



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Isabella Oliveira dos Santos

**O lugar da Psicologia Social no Instituto de Psicologia da UERJ
(1971-2005)**

Rio de Janeiro

2024

Isabella Oliveira dos Santos

O lugar da Psicologia Social no Instituto de Psicologia da UERJ (1971-2005)



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria Jacó Vilela

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/E

S237	<p>Santos, Isabella Oliveira dos. O lugar da Psicologia social no Instituto de psicologia da UERJ/ Isabella Oliveira dos Santos. – 2024. 107 f.</p> <p>Orientadora: Prof. Dr^a. Ana Maria Jacó Vilela. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.</p> <p>1. História da Psicologia – Teses. 2. Psicologia Social – Teses. 3. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Teses. I. Jacó-Vilela, Ana Maria. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.</p> <p>CDU 316.6</p>
------	---

Bibliotecário: Thiago Gonçalves Ribeiro CRB7 / 73070

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Isabella Oliveira dos Santos

O lugar da Psicologia Social no Instituto de Psicologia da UERJ (1971-2005)

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 05/02/2024

Banca examinadora:

Prof^a Dra. Ana Maria Jacó Vilela (Orientadora)
Instituto de Psicologia - UERJ

Prof^a Dra. Deise Mancebo
Instituto de Psicologia - UERJ

Prof^a Dra. Maria Cláudia Novaes Messias
Faculdade Sul Fluminense

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Para Daniela, Isaias, Isaias Júnior, Isadora e Rafael, por darem sentido a tudo.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi construída por muitas mãos ao redor das minhas. A estas mãos eu tenho muito o que agradecer!

A Deus e a Nossa Senhora de Lourdes, pelo cuidado, proteção e providência que nunca me faltaram.

A Ana Jacó, minha orientadora, por acreditar neste trabalho e por sempre saber a hora certa de corrigir e acolher. Por me inspirar na docência com tanta responsabilidade e gentileza.

A Daniela e Isaias, minha e painho, pelas orações constantes que sustentaram até aqui, por acreditarem nos meus sonhos e por superarem comigo a distância que tanto dói em muitos momentos. Se hoje quero ser professora é porque vocês foram os primeiros e os que mais me ensinaram sobre a vida. Obrigada, sobretudo, pelo amor inabalável que nunca me deixa sozinha.

A Rafael, meu amor, pela paciência sem igual durante esses dois anos. Por acreditar a todo momento que esta dissertação sairia. Por aguentar os dias bons e os não tão bons e por ler e reler as minhas tantas versões e corrigir as crases mais teimosas que sempre davam um jeito de aparecer. Sem você esse trabalho não seria.

A Isadora, minha irmã, pelas tantas vezes que me tirou dessa escrita que pode ser cruel e me fez dar risada da vida. Por ser um respiro de paz no meio do vendaval.

A Júnior, meu irmão e historiador da família, pela parceria de toda uma vida e pelo apoio que nunca me faltou. Obrigada por ser o “palestrinha” da família, foi escutando sua contação de histórias que também quis contar.

A Jessy, minha cunhada, pela escuta acolhedora que sempre esteve disponível e pelo exemplo de professora que é para mim.

A Anna Luiza, minha madrinha, uma das minhas primeiras referências na academia. Pelas mensagens me fazendo lembrar que tinha seu apoio nesse caminho.

A Thalyta, Patricia, Maria Beatriz e Palloma, as “da escola pra vida”, por não abandonarem o barco da nossa amizade mesmo quando a distância se tornou uma consequência das nossas escolhas na vida adulta.

A Ruth, Thais, Thiago e Andrezza, uma extensão da minha família, pelo apoio que me deram quando cheguei ao Rio.

A Elu, por compreender minha ausência durante o mestrado e pelos encontros que sempre me lembraram do que realmente importa nessa vida.

A Cícera, que me acolheu como uma mãe carioca, pelas orações, votos de confiança e amor.

A Mariana, amiga de incontáveis anos que sempre me lembra que não sou uma super-heroína.

Ao “Lusca”, aquele que todo mundo conhece como “meu amigo do twitter”, por me fazer dar tanta risada diante do caos.

