Saberes Psicológicos no Brasil (Rio de Janeiro): uma Contribuição à Antropologia da Pessoa Ocidental Moderna, aprovado quanto ao mérito pelo CNPq, sob a coordenação do professor Luís Fernando Dias Duarte (PPGA/UFRJ) e da professora Jane Russo (IMS/UERJ).
- 4 Participaram dessa pesquisa Adriana M. Castro, Alexandre Teixeira dos Santos, Christiane da Cruz Saraiva, Daniela Carvalho da Silva Fontes, Eduardo Ceschin Rieche, Gildete Silva, Isabela S. Vieira, Leandro Vieira Osuna, Margarete Dias, Sandra F. Montano e Vanessa C. Breia.
- 5 Essa investigação tomou parte no projeto integrado de pesquisa A Produção Científica sobre Educação Superior no Brasil, 1968-1995: Avaliação e Perspectivas, coordenado pela professora Marília Morosine, da UFRGS, e, no Rio de Janeiro, pela professora Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, da UFRJ.

6 Participaram dessa investigação os seguintes estudantes de graduação: Dayse Marie Oliveira, Débora Barbosa Gil, Eduardo Müller da Ponte, Ione Gouvêa Jorge, Patrícia Tomimura, Suely Oliveira Marinho e Raphael Fischer Peçanha.

7 Participaram dessa pesquisa 11 estudantes: Ana Paula de Almeida Pereira, Beatriz de Souza Bessa, Bruno Cunha Farias, Dayse Marie Oliveira, Fábio José Alfredo Santos da Rocha, Guilherme de Araújo Carvalho, Jaqueline Batista de Figueiredo da Silva, Jorge Guilherme Teixeira da Fonseca, Luciana Vanzan da Silva, Monica Silva da Costa e Tatiana Monteiro de Araújo.

8 Participou dessa investigação a seguinte equipe de alunos de graduação: Débora Sun Espíndola, José Eduardo Vieira de Cerqueira, Melissa Garcia Machado, Monique Osório Talarico da Conceição (do Instituto de Física), Paloma Fernandes Lacaille de Araújo Taveira, Pedro Ivo Rodrigues da Silva Freitas (da Faculdade de Educação), Sabrina Barbosa da Silva Nigri, Samira Meletti da Silva, Vanessa Rodrigues da Conceição (do Instituto de Física) e Viviane da Cunha Dias.

INTERAÇÃO JR. – EMPRESA JÚNIOR DE PSICOLOGIA: DESAFIOS DE UM PROJETO COLETIVO

Helôisa Helena Ferraz Ayres¹

Clarissa Almeida²

Lucila Lima da Silva³

Manoela Martins Lage⁴

Paula Peixoto Fraga⁵

Verônica Santana Queiroz⁶

CONDIÇÕES DE SURGIMENTO

A proposta de fundação de uma Empresa Júnior (EJr.) nasceu no estágio de Psicologia do Trabalho e Organizacional, no segundo semestre de 2004, a partir de reuniões com cerca de dez estudantes do curso de graduação em Psicologia da UERJ. Alguns haviam participado de uma iniciativa anterior, quando conseguiram elaborar o estatuto, mas não seguiram adiante. O grupo fundamentou suas discussões em uma nova perspectiva sobre o campo das organizações, considerando essa primeira iniciativa como experiência a ser analisada, fomentando a quebra de certos tipos rígidos e hierarquizados de gestão de empresas, pautando-se em uma concepção que priorizasse, antes de tudo, o ser humano em suas variadas formas de interação e coletivização dos espaços. Nesse sentido, os encontros tiveram ênfase na análise e discussão do contexto atual das organizações frente aos novos paradigmas de gestão, relacionados à democratização das relações sociais nos sistemas-empresa. Essas questões favoreceram a reflexão do grupo sobre as condições para a fundação da futura EJr. O grupo, então, estabeleceu como objetivo realizar um processo de fundação mais amplo, que possibilitasse ampliar a discussão sobre o que era

a EJR. e que tipo de empresa se queria fundar no Instituto de Psicologia (IP). Assim, verificou-se ser prioritária a análise crítica dos modelos atuais e a busca de novas possibilidades para construção coletiva da EJR. de Psicologia.

Foi a partir de debates intensos, de estudo dos diversos modelos de gestão e da própria prática adquirida durante o estágio em Psicologia do Trabalho e Organizacional que esses estudantes decidiram constituir um grupo de pesquisa para a formação da EJR. de Psicologia da UERJ. As supervisões e análises demonstraram que era fundamental o envolvimento de um número significativo de estudantes, já que o nascimento e funcionamento de uma EJR. estão relacionados a um projeto coletivo, e não restrito a um determinado número de alunos. Também verificaram ser primordial que ela fosse percebida, vivida como parte integrante do curso de Psicologia, como um espaço de aprendizado para aqueles que dela quisessem participar ou nela colaborar. Outro ponto importante é que o apoio dos professores se fazia imprescindível. Sendo assim, a proposta foi incluir os estudantes, técnico-administrativos e professores, ou seja, todos os segmentos do IP, reforçando a importância do suporte institucional, técnico e acadêmico.

Para a construção desse movimento inovador, o grupo de estudantes fez um convite a todo o IP e apresentou a proposta inicial da EJR. no I Seminário de Psicologia do Trabalho e Organizacional, realizado na UERJ, em setembro de 2005, contando com o pleno apoio da direção do instituto,⁷ quando ocorreram as inscrições para novos integrantes. O grupo de pesquisa teve o número de participantes aumentado para quase o dobro, passando a incluir também, nesse momento, estudantes dos primeiros períodos da graduação. O que se seguiu a essa etapa foram encontros cada vez mais frequentes, nos quais o grupo pôde se conhecer e fundamentar melhor a proposta do que viria ser a EJR. de Psicologia da UERJ.

Ao longo do processo, verificou-se a importância da gestão participativa, primando pela horizontalidade em sua estrutura, pela flexibilização na tomada de decisões, pela ênfase no trabalho de equipe, no envolvimento e no

compromisso de cada membro, incentivando a participação de todos os segmentos do instituto a partir de ações de diferentes projetos.

A InterAção Jr. teve sua origem no encontro de estudantes, professores e direção do IP, considerando essencial aproximar ao máximo a teoria da prática. A proposta teve como base a Psicologia do Trabalho e Organizacional, que

busca compreender o comportamento das pessoas que trabalham, tanto em seus determinantes e suas consequências, como nas possibilidades da construção produtiva das ações de trabalho, com preservação máxima da natureza, da qualidade de vida e do bem-estar humano (Zanelli et al., 2004, p. 483).

Tratava-se de uma organização a ser construída no cotidiano por meio da cooperação, confiança e diálogo e da busca do consenso; uma organização das pessoas e para as pessoas. Tratava-se, portanto, de uma organização a ser construída numa práxis que se daria em um movimento de interação constante, no qual novos modos de fazer organizacional pudessem ser produzidos e colocados em cena, gerando e fomentando espaços de promoção de saúde para o ser humano.

Nesse sentido, a InterAção Jr. surgiu não de um processo repentino, mas de uma longa caminhada na produção de um espaço aberto dentro da universidade, com características que colocaram o valor do ser humano em primeiro lugar. Não houve facilidades. E podemos identificar o espírito empreendedor apresentado por esse grupo de estudantes como determinante para criar um novo modelo de funcionamento organizacional. Foi preciso ocupar os espaços institucionais exercendo o diálogo e a transparência, mas foi principalmente importante a valorização do espaço coletivo no cotidiano. Assim, essas primeiras reflexões possibilitaram que esse grupo inicial elaborasse a base dos primeiros trabalhos para sua constituição e futuramente pudesse compor o Estatuto Oficial da InterAção Júnior. Tal base refere-se às finalidades da EJr., relacionadas abaixo:

- Proporcionar a seus membros efetivos as condições necessárias à aplicação prática de seus conhecimentos teóricos, relativos à sua área de formação profissional;
- Desenvolver as habilidades empreendedoras no estudante, dando a ele uma visão profissional já no âmbito acadêmico;
- Proporcionar à comunidade um retorno dos investimentos realizados na UERJ, por meio do desenvolvimento de estudos de alta qualidade realizados por futuros profissionais do IP da referida instituição;
- Realizar estudos e elaborar projetos sobre assuntos específicos, inseridos em sua área de atuação, para os quais possui capacitação e supervisão;
- Assessorar a implantação de soluções indicadas para problemas diagnosticados;
- Atuar de acordo com os valores e missão vigentes.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EJr.

As diferentes entidades representativas do movimento júnior no Brasil – como a Brasil Júnior, Confederação Brasileira de Empresas Juniores,⁸ a Rio Junior⁹ e a Federação das Empresas Juniores do Estado de São Paulo¹⁰ – definem como objetivo das empresas juniores proporcionar um espaço para aprendizagem e capacitação dos alunos por meio da elaboração e aplicação prática de projetos, sob supervisão de professores especializados, com o intuito de promover a excelência na formação profissional.

Verifica-se que a EJr.,¹¹ embora com a denominação de empresa, é bastante peculiar, pois seu objetivo básico encontra-se na formação, na possibilidade de estabelecer a ponte entre academia e mercado de trabalho, a partir da aplicação prática de conhecimentos teóricos. Além disso, a EJr. é constituída e conduzida por estudantes, que têm um tempo determinado na universidade, são “temporários”, o que implica considerar sua continuidade frente a uma ampla rotatividade de seus membros. Logo, configura-se como uma empresa especial,

atípica, que, por fundamento, deve estimular a permanente reflexão crítica do mercado, dos modelos vigentes, das práticas profissionais e dos desafios que se apresentam entre os espaços acadêmicos e o mercado de trabalho.