A Malu, minha filhotinha de quatro patas, pela companhia incansável em todos os momentos que eu sentava para escrever um pouco mais.

Ao professor Filipe Degani, pelos semestres que me acolheu em suas turmas no estágio-docente e por todos os ensinamentos que carrego dessa experiência.

A todos que constituem o laboratório Clio-Psyché, por darem sentido a uma história da Psicologia construída no coletivo. Em especial, agradeço aos muitos queridos: Daniel, Lara, Raphael Cardoso, Rafael Peçanha, Mafê, Lori, Letícia, Thais, Léo, Lune... pelo companheirismo nos cafés da copa e nas cervejinhas dos bares que tanto aliviaram o peso da rotina e dos prazos.

Às secretárias da graduação e da pós-graduação, Luciana Vaz e Luciana Coutinho, pela gentileza ao ceder um espacinho dentro das secretarias para que eu pudesse coletar meus dados.

E por fim, aos meus pacientes, que com tanta paciência souberam dividir a psicóloga com a pesquisadora que também habita em mim.

RESUMO

SANTOS, I. O. *O lugar da Psicologia Social no Instituto de Psicologia da UERJ*. 2024. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta pesquisa teve como objetivo apresentar a trajetória da disciplina e da área de Psicologia Social no Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Para sua construção, realizamos uma revisão bibliográfica a respeito da história da Psicologia Social e suas implicações no Brasil, bem como sobre a UERJ, a constituição do curso de graduação e seu desenvolvimento até ser alocado em seu próprio instituto (IP). Para realizar o resgate histórico da Psicologia Social no IP/UERJ nos valem do método de pesquisa histórico-documental e para analisar os documentos coletados, utilizamos o referencial teórico de Rosa, Huertas e Blanco para realizar uma análise socioinstitucional dessa história. Também realizamos entrevistas com dois professores e uma aluna com a finalidade de entender como essa história é contada a partir de experiências individuais. Ao final, concluímos que o desenvolvimento da Psicologia Social da UERJ aconteceu fundamentalmente atrelado aos fenômenos históricos do país e da psicologia, bem como a partir também das políticas de desenvolvimento estabelecidas na própria universidade.

Palavras-chave: história da Psicologia; Psicologia Social; Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMEN

SANTOS, I. O. *El lugar de la psicología social en el Instituto de Psicología de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ)*. 2024. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta investigación tuvo como objetivo presentar la trayectoria de la disciplina y del área de Psicología Social en el Instituto de Psicología de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Para su construcción, llevamos a cabo una revisión bibliográfica sobre la historia de la Psicología Social y sus implicaciones en Brasil, así como una investigación teórica sobre la UERJ y la creación del curso de grado, y su desarrollo hasta ser ubicado en su propio instituto (IP). Para llevar a cabo la recuperación histórica de la Psicología Social en el IP/UERJ, empleamos el método de investigación histórico-documental. Para analizar los documentos recopilados, utilizamos el marco teórico de Rosa, Huertas y Blanco para realizar un análisis socioinstitucional de esta historia. También realizamos entrevistas con dos profesores y una alumna con el propósito de comprender cómo se cuenta esta historia a partir de experiencias individuales. Al final, concluimos que el desarrollo de la Psicología Social en la UERJ ocurrió fundamentalmente vinculado a los fenómenos históricos del país y de la psicología, así como a partir de las políticas de desarrollo establecidas en la propia universidad.