Essas peculiaridades da EJr. fomentaram discussões e estudos na busca de uma proposta de funcionamento da EJr. de Psicologia que pudesse criar condições para atender a seus objetivos básicos e que possibilitasse aos seus integrantes vivenciar práticas e relações conduzidas por valores democráticos em que o mercado e o capitalismo fossem relativizados e colocados em questão. O foco das reflexões iniciais quanto ao seu funcionamento foram questões relacionadas sobre o modo de organização e de gestão, o lugar ocupado por cada integrante e a possibilidade de deixar a sua marca. Como afirma Enriquez,

sujeito humano [...] que realiza seu trabalho, com outros, porque ele compreendeu que não passa de um elemento, de uma história coletiva que o ultrapassa e que ele ajudou a criar, não obstante [...] A intervenção nas organizações tem por finalidade fazer surgir este sujeito humano, individual coletivo, que sabe confrontar com o mundo e que não cai nem no *narcisismo*, nem no *derrotismo*. Humano: demasiadamente humano, dizia Nietzsche, com razão (2002, pp. 20-1).

Em junho de 2005, o grupo inicial com 12 estudantes¹² fez reuniões semanais, em que todas as decisões foram tomadas em conjunto. Concluiu-se que a empresa deveria ser divulgada, estando aberta à participação dos interessados. Por isso, em conjunto com o estágio de Psicologia do Trabalho e Organizacional, foi organizado o I Seminário de Psicologia do Trabalho e Organizacional, que teve 81 inscrições. Em agosto de 2005, a proposta da EJr. foi apresentada, bem como seu projeto de implantação. Em outubro desse mesmo ano, efetivou-se um grupo com cerca de vinte estudantes. A empresa foi dividida em cinco grupos responsáveis pela realização das atividades necessárias à sua fundação, os quais foram denominados de Grupos de Pesquisa para Implantação da EJr. Os grupos tinham reuniões periódicas de estudos e discussões teóricas e práticas, quando cada membro trazia também leituras complementares, identificando a prática do grupo no modelo de gestão

participativa. Uma vez a cada duas semanas era realizada uma reunião geral. Após a compreensão do conceito de gestão participativa enquanto possibilidade de participação tanto na organização do trabalho como no poder, em que o ser humano é considerado responsável e autônomo, o grupo decidiu que esse modelo se mostrava mais coerente com a vivência do grupo atual frente aos objetivos de uma EJR. Porém, verificou-se o grande desafio dessa construção, pois a filosofia de gestão precisa ter coerência com a prática, isto é, “o método de gestão prescrito [deve] se aproximar ao máximo possível do modo de gestão real”, devendo “introduzir de antemão a cooperação, a confiança, o reconhecimento e, a longo prazo, a solidariedade, o diálogo e a equidade” (Chanlat, 2002, p. 126).

Na busca dessa aproximação entre “prescrito e real”, iniciou-se a construção coletiva da missão e dos pilares da EJR. (quadro 1), que viessem espelhar e garantir os interesses, valores e objetivos de seus membros, representantes de todo o IP, contando com a participação efetiva desses estudantes.

Quadro 1

Missão

Promover o desenvolvimento humano com comprometimento ético, contribuindo de forma inovadora com o ensino, a pesquisa e a prática da psicologia nos seus diversos campos de atuação.

Pilares

Conhecimento: Fundamentar todas as ações da empresa através de pesquisas e processos de aprendizagem, proporcionando a capacitação e atualização de seus membros, a produção e a transmissão de conhecimento.

Equipe: Valorizar a qualidade do relacionamento interpessoal, através da participação efetiva de todos os membros e de relações de cooperação, apoio e confiança.

Empreendedorismo: Identificar e aproveitar as oportunidades de forma contínua, criativa e ousada, assumindo as responsabilidades por suas ações e resultados.

Excelência na atuação: *Pautar a atuação no planejamento, transparência, qualidade e acompanhamento dos resultados das ações.*

Ética: *Respeitar e cumprir o Código de Ética do Conselho Federal de Psicologia e o Código de Ética do Movimento Empresa Júnior, primando pela valorização do ser humano de forma integrada, levando em conta os seus aspectos subjetivos, emocionais e cognitivos.*

Diálogo: *Possuir transparência na comunicação e valorizar o diálogo, sendo fidedigno, claro e preciso na transmissão de informações em sua totalidade, bem como estar apto a promover a livre circulação de ideias e sugestões.*

Em novembro de 2005, houve o cadastramento do Projeto de Implantação da Empresa Júnior de Psicologia e a elaboração de quatro subprojetos oriundos dos grupos iniciais, a partir das demandas do próprio funcionamento inicial da EJr. O projeto inseriu-se no campo da Psicologia do Trabalho e Organizacional e contribuiu de maneira específica para a área de Desenvolvimento de Pessoas. Teve como fundamento os princípios da gestão participativa e como destaque os seguintes autores: Ayres (2003), Davel e Vasconcelos (2002), Mailhiot (1985), Moscovici (2008), Thiollent (2000) e Zanelli et al. (2004). A orientação metodológica teve como base a dinâmica dos grupos e a pesquisa-ação, valorizando o trabalho de equipe e a tomada de decisão democrática, primando sempre pela cooperação, integração, transparência e comunicação autêntica entre as pessoas.

A formalização do projeto foi um passo importante para o reconhecimento institucional do grupo. A partir disso, o contato com a direção do IP se tornou mais consistente, pois essa lhe disponibilizou um espaço físico – uma sala dentro do Serviço de Psicologia Aplicada –, o que facilitou ainda mais o processo que culminaria na fundação da EJr.

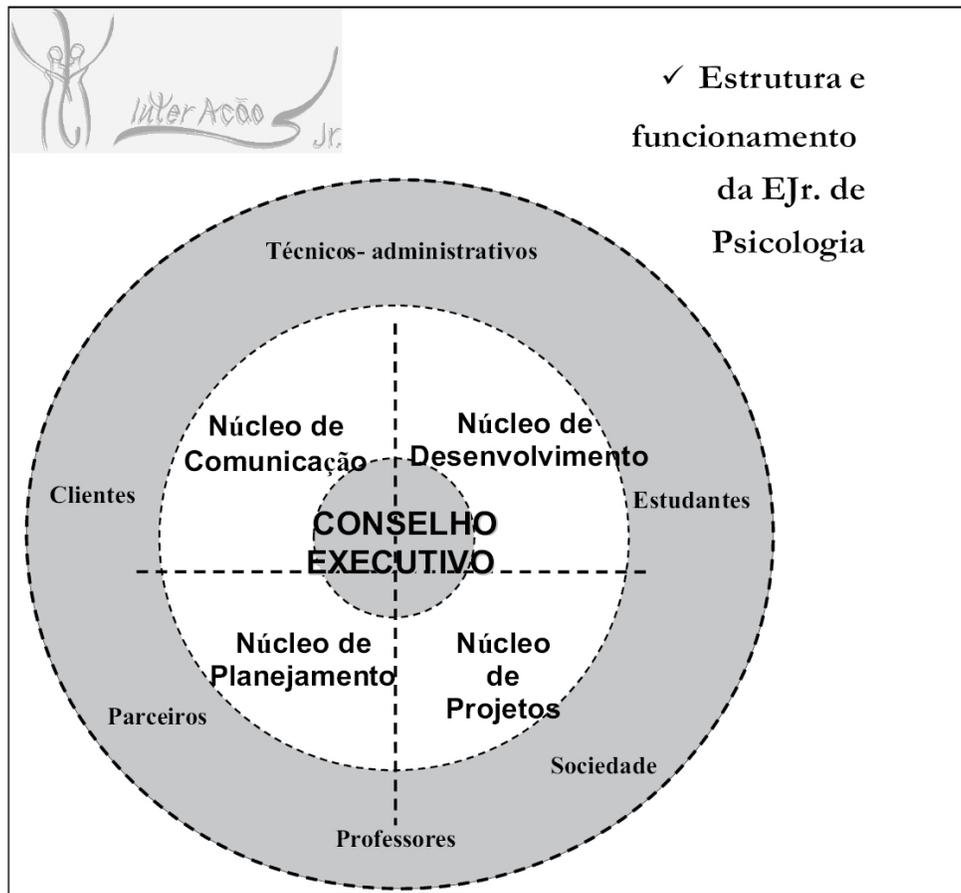
No início de 2006, com o objetivo de divulgar a criação da EJr. e possibilitar a colaboração do corpo docente nesse processo, foram realizadas, nas reuniões departamentais, apresentações do projeto de fomento da EJr. Já com o apoio dos estudantes, de alguns professores e da direção do instituto, o

grupo de fomento percebeu a necessidade de definir a estrutura organizacional da E Jr.

Determinou-se, então, a criação de quatro núcleos (figura 1) e um conselho executivo que teria como função representar os núcleos e atuar de forma deliberativa. Tal proposta de estrutura e funcionamento organizacional teve como fundamento o modo de gestão participativa que prioriza a horizontalidade dos processos organizacionais, sem a necessidade da figura de um presidente para o comando das ações. Os membros escolheram seu núcleo de atuação e os coordenadores de cada núcleo. Dessa fase, participaram vinte estudantes, que passaram a compor os núcleos e o conselho executivo.

Em agosto de 2006, realizou-se a assembleia de fundação,¹³ com a participação dos diversos segmentos do IP – estudantes, técnicos-administrativos e professores. Nela, foi escolhido o nome “InterAção Jr.”, consequência do concurso “Procura-se um nome”. Os três primeiros nomes mais votados foram os dos estudantes Amanda dos Santos (“InterAção Jr.” – 1o lugar), Leonardo Cabral (“Projethos” – 2o lugar) e Clarissa F. Almeida (“Integra Jr.” – 3o lugar).

Figura 1



✓ Estrutura e funcionamento da E.Jr. de Psicologia

O Núcleo de Comunicação tem por objetivo facilitar o diálogo, criar condições de amplo acesso às informações e assegurar igualdade, clareza e fidedignidade das mesmas, fortalecendo a integração entre os diferentes segmentos.

O Núcleo de Desenvolvimento de Pessoas visa desenvolver, monitorar e implantar os processos de gestão com pessoas, com foco no desenvolvimento da empresa e de seus integrantes, garantindo a qualidade da atuação.

O Núcleo de Planejamento objetiva integrar e dar suporte aos demais núcleos por meio da elaboração, implementação e supervisão do planejamento estratégico da empresa; da realização das atividades administrativas e financeiras; e da coordenação e busca de apoio jurídico contábil.