Palavras clave: historia de la Psicología; Psicología Social; Universidad del Estado de Río de Janeiro.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Sumário do livro “Pequenos estudos de psychologia social” de Oliveira Vianna (1921).....	20
Figura 2 - Página extraída de ‘A juventude no Estado Novo’.....	21
Figura 3 - Sumário do livro “Psicologia Social” de Raul Briquet (1935).....	22
Figura 4 - Sumário do livro “Introdução à Psicologia Social” de Arthur Ramos(1935).....	23
Figura 5 - Quadro de disciplinas obrigatórias do DPSI-UERJ.....	46
Figura 6 - Estrutura curricular do curso de mestrado em Psicologia e Práticas Sócio-culturais.....	83
Figura 7 - Quadro de disciplinas eletivas do DPSI-UERJ.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Análise Institucional
ASDUERJ	Associação de docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
CAP	Colégio de aplicação
CSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DPGE	Departamento de Psicologia Geral e Experimental
DPSI	Departamento de Psicologia Social e Institucional
EUA	Estados Unidos da América
FAHUPE	Faculdade de Humanidades Pedro II
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IESAE	Instituto de Estudos Avançados em Educação
IP	Instituto de Psicologia
IPCS	Instituto de Psicologia e Comunicação Social
ISOP	Instituto Superior de Estudos e Pesquisas em Psicologia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNPG	Plano nacional de pós-graduação
PPGPS	Programa de pós-graduação em Psicologia Social
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
TCC	Trabalho de conclusão de curso
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEG	Universidade do Estado da Guanabara
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UGF	Universidade Gama Filho
UNB	Universidade de Brasília
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Da Alemanha aos Estados Unidos da América: o intercâmbio que construiu a Psicologia Social moderna	14
Psicologia Social europeia: ênfase ao coletivo	18
A Psicologia Social no Brasil	20
Percurso Metodológico	26
1 UMA HISTÓRIA SOBRE A UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA	32
1.1 De onde partimos? Um breve histórico da universidade no Brasil	32
1.2 De UDF à UEG: reunindo forças e tecendo caminhos	34
1.3 Uma universidade construída nos escombros de uma favela	36
1.4 Novos alunos para uma nova universidade	37
1.5 O ensino utilitário e a reforma universitária de 1968	39
1.6 Entre ditadura e reforma: uma proposta da Psicologia	41
2 AS FACETAS DA PSICOLOGIA SOCIAL NA GRADUAÇÃO	45
2.1 Primeiro passo: coletando dados, conhecendo ementas	45
2.2 As instituições como um problema da Psicologia Social	47
2.2.1 A psicologia nas instituições escolares	52
2.2.2 A saúde	57
2.3 As psicologias sociais	58
2.3.1 As tradicionais	58
2.3.2 A crítica	63
2.4 Psicologia Organizacional e Psicologia do Trabalho	66
2.5 A formação do psicólogo como uma questão para a Psicologia Social	70
3 A PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL	71
3.1 A história da pós-graduação no Brasil	71
3.2 A pós-graduação na UERJ	75
3.3 A criação do curso de mestrado em Práticas Sócio-culturais	77
3.3.1 A mola propulsora: Celso Pereira de Sá	78
3.3.2 Os primeiros anos do mestrado em Psicologia e Práticas Sócio-culturais	81
3.3.3 A criação do doutorado e a transformação em Programa de pós-graduação em Psicologia Social	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE 1 - QUADRO DE DISCIPLINAS ELETIVAS DO DPSI	105

INTRODUÇÃO

O meu interesse em estudar a trajetória da Psicologia Social na UERJ é atravessado pelo meu caminho acadêmico a partir de experiências vividas durante o período da graduação, desde quando cursava disciplinas obrigatórias até a construção do meu trabalho de conclusão de curso (TCC). Pelo caráter generalista da Psicologia que nos forma, em muitos momentos da minha formação questioneei para que área de atuação seguiria enquanto psicóloga.

Neste sentido, meu impulso para estudar Psicologia Social surgiu ao cursar duas disciplinas sobre a área durante minha formação. Tendo uma base teórica majoritariamente estrangeira, sob influência da história já contada, os conteúdos apresentados não faziam sentido se aplicados ao contexto em que eu estava inserida. Apresentada dentro de uma visão reducionista do ensino dessa Psicologia, não possibilitava compreender como a interlocução sujeito-sociedade se realizava, o que despertou a curiosidade de procurar entender como aquelas teorias tão bem elaboradas longe do Brasil faziam sentido se aplicadas como uma réplica em nossa realidade, funcionando como uma simples reprodução.

Foi através do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre o lugar da Psicologia crítica na formação de psicólogos paraibanos que pude ter uma visão mais ampla das diversas bases teóricas da Psicologia Social bem como concordar com Bomfim (2004) a respeito das lacunas existentes no que concerne à sua composição enquanto disciplina, seja pela escassez de documentos ou pelas poucas pesquisas que investigam a construção do conhecimento na área consolidando sua história.

Em função do meu interesse de pesquisa, algumas questões me surgiram: como essa Psicologia Social se constituiu na formação profissional do psicólogo? Quem eram os teóricos estudados por essa Psicologia Social no Brasil? Qual a relevância teórica de tais autores na produção científica brasileira? Como esse histórico influencia a Psicologia Social que hoje produzimos e como essa produção se torna uma prática na profissão?

No que concerne à influência hegemônica da Psicologia Social norte-americana sobre nossa história, com os resultados obtidos em meu TCC foi possível concluir que a formação em Psicologia é deficitária no que tange ao alcance da Psicologia Social, sendo as disciplinas ofertadas durante a graduação, possivelmente, insuficientes para que os alunos conheçam a amplitude teórica dessa disciplina e seu

alcance prático, seja pela valorização de outras áreas mais privilegiadas, como a clínica, seja pela oferta dessas disciplinas no início da graduação - longe do momento em que os alunos serão lançados no mercado de trabalho – ou, ainda, pela restrição teórica da disciplina, sendo esta última possibilidade a que caracterizou minha experiência na disciplina (Souza & Souza Filho, 2009; Stralen, 2005).

Escolhendo a disciplina de Psicologia Social para nortear minhas perguntas de pesquisa, entendendo o social como uma interlocução entre o indivíduo e a sociedade e os resultados obtidos dessa junção (Ferreira, 2011), era preciso localizar essa Psicologia institucionalmente. Entretanto, é importante salientar que não conseguia encontrar tantas referências dentro do meu próprio território, seja pela rede de psicólogos e professores que me formaram, que partiam majoritariamente do âmbito clínico, seja fruto de uma visão periférica da minha própria região, onde, ainda hoje, quando procuramos referências, com muita frequência nosso primeiro olhar se lança para fora dos limites territoriais do Nordeste, talvez como um reflexo histórico da popularização da Psicologia Social brasileira, que ocorreu dentro do eixo Rio-São Paulo (Sá, 2007).

É a partir desta perspectiva que chego à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A institucionalização da atual UERJ ocorreu pela lei nº 547/50, quando foi criada a chamada Universidade do Distrito Federal (UDF)¹. De uma universidade que significava sobretudo um símbolo para as faculdades particulares agrupadas em seu corpo, a então UDF mudou seu nome e suas formas de administração, tornando-se Universidade do Rio de Janeiro em 1958 até chegar a Universidade do Estado da Guanabara em 1961.

Nesta época, mais precisamente em 1964, Mancebo (1996) aponta que, enfim, as decisões universitárias foram mais centralizadas, sob controle da reitoria, surgindo a proposta da criação do curso de Psicologia lançada pelo professor Ludwing Lippmann (1921-1981) à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, proposta que Krüger (2019) afirma se basear principalmente na relevância científica e social da Psicologia para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

¹ Apesar de ter o mesmo nome da universidade em que Arthur Ramos lecionou em 1935, não são as mesmas instituições. A Universidade do Distrito Federal conhecida por Ramos teve uma pequena vida, encerrando suas atividades em 1939. A Universidade do Distrito Federal que hoje conhecemos como Universidade do Estado do Rio de Janeiro foi fundada em 1950.

Neste sentido, escolho a UERJ como objeto de estudo pelo fato de ter sido uma das primeiras universidades públicas a instalar um curso de graduação em Psicologia após a regulamentação da profissão. A Psicologia construída na UERJ também se mostra significativa na área da Psicologia Social ao estabelecer um dos primeiros programas de pós-graduação no Brasil que abarcava pesquisas de cunho psicossocial².