O Núcleo de Projetos tem como finalidade facilitar e acompanhar a concepção, desenvolvimento e conclusão de todos os projetos da empresa,

garantindo a adequação aos pilares de atuação, assegurando a circulação do conhecimento produzido e a qualidade dos serviços prestados.

As práticas de gestão de pessoas tiveram como fundamento o modelo integrado de seleção, acompanhamento e desenvolvimento de pessoas, constituindo, assim, um alicerce para a configuração do funcionamento da InterAção Jr. de forma coerente ao modo de gestão participativa. Não houve um processo de seleção, pois entendia-se “seleção” como um processo de orientação dos novos integrantes em sua etapa inicial de inclusão. Após ser orientado, cada um decidia fazer parte ou não da InterAção Jr. O aproveitamento das habilidades e capacidades de cada um dos componentes do grupo fundamentou-se no processo de auto e heteroavaliação e teve como objetivo o conhecer-se e o conhecer o outro, com base no levantamento feito pelos próprios empresários juniores em relação à sua função dentro da InterAção Jr. O desenvolvimento profissional teve como atividade complementar a multiplicação do conhecimento, por isso, caso o integrante da EJr. participasse de algum curso ou fizesse parte de qualquer projeto, deveria repassar a experiência e o conhecimento adquiridos – por meio da formação de um grupo de estudo, de palestra, de apresentação sobre o tema –, com o objetivo de tornar acessíveis esses conhecimentos e experiências.

Nesse sentido, a estrutura e funcionamento da InterAção Jr. tiveram como objetivo criar condições para a existência de um ambiente em que os empresários juniores fossem autores, protagonistas de um modo de gestão que viesse repensar os processos organizacionais e as relações de trabalho.

SITUAÇÃO ATUAL

Nesses primeiros anos, de 2006 a 2008,¹⁴ a presença significativa dos estudantes, com o aproveitamento das diferentes opiniões, conhecimentos e experiências, num ambiente de liberdade, autonomia e responsabilidade, favoreceu o sentimento de autoinclusão, realização pessoal e integração do

grupo. Como consequência, um expressivo número de estudantes participou da elaboração da missão e dos pilares, da estrutura organizacional e do funcionamento da EJr., todos envolvidos nesse processo inicial de fundação da EJr. de Psicologia e de produção de diferentes projetos pelo grupo. Em 2007-2008, realizaram-se dois projetos de consultoria que se configuraram em parcerias com diferentes segmentos da UERJ. O primeiro foi realizado junto à Empresa Júnior de Estatística da UERJ, Solução Estatística Jr., que teve como objetivo fazer o processo de seleção e acompanhamento dos novos integrantes da EJr. O segundo contou com a participação da Incubadora de Empresas do Instituto Politécnico da UERJ (IEBTec) de Nova Friburgo no processo seletivo, com o objetivo de avaliar o potencial dos candidatos e acompanhar seu desenvolvimento dentro da formação.

Foram realizadas diversas iniciativas de capacitação dos empresários juniores, totalizando seis *workshops*, um curso de extensão¹⁵ e a formação de dois grupos de estudo. Os empresários juniores realizaram três oficinas de multiplicação do conhecimento e experiência e participaram dos eventos discriminados no quadro a seguir:

Quadro 1

Evento	Participação	Local/ mês/ ano
UERJ Sem Muros – 6a Semana de Graduação	Apresentação do projeto Implantação e Acompanhamento do Funcionamento da EJr. de Psicologia. Subprojetos: Processo Contínuo na Formação Profissional da EJr. do IP; Implantação da EJr. – uma Proposta de Modelo de Gestão Participativa/ Concurso “Procura-se um nome”; Processo Seletivo Integrado.	UERJ/ novembro de 2006
II Seminário	Mesa-redonda: Empreendedorismo e	UERJ/

Interno de Psicologia do Trabalho e Organizacional	Práticas em Gestão de Pessoas – empresas juniores convidadas: InterAção Jr. e Insight.	dezembro de 2006
III Mostra de Estágios – Cetreina	Oficina: Fundação e gestão de uma Empresa Júnior: o desafio da gestão participativa.	UERJ/ maio de 2007
II Seminário Interno de Psicologia do Trabalho e Organizacional	Palestra: Funcionamento da InterAção Jr.	UERJ/ setembro de 2007
XIV Encontro Nacional da ABRAPSO	Sessão temática. Eixo: Trabalho – Gestão de pessoas. Título: InterAção Jr. – práticas inovadoras do processo de exclusão à inclusão social.	UERJ/ outubro de 2007
IV Mostra de Estágios – Cetreina	Oficina: Empresa Júnior de Psicologia. Tema: Processo de integração. Mesa-redonda: Empresas Juniores: uma possibilidade de aprendizado.	UERJ/ março de 2008
III Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho	Apresentação Casos POT. Título: InterAção Jr. – Fundação e gestão de uma Empresa Júnior: o desafio da gestão participativa.	Florianópolis – SC – julho de 2008
IV Seminário Interno de Psicologia do Trabalho e Organizacional	Apresentação. Casos InterAção Jr. – Fundação e gestão de uma Empresa Júnior: o desafio da gestão participativa e Processo Seletivo Integrado: uma prática inclusiva para o desenvolvimento de pessoas nas organizações.	UERJ/ setembro de 2008

Por outro lado, com a greve iniciada em setembro de 2008, exatamente no momento de integração de novos empresários juniores, momento esse muito importante para a InterAção Jr., houve um esvaziamento da EJr., tanto dos seus membros como das atividades. Após o período de greve, as atividades foram retomadas, em março de 2009. Somente no mês de junho de 2009, montou-se um grupo¹⁶ que teve interesse em fazer parte da InterAção Jr. Verifica-se que a situação atual é de reinício. As discussões do grupo têm possibilitado refletir sobre esse momento, ao que tudo indica, de revitalização da EJr. de Psicologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A InterAção Jr. tem como origem uma condição específica: o querer de um grupo, que encontra apoio institucional e percebe a importância de construir a partir da desconstrução de conceitos e preconceitos. Assim, manifesta a importância de rever o próprio conceito de empresa,¹⁷ considerando a EJr. um projeto coletivo que vem possibilitar, transformar e criar oportunidades para o desenvolvimento de cada um, dimensão pessoal e acadêmico/institucional, dimensão do grupo/social.

O que a princípio pôde parecer simples representou, no dia a dia, um grande desafio, por caracterizar o rompimento de um modelo social com toda a sua complexidade, já que o objetivo da EJr.¹⁸ está na formação do estudante – tanto relacionada aos conteúdos psicológicos quanto à formação de cidadão, de membro de um grupo, parte de uma construção coletiva –, em uma proposta centrada na seguinte reflexão:

A prática do grupo é efetuar continuamente sua própria organização, o que constitui a essência da dialética. O grupo possui verdadeiramente sua soberania, já que em lugar de contemplá-la, a exerce. Porém, volta a introduzir a alteridade, porque distribuiu papéis a seus membros e, para isso, utiliza, necessariamente, suas competências, suas desigualdades. A solução para todo grupo consiste em inventar uma estrutura que concilie o impulso inicial, a intenção e o entusiasmo com as necessidades práticas das ações que deve preparar e realizar. O chefe é, então, o órgão de integração do grupo (Anzieu, 1971, p. 44).

Assim, os integrantes da InterAção Jr., a partir da prática de elaboração de sua missão e de seus pilares, de escolha de sua estrutura e funcionamento, puderam experimentar um ambiente onde todos tinham voz, assumiram escolhas, decisões sobre os caminhos da E Jr. de Psicologia, exercendo a autonomia, responsabilidade que essa prática requer. O falar e o ouvir criaram um espaço de liberdade de pensamento e de aproveitamento das diferentes opiniões, conhecimentos e experiências, considerando não a maioria, mas um acordo do grupo, o que favoreceu: o sentimento de autoinclusão e realização pessoal, haja vista a preocupação com a participação de cada um para se colher o máximo de opiniões e, assim, envolver todo o grupo num trabalho conjunto para alcançar a meta desejada por todos; o trabalho de equipe, em que as posições de autoridade formal (os coordenadores) não determinam maior poder, o foco encontra-se na horizontalidade das relações – a equipe como prioridade e não somente interesses individuais; a flexibilidade e dinamismo, numa proposta de pensar enquanto um grupo, uma equipe de trabalho e, portanto, o bem comum; inclusão de todos, propiciar a participação ativa de todo o IP, incluindo estudantes, professores e técnicos-administrativos.

Entretanto, apesar desses aspectos apontados, ficou evidente o quanto seria difícil romper justamente com o antigo paradigma, quebrar um modo de pensar tão enraizado no qual se aprende desde cedo – por exemplo, na escola – a obedecer, não questionar e, acima de tudo, submeter-se ao que está estabelecido. Os desafios eram muitos: o não sentimento de autonomia e responsabilidade de alguns integrantes gerava barreiras para o amplo desenvolvimento e até o entendimento do modo de gestão participativa. Alguns membros cumpriam suas tarefas (e até se sobrecarregavam) e outros não participavam, esperavam que as questões fossem discutidas, decididas e, só após, solicitadas suas contribuições. O movimento de cada um e do grupo demonstrava o medo frente ao novo e a dificuldade de experimentar outros comportamentos. Acontecia também a recusa a assumir papéis de liderança formal, talvez pelo receio que esse tipo de papel gera, a partir da representação

que temos das posições gerenciais relacionadas ao não diálogo, à dominação, mesmo tendo conhecimento dos pressupostos do modo de gestão participativa. Esses e outros problemas, muitas vezes, ocasionavam um imobilismo do grupo, mesmo por parte daqueles que queriam trabalhar, haja vista a interdependência de funções e tarefas.

No âmbito geral, pode-se verificar que a InterAção Jr. conseguiu proporcionar à academia mais um espaço de aprendizado que une teoria e prática, relacionadas ao exercício do papel do psicólogo. A participação de seus integrantes em diversas atividades acadêmicas, como apresentações de trabalhos em congressos, seminários, *workshops* e consultorias, demonstrou o quanto esse espaço fomentou a reflexão da teoria e das práticas da psicologia. A InterAção Jr., a partir dos diferentes depoimentos daqueles estudantes que a integraram e a integram, tem sido considerada um laboratório social, no qual produzem-se ideias, práticas, críticas, conflitos e diálogos, ou seja, um verdadeiro espaço de possibilidades para se rever e ampliar as práticas em psicologia.

Por outro lado, algumas questões parecem configurar-se hoje como os novos desafios para a continuidade da InterAção Jr.: como criar condições para que a EJr. de Psicologia seja um projeto coletivo contínuo, evitando seu esvaziamento? Como ampliar a participação dos professores e dos técnicos-administrativos, visando à integração dos diferentes segmentos? Que tipo de prática pode ser agregado aos objetivos iniciais da EJr.?

As respostas não estão prontas. Esse é um projeto coletivo, cíclico e inacabado de construir um porvir, é um sonho transformado em realidade com a crença das pessoas no fazer coletivo, no promover mudanças nas organizações, nas sociedades. “As sociedades que não sonham são sociedades que morrem. Tomemos, portanto, partido pelo vivo enquanto ainda for tempo” (Enriquez, 2002, p. 22).

REFERÊNCIAS

- ANZIEU, D. M. J. *La dinamica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Kapeluz, 1971.
- AYRES, H. H. F. *O poder formal e o trabalho de equipe – os desafios da autonomia e responsabilidade numa cultura de hierarquia* (dissertação). Mestrado em Psicologia Social. UERJ, 2003.
- BRASIL JUNIOR. *Conceitos do MEJ*. Disponível em <http://www.brasiljunior.org.br/conceitos.php>. Acessado em 2004 e em julho de 2009.
- CHANLAT, J. F. “Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho”. In DAVEL, E. e VASCONCELOS, J. (orgs.). *Recursos humanos e subjetividade*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DAVEL, E. e VASCONCELOS, J. (orgs.). *Recursos humanos e subjetividade*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ENRIQUEZ, E. “Prefácio”. In DAVEL, E. e VASCONCELOS, J. (orgs.). *Recursos humanos e subjetividade*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FEDERAÇÃO DAS EMPRESAS JUNIORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Kit Fejesp Fundação*. Disponível em <http://www.fejesp.org.br>. Acessado em 2004.
- Mailhiot, G. B. *Dinâmica e gênese dos grupos – atualidade das descobertas de Kurt Lewin*. 6 ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1985.
- MOSCOVICI, F. *Desenvolvimento interpessoal*. 17 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. 10 ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 2000.
- ZANELLI, J. C. et al. (org.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2008 [2004].

NOTAS

- 1 Professora e psicóloga do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da UERJ.
- 2 Graduanda em Psicologia na UERJ. Fundadora e integrante da InterAção Jr. (2006-2009).
- 3 Graduanda em Psicologia na UERJ. Fundadora e integrante da InterAção Jr. (2006-2008).
- 4 Graduada em Psicologia na UERJ. Participante do grupo inicial de pesquisa, fundadora e integrante da InterAção Jr. (2004-2007).
- 5 Graduanda em Psicologia na UERJ. Fundadora e integrante da InterAção Jr. (2006-2008).
- 6 Graduanda em Psicologia na UERJ. Fundadora e integrante da InterAção Jr. (2006-2008).
- 7 Diretora do Instituto de Psicologia: Neusa Eiras. Vice-diretora: Eleonôra Torres Prestrelo.
- 8 Disponível em <http://www.brasiljunior.org.br>.
- 9 Disponível em <http://www.riojunior.com.br>.
- 10 Disponível em <http://www.fejesp.org.br>.

11 Empresa Júnior é uma associação civil, sem fins lucrativos, constituída por alunos de graduação de estabelecimentos de ensino superior, que presta serviços e desenvolve projetos para empresas, entidades e sociedade em geral nas suas áreas de atuação sob a supervisão de professores e profissionais especializados. A primeira Empresa Júnior surgiu na França, em 1967, na ESSEC. Desde então, esse movimento vem se difundindo (Federação das Empresas Juniores do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.fejesp.org.br>).

12 Estudantes que fizeram parte desse momento inicial: Elaine de Souza Nascimento, Eliane de Souza Nascimento, Emanoella Oliveira de Castro, Fabiana de Lima F. da Costa, Fernanda Gaspar, Fernanda L. Soares de A. Neves, Fernanda Soares Lopes Penetra, Juliana Braga Alves, Luciana Camuri de Souza, Manoela Martins Lage, Natasha Geraldo e Vanessa Figueira Dasinger.

13 Estudantes fundadores da Empresa Júnior de Psicologia: Elaine de Souza Nascimento, Eliane de Souza Nascimento, Emanoella Oliveira de Castro, Fernanda Gaspar, Fernanda L. Soares de A. Neves, Fernanda Soares Lopes Penetra, Jacqueline de Andrade Loeser dos Santos, Juliana Braga Alves, Luciana Camuri de Souza, Lucila Lima da Silva, Luiza Silva, Manoela Martins Lage, Paula Peixoto, Renata Lucia Lima de Sousa, Sheila Melo de Oliveira, Vanessa Figueira Dasinger e Verônica Santana Queiroz, conforme a Ata da Assembleia de Fundação, de 31 de agosto de 2006.

14 Estudantes empresários juniores (2006-2008): Aline Farias, Ana Carolina Lobato, Andressa Gonzaga, Carlos Alexandre de Oliveira Antonio, Celita Almeida, Clarissa Almeida, Cíntia Moreira de Souza, Clarissa Rosa, Daniele Rosa, Danielle Resende Rodrigues, Débora Sun, Débora Mendes, Dejany Santos, Diego dos Santos G. Pacheco, Elaine de Souza, Elaine Magalhães, Eliton de Assis Silva, Emanoella Castro, Fernanda Gaspar, Fernanda Penetra,

Isabela Pacheco, Jacqueline Loeser, Juliana Braga, Juliana Garcia, Luciana Camuri, Lucila Lima, Luiza Silva, Manoela Lage, Maria Carolina Barbalho, Mariana Figueiredo Rodrigues, Paula Peixoto Fraga, Priscila Soares, Rachel Oliveira, Rafael Dias, Renata Lucia, Sirlan Medeiros, Vanessa Dasinger, Vanessa Pereira e Verônica Queiroz.

15 Curso de extensão: Psicologia nas Organizações Práticas em Gestão de Pessoas – Modelo Integrado de Seleção, Avaliação, Acompanhamento e Desenvolvimento de Pessoas, realizado desde 2006 em parceria com o CEPUERJ.

16 Estudantes empresários juniores (2009): Aline Lacerda, Danielle Reis, Danielle Resende Rodrigues, Elaine Magalhães, Eliton de Assis Silva, Évely Cosme de Sousa, Márcia Cristina Ferreira, Paulo Roberto Guimarães da Silva, Renan Stanek e Sirlan Medeiros.

17 Em.pre.sa (*ê*) *sf* (*ital impresa*): 1 Ação árdua e difícil que se comete com arrojo. 2 Empreendimento, cometimento, negócio. 3 Sociedade organizada para a exploração de uma indústria ou comércio; estabelecimento, casa: *Empresa industrial. Empresa mercantil. Empresa de transportes.* 4 *Dir Trab* Organização do capital e do trabalho, empenhada em atividade econômica. 5 Aqueles que administram ou dirigem uma associação. 6 Desígnio, intento. *E. fantasma*: empresa sem registro nos órgãos competentes, inventada por pessoas desonestas que se utilizam de notas fiscais e outros documentos frios para dar golpes em consumidores ou burlar o fisco. *E. pichada*: a que tem por objetivo apanhar os tolos. *Sistema de livre e.:* aquele em que há plena liberdade empresarial na indústria e no comércio, sem outra interferência do governo, a não ser quanto às normas gerais necessárias à salvaguarda do interesse público e à solidez da economia nacional (*Dicionário Michaelis*. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues>).

18 Empresa Júnior *não* pode ter como objetivos: 1) Captar recursos financeiros para a instituição de ensino por meio da realização de seus projetos ou outras atividades; 2) Captar recursos financeiros para seus integrantes através dos projetos ou outras atividades; 3) Elevar o conceito do curso e da instituição de ensino diante do MEC e da sociedade; 4) Aplicações financeiras com fins de acumulação de capital (Brasil Junior, disponível em <http://www.brasiljunior.org.br>).

A PRÁTICA EXTENSIONISTA NO CURSO DE GRADUAÇÃO: O QUE FAZEM NOSSOS DOCENTES E DISCENTES?

Márcia Mello de Lima¹
Neusa Batista Eiras²

A prática extensionista no Instituto de Psicologia (IP) da UERJ está indissociável do curso de graduação, uma vez que, por definição, a extensão se caracteriza como um processo educativo, cultural e científico vinculado ao ensino e à pesquisa. O objetivo central é capacitar o aluno a desenvolver atividades que, por vezes, não se encontram contempladas nas disciplinas do curso, face à exiguidade de tempo em que essas são ministradas e à exigência teórica que lhes compete. Assim, a prática extensionista se inclui como um dado a mais na formação do aluno, propiciando a atualização necessária frente a temas relevantes para o futuro exercício profissional, bem como funciona como elemento articulador entre ele e a sociedade.

Além disso, na dimensão do docente que propõe, coordena ou coparticipa de uma atividade extensionista, a iniciativa também colabora para sua atualização, pois a extensão representa um dos campos privilegiados para o desenvolvimento das pesquisas em andamento, contando com a participação de bolsistas de extensão e de Iniciação Científica, de estagiários e voluntários, e até de profissionais coparticipantes de outros setores. Facilita, assim, o envolvimento do docente e dos discentes na elaboração de artigos, livros, na

criação de banco de dados, na organização de eventos e na produção de conhecimentos interinstitucionais e multidisciplinares.

Segundo o “histórico” elaborado pelo Departamento de Extensão (DEPEXT) da Sub-Reitoria de Extensão e Cultura (Castro, 2002, pp. 7-8), a UERJ reconheceu a importância dessa prática desde a sua fundação, na década de 1950, naquele momento de forma mais esporádica e voltada para as áreas da educação e da saúde. Destacaram-se, naquela época, o Projeto Rondon, o Escritório Modelo da Faculdade de Direito, o Laboratório de Idiomas e outros.

A criação da Sub-Reitoria para Assuntos Comunitários, pela Resolução n. 503/81, concorreu para institucionalizar a extensão na UERJ, fornecendo-lhe uma maior sistematização em termos do planejamento e da supervisão na execução das atividades. Anos depois, a Resolução n. 003/95 criou a Sub-Reitoria de Extensão e Cultura (SR-3), sua denominação atual, e três departamentos: Departamento Cultural, Centro de Tecnologia Educacional e DEPEXT. A este último competem o cadastramento e o acompanhamento dos programas, projetos e demais produtos de extensão, como cursos, eventos, publicações, divulgações, além da responsabilidade pela concessão de bolsas para os graduandos envolvidos nos programas e projetos.

No IP, alguns foram pioneiros, como o projeto Espaço de Atividades e Convivência Nise da Silveira, coordenado desde 1988 pelo professor Ademir Pacelli Ferreira. Essa iniciativa estimulou a participação de outros professores, que lançaram seu entusiasmo nos alunos da graduação, os quais perceberam nessa experiência a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula e em sua atuação junto à comunidade. Em face de tal possibilidade de crescimento e atualização, os alunos vêm se envolvendo cada vez mais.

Repertoriamos a seguir as várias atividades que compõem, em 2009, o Núcleo de Extensão do IP, que engloba dois programas, 15 projetos e vários produtos de extensão que reúnem muitos alunos.

OS PROGRAMAS DE EXTENSÃO

As normas internas da SR-3 definem como programa de extensão o conjunto de projetos que mantêm uma articulação de propósitos comuns, de objetivos específicos e/ou complementares e um fluxo contínuo entre os mesmos. De forma ampla, o objetivo de um programa consiste em propor ações e metas articuláveis entre os projetos que engloba, os quais devem ser alcançáveis a médio e longo prazo (Depext, p. 30). O Núcleo de Extensão do IP possui dois programas de extensão.

O primeiro deles é o Programa de Estudos, Eventos e Pesquisas Intergeracionais (INTERGERA), que é coordenado pela professora Neusa Batista Eiras e surgiu em consequência de um trabalho que vinha sendo realizado desde 1996. Em 1998, foi transformado em projeto de extensão e, em 2002, em programa, pelo Ato Executivo 028/Reitoria. Ele trabalha em consonância com a política estabelecida pelo Conselho Nacional do Idoso (Lei n. 8.842/94), que prevê a adoção de diretrizes de caráter educativo sobre aspectos biopsicossociais do envelhecimento, assim como a inserção, nos currículos mínimos, de conteúdos voltados para o desenvolvimento de metodologia específica para ministrar conhecimentos de gerontologia.

É programa de cunho acadêmico, pois valoriza as pesquisas, investe nas atividades culturais sobre o envelhecimento da população, que vem exigindo das famílias a convivência com um número maior de idosos, e reflete sobre o processo individual de envelhecimento e suas consequências para a sociedade. Os estudos que o fundamentam abordam as experiências de outros países envolvendo as relações entre as várias gerações.

O programa possui atualmente dois projetos de extensão: o Atendimento Psico e Socioterápico a Idosas Cegas Institucionalizadas, que promove eventos grupais e resgata a memória em grupo; e outro voltado para as Reminiscências Através da Música, que utiliza esse instrumento para valorizar a troca de lembranças entre as idosas. Mantém uma equipe formada por bolsistas de Iniciação à Docência, de Iniciação Científica (PIBIC) e de Extensão Universitária. Desde sua criação, a coordenação orientou quatro monografias

de graduação e uma de pós-graduação, além de ministrar disciplinas em ambos os cursos. Juntamente com sua equipe, desenvolveu, em diferentes épocas, oito projetos de extensão, quatro de pesquisa e vários produtos de extensão, tais como: dois eventos culturais de grande porte, 12 de pequeno porte e três cursos. Participou de inúmeros congressos e seminários e publicou dois livros, além de diversos artigos em revistas. Em 2002, o programa ganhou o I Prêmio de Extensão da UERJ, com o primeiro projeto acima citado. Outras informações podem ser obtidas na página <http://www.psicologia.uerj.br/intergera>.

Em outra dimensão, encontra-se o segundo programa do Núcleo de Extensão do IP: o Programa de Formação em Direitos da Infância e da Juventude (Pró-Adolescente). Coordenado pela professora Leila Maria Torraca de Brito, ele existe no IP desde 2001, tendo sido criado pelo Ato Executivo AE-007/Reitoria. Visa promover ações de formação e projetos de intervenção relacionados à psicologia e imbricados em causas direcionadas à Justiça da Infância e Juventude e ao Direito de Família. Oferece vários produtos de extensão e, eventualmente, cursos destinados tanto ao público interno quanto ao externo, propiciando-lhes o acesso ao conhecimento especializado.

Além dessa atividade, organiza seminários, congressos e ciclos de conferências sobre temas relacionados à Psicologia Jurídica, havendo empenho para a publicação de livros e artigos relacionados aos temas e trabalhos que lá se desenvolvem, como, por exemplo: jovens em conflito com a lei, execução de medidas socioeducativas, direitos humanos, separação conjugal e guarda de filhos, direitos de crianças e de adolescentes, guarda compartilhada e adoção, entre outros.

Atualmente, o programa é composto por três principais projetos: 1) Em Cine – ciclo de debates, que utiliza a filmografia como tema facilitador de discussões sobre a infância, a juventude, o direito de família e outros temas vinculados à Psicologia Jurídica que estão sendo investigados pelo programa; 2) Palco Acadêmico – serve-se do teatro encenado para alcançar os mesmos fins:

debater e dialogar com o público sobre questões sensíveis que esses temas propiciam; e 3) Bancada de Informações – destinado às consultas dos profissionais interessados em pesquisar os catálogos de referências e o vasto acervo que o programa mantém.

A página desse programa contém uma relação de artigos e livros publicados com vistas à divulgação do resultado do trabalho realizado pela coordenação, pelos profissionais associados, pelos estagiários de extensão e demais colaboradores (cf. <http://www.proadolescente.uerj.br>).

OS PROJETOS DE EXTENSÃO

A SR-3 tem definições claras sobre o que consiste um projeto de extensão. Trata-se de um

conjunto de atividades de caráter educativo, artístico, cultural e científico, visando articular os processos formativos e de produção do conhecimento e possibilitando ações interativas entre a universidade e a sociedade, com metas previamente definidas e prazos prorrogáveis, a partir de resultados alcançados (Depext, p. 30).

Nesse sentido, o curso de graduação do IP possui uma participação ativa na prática extensionista. Os graduandos inscritos nas disciplinas de Estágio Especializado são treinados para o atendimento clínico da comunidade interna e externa, conforme proposto pelas várias abordagens terapêuticas que os projetos de extensão visam abranger. Além disso, recebem os efeitos das pesquisas acadêmicas que esses projetos desenvolvem.

Sumariamos a seguir os projetos que foram cadastrados ou recadastrados em 2009 no DEPEXT, além dos cinco que já foram citados acima junto aos programas que os sustentam:

- O projeto Atendimento Psicológico em Grupo para o Abandono do Cigarro, coordenado atualmente pela professora Angela Donato Oliva, vem acontecendo desde 2002. Inicialmente, era realizado em parceria

com a professora Eliane Mary de Oliveira Falcone, por meio de um convite que a professora Eliane recebeu do Centro Universitário de Controle do Câncer (CUCC), através do Serviço de Pneumologia do Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE). A partir de 2004, a professora Angela propôs o projeto em epígrafe, e, em 2006, ele passou a funcionar de forma autônoma do CUCC, concentrando as atividades no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA). Focaliza o fenômeno do tabagismo como um dos mais relevantes problemas de saúde pública. O atendimento clínico baseia-se na fundamentação teórica cognitivo-comportamental e treina o aluno em relação às dificuldades do grupo e de cada um dos participantes durante a abstinência, possibilitando identificar as situações de risco e as soluções para enfrentá-las. A equipe funciona com quatro estagiários. Nesse período, houve publicação em periódico e várias apresentações de trabalhos em congressos, feitas basicamente pelos alunos envolvidos, sob supervisão da coordenação;

- A necessidade de atendimento especializado a crianças que passam pelos conselhos tutelares e são encaminhadas pelas escolas para tratar as dificuldades de aprendizagem levou a professora Maria das Graças Vasconcelos Paiva a propor o projeto Atendimento Psicopedagógico e Justiça Terapêutica. Esse funciona no SPA e capacita o estagiário em relação a três metas – a prevenção, a reabilitação psicológica e a inserção social –, por meio de ações de caráter interdisciplinar. Assim, o aluno se defronta com situações específicas que envolvem graves queixas comportamentais e o fracasso escolar no âmbito da leitura e da escrita. A terapêutica consiste em restabelecer os vínculos afetivos e a readaptação social. O projeto vem promovendo regularmente seminários sobre psicopedagogia e os desafios do conhecimento;
- Conforme mencionamos acima, a participação do professor Ademir Pacelli Ferreira na prática extensionista vem de longa data. Desde 1988, ele desenvolve o projeto Espaço de Atividades e Convivência Nise da

Silveira, que se caracteriza pelo acompanhamento de pacientes internos e pela utilização de recursos grupais e socioculturais visando estimular a interação social e ampliar o modelo assistencial para além do lugar de doente legitimado pela internação. Nesse projeto, trabalham oito estagiários sob sua supervisão. Mais recentemente, o mesmo professor propôs o projeto Atividades, Laços e Espaços de Vida, cuja proposta aponta os impasses causados pelo uso de medicamentos, que não evitam o empobrecimento psicossocial. Por isso, o novo projeto valoriza o lugar de paciente para além da internação, fornecendo ao mesmo condições de acompanhamento e de reflexão da ruptura dos laços socioafetivos. Ao mesmo tempo oferece aos quatro estagiários que compõem a equipe a formação clínica necessária, que conjuga a proposta assistencial interdisciplinar dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e o curso de graduação em Psicologia da UERJ;

- O projeto coordenado da professora Anna Paula Uziel – Crianças e Jovens: Sujeitos de Direitos em uma Instituição de Abrigamento – efetua um trabalho institucional em um abrigo da prefeitura do Rio de Janeiro que acolhe crianças e adolescentes. Esses jovens são recolhidos nas ruas ou encaminhados pelo Conselho Tutelar, em grande maioria, em função da situação de miséria e desamparo dos pais devido à falta ou precariedade de trabalho que sustente a família. A equipe, composta por oito estagiários, trabalha com o referencial da Análise Institucional (AI), pondo em análise as relações entre técnicos, educadores, os próprios abrigados e as famílias. Um dos focos é o fortalecimento da condição de sujeito dos que estão envolvidos na instituição. A reinserção familiar, a colocação em família substituta, a continuidade da institucionalização são tematizados na intervenção realizada. O projeto tem algumas publicações conjuntas do coordenador com os estagiários e várias participações em eventos;
- A psicóloga Maria do Carmo Cintra de Almeida Prado coordena o projeto Família e Psicanálise, que pesquisa o tema sob o ponto de vista

psicanalítico: a função de cada membro que a compõe, a relação amorosa e as fantasias que se desencadeiam entre os mesmos, as dependências existentes e outros fatores. O projeto propõe duas interfaces. A primeira é a mais antiga, com a Unidade Docente Assistencial (UDA) de Psiquiatria do Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE), especificamente voltada para a terapia de família. A segunda com as varas de família, da infância, da juventude e do idoso, realizando pareceres e laudos solicitados pelas mesmas. Para tal, conta com a coparticipação da professora Gita Wladimirski Goldenberg, da Faculdade de Direito, e com a psicóloga da justiça Stella Luiza Moura Aranha Carneiro. Como é projeto recentemente cadastrado, ainda não possui publicações e organização de eventos. Porém, a coordenadora já orientou duas monografias do curso de especialização em Psicologia Clínico-Institucional – Modalidade Residência Hospitalar;

- Laboratório Gestáltico: perspectiva fenomenológico-existencial em clínica, pesquisa e atenção psicossocial, proposto e coordenado pela professora Eleonôra Torres Prestrelo, segue a fundamentação teórica de Friederick Perls, enfatizando que toda experiência do indivíduo tem um significado que deve ser delineado para que haja diminuição dos conflitos. Assim, o projeto não apenas divulga a prática da Gestalt-Terapia, fornecendo ao aluno o conhecimento necessário para atuar na clínica, como também favorece a reflexão sobre o homem como um ser-em-relação constituído pela organização social na qual está incluído. Nessa vertente, a pesquisa se orienta para questões que estão além do setting terapêutico: os padrões de comportamento, as crenças, as formas com as quais o homem produz conhecimento, os erros na apreciação da realidade e as formas usuais de ressignificação das vivências. A professora Eleonôra propôs ainda outro projeto – o de Terapia Comunitária –, que visa à intervenção psicológica baseada no referencial adotado pelo professor, psiquiatra, antropólogo e filósofo Adalberto Barreto, da Universidade

Federal do Ceará. Consiste numa visão mais integrada do homem que sofre em função de elementos psicossocioculturais presentes em sua história. Esse projeto dedica-se também ao aspecto preventivo;

- O projeto Assistência às Crianças Vítimas de Violência, coordenado há alguns anos pela psicóloga Maria Luiza Bustamante Pereira de Sá, investiga outro grande problema de saúde pública. Possui uma numerosa equipe composta por 14 estagiários graduandos e dois pós-graduandos do curso de especialização em Psicologia Clínico-Institucional – Modalidade Residência Hospitalar. Todos eles atendem no SPA a crianças submetidas a violência, sobretudo as mais frequentes, as domésticas e os abusos sexuais. A coordenação absorve as demandas oriundas do sistema judiciário, por intermédio das solicitações dos conselhos tutelares e das varas de família, inclusive das varas criminais, a partir de casos especiais de pedofilia. A partir do número cada vez mais crescente de denúncias, foi necessário que a psicóloga introduzisse uma forma de estágio que contemplasse o treinamento desses alunos nesse tipo de atendimento, em que o acolhimento clínico segue uma direção especializada. O projeto compreende ainda a pesquisa sobre as técnicas de prevenção. A equipe organiza eventos e tem publicações na área;
- O projeto Psicologia do Trabalho e Organizacional – Ênfase nos Processos Organizacionais: orientação ao funcionamento da Empresa Jr. (EJr.) do IP, coordenado pela professora Heloísa Helena Ferraz Ayres, introduziu, depois de muitos anos de expectativa dos estagiários do SPA, duas novas áreas de atuação profissional ligadas à psicologia do trabalho e organizacional. A EJr. é uma associação civil, sem fins lucrativos, constituída por universitários sob orientação. Ela estimula a prática dos alunos nas tarefas de consultoria e assessoria junto a empresários e empreendedores da região, sendo um instrumento que contribui para a formação do profissional fornecendo subsídios para ele se incluir no mercado de trabalho. Dentro desse modelo inovador, os alunos trabalham

em grupo, realizam pesquisas que garantam a continuidade da EJR., orientam a implantação do funcionamento da área de gestão de pessoas, seleção, avaliação contínua, acompanhamento e desenvolvimento e organizam eventos que possibilitem a divulgação do espaço da EJR.

OS PRODUTOS DE EXTENSÃO

O Núcleo de Extensão do IP registrou, ainda em 2009 e até o presente momento, nove produtos de extensão, entre os quais se destacam as pesquisas para edição de publicação científica, os cursos de atualização e aperfeiçoamento, a organização de eventos e outros. Registramos aqui pequenas informações somente a partir dos docentes responsáveis pelas propostas.

A pesquisa para a edição da Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia foi um produto proposto pela professora Anna Paula Uziel, juntamente com a equipe constituída pelas professoras Ariane P. Ewald, Eleonôra Torres Prestrelo, Deise Mancebo, Adriana Benevides Soares e Ana Maria C. Feijoo.

Além disso, vêm acontecendo vários cursos: Atualização em Psicologia nas Organizações (professora Ana Maria Jacó-Vilela e equipe); Introdução à Psicologia Evolucionista e Elaboração de Projeto de Pesquisa: Questões Teóricas e Metodológicas (professora Maria Lucia Seidl de Moura e equipe); Gerontologia para Professores do Ensino Fundamental (professora Neusa Batista Eiras); Psicologia nas Organizações – práticas em gestão de pessoas – modelo integrado de seleção, avaliação, acompanhamento e desenvolvimento de pessoas (professora Heloísa Helena Ferraz Ayres); Psicologia Clínica: Abordagem Gestáltica (professora Eleonôra Torres Prestrelo); Aperfeiçoamento sobre Violência contra Crianças (psicóloga Maria Luiza Bustamante Pereira de Sá); Aspectos Psicológicos do Desenvolvimento Infantil de Zero a Dez Anos e Terapia Familiar Psicanalítica, módulo I (psicóloga Maria do Carmo Cintra de Almeida Prado).

As autoras deste artigo, que exercem ou exerceram a função de coordenação do Núcleo de Extensão do IP, em diferentes épocas, congratulam-se com os professores/psicólogos que coordenam programas, projetos e produtos de extensão. Aproveitam a ocasião para entusiasmar os demais colegas da unidade a aumentarem o leque das opções.

REFERÊNCIAS

CASTRO, L. (org.). “Histórico”. Manual de normas e procedimentos do Departamento de Extensão. Rio de Janeiro: a NAPE/ DEPEXT/ SR-3/ UERJ, 2002, n. 1.

-----Interagir: pensando extensão. Rio de Janeiro: UERJ, 2003, v. 4.

Site consultado

<http://www.sr3.uerj.br/depext> (DEPEXT).

NOTAS

- 1 Professora adjunta do Departamento de Psicologia Clínica da UERJ.
- 2 Professora adjunta do Departamento de Fundamentos de Psicologia da UERJ.

VEMCAPSI: CONSTRUINDO NOVOS DISPOSITIVOS POLÍTICOS NO CURSO DE PSICOLOGIA

Bernardo B. Suprani¹
Letícia Pessoa Masson²
Luciana Vanzan³
Marcela Peralva Aguiar⁴
Marcello Santos Rezende⁵
Melissa Marsden⁶
Taís de Lacerda Gonçalves⁷

Neste artigo, pretendemos contar a história de um grupo de estudantes que, ao assumir a direção de duas gestões (2002 e 2003) do Centro Acadêmico do Curso de Psicologia (CAPSI) da UERJ, propôs e realizou uma série de ações com o intuito de repensar a formação em psicologia, a atuação do psicólogo e o papel da universidade pública na sociedade. Ao mesmo tempo, pretendemos refletir sobre essa história. Olhando para o passado, notamos que éramos mais inexperientes do que pensávamos ser na época, e essa inexperiência certamente atuou de duas formas distintas: se, por um lado, impossibilitou-nos de antever certas limitações em nossas propostas, por outro, foi o que nos encorajou a apostar numa nova forma de atuação política para o Instituto de Psicologia (IP).

O início dessa história ocorre antes mesmo da organização de uma chapa para concorrer à eleição do CAPSI. Em 2000, já comentávamos com outros alunos, em conversas informais nos corredores do IP, que em nosso curso havia pouca movimentação política. A impressão era de que os estudantes, de forma

geral, estavam preocupados apenas com suas vidas e carreiras individuais, interessando-se somente em assistir a suas aulas, sem que houvesse um comprometimento maior com a universidade ou até mesmo com o curso de que faziam parte.

Porém, em janeiro de 2001, ocorreu o XVII Encontro Nacional de Estudantes de Psicologia (ENEP), na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O conhecimento da existência desse evento nos animou porque possibilitaria o contato com pessoas que possuíam as mesmas afinidades profissionais, vindas de diferentes cantos do país, dentro de um clima festivo.

Ao chegarmos a Londrina, encontramos mais do que poderíamos esperar. Eram mais ou menos mil estudantes de todo o país, festas, rodas de violão, encontros e, para nossa surpresa naquele momento, muita discussão política. A imagem que tínhamos do que seria um encontro de estudantes não era exatamente o que estávamos vivenciando. Impressionou-nos encontrar no meio daquela atmosfera festiva a ocorrência permanente de oficinas e fóruns nos quais se discutiam com bastante seriedade e comprometimento os rumos da psicologia no Brasil. A frequência dos participantes do ENEP nessas reuniões não era grande – em torno de setenta a cem pessoas –, mas havia um grupo assíduo e, aos poucos, fomos percebendo que importantes questões estavam sendo debatidas ali, como a reforma curricular do curso, a avaliação institucional obrigatória, então implementada pelo MEC (conhecida como “provão”), o comprometimento social da psicologia em meio a uma grande diversidade de formas de atuação profissional, entre outros temas de extrema relevância.

Ao voltarmos ao Rio de Janeiro, tivemos uma dimensão maior do quão precário se encontrava nosso curso quanto à existência de espaços coletivos de discussão, à integração entre os estudantes e à presença de reflexões sobre os temas centrais debatidos com tanto afincamento no ENEP. O incômodo com a situação de nosso curso aumentava a cada dia. As reuniões do CAPSI eram fechadas aos integrantes de sua direção, e não havia quase nenhum outro

espaço de discussão para os estudantes do curso de Psicologia. Queríamos mudar essa realidade, criar novos dispositivos e intervir de forma mais consistente no curso.

A partir disso, começamos a conversar com outros colegas que compartilhavam dessa mesma insatisfação e combinamos de nos encontrar semanalmente para discutir propostas práticas de mudança no curso e, talvez, a possibilidade de formação de uma chapa para concorrer à direção do CAPSI. Essas reuniões mantiveram-se sistematicamente, uma vez por semana, até o final do ano. Elas eram abertas a quem tivesse interesse. Convidávamos nossos colegas e, entre os que iam e vinham, alguns ficavam e se mostravam realmente dispostos à construção coletiva desse movimento.

As reuniões tiveram início em março de 2001. Em novembro daquele mesmo ano, ocorreria o processo eleitoral para a direção do CAPSI, e começamos a pensar realmente na possibilidade de formação de uma chapa para concorrer à eleição.

O movimento foi iniciado a partir de uma receita a princípio simples: insatisfações, sonhos, vontade de transformar a realidade que vivíamos; tudo isso fermentado por boas conversas nos encontros pelos corredores da faculdade. Assim, batizamos esse movimento com o nome de VEMCAPSI, numa tentativa de chamar os estudantes a participar conosco desse processo de ampliação dos espaços de discussão – restritos, até esse momento, aos corredores –, tentando romper com a atomização e a passividade em que nos encontrávamos. Vale dizer que pretendíamos continuar nos reunindo mesmo se não fôssemos eleitos.

Após quase um ano de discussões, o grupo, que começara com quatro pessoas, havia aumentado para 12, dentre os quais oito participariam oficialmente da chapa e os outros atuariam como colaboradores. Formulamos propostas de ações e, em dezembro de 2001, após a realização de algumas assembleias, conseguimos organizar um processo eleitoral. Ao final desse, nenhuma outra chapa além da nossa tinha se candidatado, e a eleição acabou

servindo para avaliar se o conjunto dos alunos concordava ou não com nossas ideias e se legitimavam nosso grupo como futura direção do CAPSI. Nossas principais propostas foram divulgadas por panfletos e cartazes, que, de forma resumida, eram as seguintes:

- Promoção de espaços públicos de discussão sobre a reforma curricular em curso;
- Realização de eventos que discutiriam a inserção do psicólogo na profissão, por meio de debates com profissionais que pudessem trazer contribuições de suas práticas;
- Realização de reuniões semanais abertas na sala (sede) do CAPSI, com a pauta previamente divulgada de forma ampla por meio de cartazes;
- Criação de uma caixa de sugestões por meio da qual os alunos poderiam dar sua opinião, caso não se sentissem à vontade ou não tivessem tempo de participar das reuniões;
- Formação de um conselho de representantes constituído por dois representantes eleitos de cada período do curso, de modo que a gestão do CAPSI não ficasse centralizada apenas em sua diretoria;
- Participação dos representantes da direção do CAPSI nas reuniões de departamento e divulgação do conteúdo dessas reuniões para o conjunto dos alunos;
- Elaboração de um jornal mensal com os seguintes objetivos: informar os estudantes sobre tudo que estava acontecendo nas discussões propostas; divulgar eventos e estágios; dar oportunidade para os estudantes expressarem suas ideias por meio de artigos;
- Criação de espaços de expressão cultural, que teriam atividades voltadas para a confraternização e integração dos alunos. Esses espaços teriam um caráter mais festivo e lúdico e neles os estudantes poderiam cantar, tocar, declamar poemas etc.

Terminado o processo eleitoral, os alunos nos escolheram para representar o CAPSI no ano de 2002. Inicialmente, tivemos dificuldade em implantar algumas propostas devido à nossa inexperiência em termos de organização estudantil, mas, aos poucos, fomos aprendendo e, ao final do ano, tínhamos alcançado praticamente todos os nossos objetivos iniciais.

É importante destacar que, se tudo isso pôde ser realizado, foi graças à participação do conjunto dos alunos em nossas atividades. Inicialmente, muitos estudantes chegavam às reuniões com uma ideia preconcebida a respeito do que era um Centro Acadêmico (CA). A ideia que faziam era a de que o CA deveria ser uma espécie de clube particular e sua sala (sede) seria usada apenas por um grupo fechado de alunos para “matar” aula, socializar e falar de política. Essa ideia, coerente com o que muitas vezes ocorre nos centros acadêmicos em geral, deixava os estudantes pouco à vontade para participar das atividades ou mesmo ficar na sala (sede) do CA. Aos poucos, fomos mostrando que nossa proposta era diferente desse estereótipo e que um dos nossos objetivos era tornar o CAPSI um lugar de acolhimento para os estudantes e representativo desses, começando, inclusive, pela sala (sede), que, desde que fomos eleitos, esteve sempre aberta a todos os alunos e foi paulatinamente decorada com a participação de todos. Assim, no início, os estudantes iam às reuniões apenas como ouvintes; quando percebiam que suas falas eram ouvidas, respeitadas e produziam efeito, começavam a se ver como parte daquele processo de mudança.

Desse modo, o número de colaboradores foi crescendo progressivamente ao longo do ano de 2002, o que possibilitou não apenas o fortalecimento de nossos objetivos, mas também, e especialmente, a criação de novos.

As realizações que partiram desse movimento foram tão profícuas que decidimos tentar uma reeleição no ano de 2003, para que pudéssemos dar continuidade às nossas atividades. Nesse ano, havia outra chapa concorrendo, e a disputa nas eleições foi bastante acirrada. Decidimos que nos manteríamos fiéis às nossas propostas, sem nos perdermos em provocações com a outra

chapa. E a estratégia funcionou, pois ganhamos novamente as eleições e pudemos expandir nossa atuação.

A partir dessa segunda gestão, sentimos que havia um respeito por parte dos alunos e dos próprios professores ao nosso trabalho. A essa altura, já havíamos conquistado muitos espaços aos quais antes tínhamos pouco acesso, como as reuniões de departamento do IP, que passaram a contar com um representante do CAPSI para cada departamento, defendendo o interesse dos alunos. Além disso, ficou mais fácil a organização de atividades culturais, como os psicocines – sessões de filmes seguidas de debate –, as palestras, as semanas da Psicologia e o nosso jornal, que demandavam tanto a participação dos alunos – que não apenas compareciam, mas nos ajudavam a organizar essas atividades – como a participação direta e/ou indireta dos professores. Alguns professores participavam dando palestras ou debatendo um determinado filme conosco, outros escreviam um artigo para a seção dos professores que havia no jornal, outros liberavam os alunos de sua aula, para que esses pudessem comparecer a um de nossos eventos. Essa cooperação entre os representantes do CAPSI, o conjunto dos estudantes e os professores do IP foi algo muito importante para nós, especialmente nessa segunda gestão, quando já havia uma relação de confiança estabelecida.

Vale destacar que também atuamos em outras atividades políticas relacionadas a temas menos ligados ao curso de Psicologia propriamente, tais como: articulação com outros cursos de psicologia, que resultou no boicote ao “provão” de 2003; organização de um seminário sobre psicologia e movimentos sociais, com a participação de membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Reforma Psiquiátrica; e apoio a um pré-vestibular comunitário, que acontecia numa das salas do IP.

Hoje, olhando para nossa história, nos sentimos orgulhosos do que conseguimos construir enquanto estudantes e membros do CAPSI,⁸ e percebemos, como profissionais, a dificuldade de encontrar espaços de troca e de efetiva mudança parecidos com aquele em nossos ambientes de trabalho.

Indagamo-nos sobre que dispositivos poderiam ser criados para que esses espaços fossem construídos. Certamente, a busca pela construção coletiva, algo que vivenciamos intensamente nos tempos de CA, continua sendo um desafio na vida de todos nós.

NOTAS

- 1 Mestrando em Psicologia Social pela UERJ e psicólogo da Petrobras.
- 2 Doutoranda em Psicologia Social pela UERJ, mestre em Saúde Pública pela ENSP/Fiocruz e psicóloga da Divisão de Segurança do Trabalho do Instituto de Psicologia da Aeronáutica.
- 3 Doutoranda do IPPUR/UFRJ, mestre em Psicologia Social pela UFF e professora da FEBF/UERJ.
- 4 Mestre em Saúde Coletiva pelo IMS/UERJ e psicanalista.
- 5 Mestre em Saúde Pública pela ENSP/Fiocruz e psicólogo da Eletrobrás.
- 6 Mestre em Saúde Pública pela ENSP/Fiocruz e professora/pesquisadora da EPSJV/ Fiocruz.
- 7 Mestranda em Psicologia Social pela UERJ e psicóloga.
- 8 Membros das gestões e seus colaboradores mais próximos: André Felipe (Barba), Bernardo Suprani, Daniela Albrecht, Guilherme Carvalho, Isabel Lima, Igor Torres, Letícia Masson, Luciana Vanzan, Luis Gustavo Wagner, Marcela Peralva Aguiar, Melissa Marsden, Marcello Rezende, Mônica Costa, Taís de Lacerda Gonçalves, Valquiria Pucu e Vivian Studart.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Superintendência de Recursos Humanos

Servidores da Psicologia

	<i>Ingresso</i>	<i>Saída</i>
<i>AGENTE DE ADMINISTRAÇÃO</i>		
JOANA MARIA PACHECO DA FONSECA	02/03/1994	30/06/2006
LUCIANO DE PINHO CAMPOS	01/02/1994	23/05/1994
MÁRCIO JOAQUIM DA CUNHA	04/09/1995	11/05/2003
MARIA APARECIDA SANT'ANNA PACHECO	03/03/1994	09/05/2003
SÉRGIO MENNA BARRETO DE CARVALHO	02/03/1995	15/04/2004
TEODORO KORACAKIS	09/10/1995	10/01/2002
<i>ASS. ADMINISTRATIVO</i>		
ANIBAL WERNECK NINA	01/03/1982	
CLAUDIA VALERIA DE OLIVEIRA PINTO	02/05/1995	
DILZA DA SILVA MELLO FREIRE RAMADON	01/07/1987	
EUNICE DA APARECIDA E SOUSA COSTA	01/03/1988	
ITÊ DA SILVA ROCHA	03/01/1983	
LUCILIA GONÇALVES PIRES	16/03/1983	
LUCIO CLAUDIO SILVA DE SOUZA	01/03/1988	
MANOEL DE SOUZA FERRAZ	24/07/1978	
MARCOS ANTONIO DA SILVA	02/03/1994	
REGINA CELIA MOTTA NEVES	02/01/1986	
RITA DE CASSIA LIMA MEDEIROS	25/01/1999	
ROBERTO FERREIRA DA SILVEIRA	01/05/1985	
SERGIO PAULO DE SOUZA CRUZ	02/01/1986	
SILVIA BRANA LOPEZ	02/03/1995	24/09/2009
WILZA NAQUIRA NERY DE LEMOS	01/12/1981	

<i>ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO</i>		
LUIZ CARLOS GUIMARÃES DE SOUZA	09/08/1978	10/01/1996
THEREZINHA DE JESUS QUEIROZ	01/12/1976	20/11/1997
<i>ASSUNTOS UNIVERSITÁRIOS</i>		
IZAEL VIEIRA DA MOTA	20/10/1982	
<i>AUX. ADMINISTRATIVO</i>		
EUNARIA DA FONSECA	03/08/1987	
MOISES SILVA DE ALCANTARA	01/05/1987	
UBIRAJARA ALVES PINTO	08/03/1977	
<i>AUXILIAR DE ADMINISTRAÇÃO</i>		
ALBERTO FERREIRA DE OLIVEIRA	01/06/1964	09/06/1993
MARINA DE JESUS R. ANDRADE	04/10/1966	24/08/1995
<i>AUXILIAR OPERACIONAL</i>		
RICARDO DA SILVA TAVARES	15/03/1995	20/01/1996
<i>LABORATORISTA/ ESPECIALISTA</i>		
JOSE IGNACIO DE AGUIAR	14/04/1964	10/12/1992
<i>PROFESSOR ADJUNTO</i>		
ADEMIR PACELLI FERREIRA	01/09/1979	
ADRIANA BENEVIDES SOARES	01/10/2003	
ALBA LUCIA FAUSTO MOURA	01/06/1972	09/02/1995
ANA MARIA JACÓ-VILELA	01/11/1980	
ANA MARIA LOPEZ CALVO DE FEIJOO	01/09/2006	
ANA MARIA MEDEIROS DA COSTA	01/08/2008	
ANGELA JOSEFINA DONATO OLIVA	26/11/1991	
ANNA HELENA MOUSSATCHÉ	01/03/1978	
ANNA PAULA UZIEL	01/09/2002	
ARIANE PATRICIA EWALD	01/06/1994	
BERNARDO JABLONSKI	06/04/1989	26/07/2000
CHRISTINA PINTO DA SILVA BASTOS	02/03/2009	
CIRCE NAVARRO VITAL BRAZIL	26/11/1991	23/08/1994
CYNTHIA CLARK	01/03/1979	28/03/2008
DEISE MANCEBO	01/08/1986	01/02/2000
DINAH MARTINS DE SOUZA CAMPOS	23/06/1969	16/04/1992

DORIS LUZ RINALDI	17/11/1995	
ELIANE MARY DE OLIVEIRA FALCONE	02/04/1990	
ELIEZER SCHNEIDER	23/06/1969	18/10/1986
FERNANDO FERREIRA PINTO DE FREITAS	01/03/1982	
FRANCISCO RAMOS DE FARIAS	11/04/1991	08/01/1999
HELIANA DE BARROS CONDE RODRIGUES	01/03/1989	
IZABEL DA COSTA NEVES FERREIRA	07/08/1978	04/10/2001
JORGE COELHO SOARES	01/03/1977	
LEILA MARIA TORRACA DE BRITO	19/10/1986	
LUIZ FELIPE BAETA NEVES FLORES	26/11/1991	
MALVINE ZALCBERG	01/07/1976	05/03/1998
MANIUSIA MOTA DE OLIVEIRA	01/03/1977	20/11/1997
MARCELO MUNIZ FREIRE	01/10/2003	01/10/2008
MARCIA MARIA PERUZZI ELIA DA MOTA	01/10/2008	
MARCIA MELLO DE LIMA	01/03/1980	
MARCO ANTONIO COUTINHO JORGE	01/08/2002	
MARIA CRISTINA FERREIRA	19/03/1996	29/04/2004
MARIA DAS GRACAS VASCONCELOS PAIVA	01/08/1981	
MARIA LUCIA LEMME WEISS	15/04/1967	29/05/1996
MARIA LUIZA T. DE A. LO PRESTI SEMINERIO	01/03/1971	22/07/1992
MARISA LOPES DA ROCHA	01/09/1979	
MARISE BEZERRA JURBERG	01/08/1971	21/03/1995
MILTON RAIMUNDO CIDREIRA DE ATHAYDE	17/11/1997	
NEIDE PASSOS DE FREITAS AL CICI	01/03/1984	18/07/2006
NEUSA BATISTA EIRAS	01/03/1979	
OTAVIO SARMENTO PIERI	01/09/1979	18/02/2008
PEDRO JURBERG	01/03/1972	25/07/2001
RICARDO VIEIRALVES DE CASTRO	01/03/1989	
RITA MARIA MANSO DE BARROS	08/03/1999	
ROBERTO ARAUJO BELLO	01/03/1978	03/04/2009
ROSITA EDLER CARVALHO	25/09/1969	02/04/1991
SIMONE CAGNIN	04/03/1999	
SONIA ALBERTI	26/11/1991	
SONIA ELISABETE ALTOE	04/05/1992	
VERA LUCIA TRINDADE GOMES	01/03/1983	
WILSON MOURA	01/03/1972	30/03/2007

YONNE MONIZ REIS	01/03/1959	08/10/1991
<i>PROFESSOR ASSISTENTE</i>		
ANA MARIA FAUSTO SABA	01/08/1980	17/04/2002
CELSO LUGAO DA VEIGA	01/08/1986	
CID VIEIRA CORTEZ	01/03/1974	31/05/2004
CLÁUDIO DE SÃO THIAGO CAVAS	01/03/1978	10/09/2009
ELEONÔRA TORRES PRESTRELO	27/01/1998	
GILSA FREIBLATT TARRE DE OLIVEIRA	01/08/1977	30/08/2002
HELOÍSA HELENA FERRAZ AYRES	19/04/2004	
LUCY CARNEIRO MANO	01/03/1978	22/07/1992
MARIA ISABEL ABREU ALMEIDA	01/03/1976	13/12/1996
SOLANGE DE OLIVEIRA SOUTO	01/08/1982	03/06/2008
<i>PROFESSOR AUXILIAR</i>		
CRISTINA MARIA CALDAS SIMÕES	01/08/1980	20/11/1997
HENRIQUE REIF DE PAULA	01/09/1979	
MARIENE CAMPOS CARDOSO RIBEIRO	01/08/1978	
<i>PROFESSOR TITULAR</i>		
CELSO PEREIRA DE SÁ	01/03/1977	
DEISE MANCEBO	01/02/2000	
HELMUTH RICARDO KRÜGER	10/09/1971	05/10/2006
LUCIANO DA FONSECA ELIA	23/03/1993	
MARIA LUCIA SEIDL DE MOURA	26/11/1991	
REGINA GLORIA NUNES ANDRADE	06/04/1989	
RONALD JOÃO JACQUES ARENDT	01/08/1986	
<i>PSICÓLOGO</i>		
CLEA SOARES CERQUEIRA	01/07/1976	
CRISTIANE FERREIRA ESCH	07/07/2003	
DENISE FERREIRA WERNECK	01/07/1976	16/08/2006
ELENA MARIA RODRIGUES VALLE MILMAN	01/07/1976	17/10/2006
ESTER SUSAN GUGGENHEIM	01/07/1976	
HELOÍSA HELENA FERRAZ AYRES	01/08/2002	
MARCELO REIS ZAMBRANO	29/09/1983	
MARIA DA GLÓRIA DE SEQUEIRA BAPTISTA	01/07/1976	
MARIA DO CARMO CINTRA DE ALMEIDA PRADO	01/10/1982	

MARIA LUIZA BUSTAMANTE PEREIRA DE SÁ	01/03/1980	
NORMA PACE	01/03/1973	22/04/1999
REGINA MARIA MIGUEL PEIXOTO	18/04/1983	24/11/1997
TANIA MAYA COELHO	01/04/1977	17/07/1998
TERESINHA MELLO DA SILVEIRA	02/01/1980	26/10/2006
<i>SECRETÁRIO</i>		
EDUARDO MACEDO GALDO	14/06/1966	02/12/1991
<i>SECRETÁRIO EXECUTIVO</i>		
KATIA IRACEMA KRAUSE	29/01/1981	