Tendo agora um local para este objeto, levantamos as seguintes questões que norteiam esta pesquisa: Como a Psicologia Social se consolida até a criação do Instituto de Psicologia e Comunicação Social em 1971? Como as disciplinas que eram ofertadas a partir de um viés psicossocial foram afetadas pelos acontecimentos sociopolíticos no Brasil entre o período de 1971 a 2005? Como se apresenta essa Psicologia Social em meio à sua crise teórico-metodológica que ocorreu exatamente nos primeiros anos do Instituto?

Para buscar possíveis respostas para essas perguntas, precisamos partir primeiramente de uma história já estabelecida da disciplina de Psicologia Social para então pensar na contribuição desta pesquisa para a contínua construção da Psicologia Social brasileira a partir de uma universidade que abrigou tantos teóricos relevantes da disciplina para o país.³

Da Alemanha aos Estados Unidos da América: o intercâmbio que construiu a Psicologia Social moderna

Para contar uma história da disciplina de Psicologia Social partiremos da influência das duas grandes guerras na constituição da psicologia científica do século XX, entendendo que acontecimentos sociais são marcadores do desenvolvimento de uma profissão e suas respectivas disciplinas e práticas (Farr, 2013).

Podemos começar enfatizando que há uma história pré e outra pós a I Guerra Mundial. Farr (2013) aponta que, na primeira década do século XX, a Alemanha vivia a efervescência de uma psicologia sem rivais teóricos em outros lugares do globo, sendo necessário aprender alemão para então aprender psicologia, concordando com

² O curso de Mestrado criado em 1992 denominava-se Psicologia e Práticas sócio-culturais. Em 2001, assumiu o nome de Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, com os cursos de mestrado e doutorado.

³ Eliezer Schneider (1916-1998); Celso Pereira de Sá (1941-2016); Helmuth Krüger (1936-2020).

Ferreira (2010) ao afirmar que, no final do século XIX, se materializava na Alemanha uma psicologia que se apresentava como uma ciência da experiência, pensando a sensação como um conceito objetivo e calculável.

Wundt (1832-1920), que frequentemente é lembrado como fundador da psicologia, até o início da primeira guerra já tinha escrito metade dos volumes da *Völkerpsychologie*, onde defendia que a psicologia ultrapassasse os estudos dos processos psicofisiológicos individuais, propondo então uma “Psicologia dos povos” que trabalhava a partir dos estudos de cultura, linguagem, mitos e costumes (Farr, 2013; Lopes, 2011). Situar a importância do Wundt tanto para a construção da sua psicologia científica bem como a psicologia dos povos nos relembra a importância da Alemanha apontada por Farr em relação à hegemonia do desenvolvimento dos estudos psicológicos neste início de século.

Com o começo da guerra em 1914 – e que perdurou até 1918 -, o funcionamento do mundo muda e um dos reflexos desse processo foi a interrupção de muitos trabalhos nas mais diversas áreas, inclusive da Psicologia Social. Ao buscar um exemplo, Farr (2013) aponta que a guerra fez com que William McDougall (1871-1938) adiasse a publicação do segundo volume do seu clássico manual de Psicologia Social.

A primeira guerra também trouxe grandes viradas teóricas, seja para entender suas motivações internas, seja para compreender o porquê desse fenômeno presente na sociedade humana: Freud (1856-1939), neste período, começa a trabalhar com a psicologia das massas; Kurt Lewin (1890-1947) produz seu primeiro trabalho acadêmico, um estudo fenomenológico sobre guerra nas trincheiras a partir da vivência de um soldado. Nesta primeira guerra a psicologia também aparece como uma ferramenta para organizar a mobilização civil para a guerra, buscando selecionar pessoas específicas para trabalhos que favorecessem suas habilidades em prol do triunfo nacional na guerra (Farr, 2013), com a ascensão dos testes psicológicos como os famosos “Army Alpha” e “Army Beta” (Silva, 2002).

Farr (2013, p. 187) afirma que os anos da primeira guerra foram fundamentais para a constituição da psicologia moderna onde

duas formas totalmente diferentes de psicologia começaram a se desenvolver em locais separados do Atlântico, um pouco antes do início da guerra. Refiro-me ao behaviorismo nos Estados Unidos e à psicologia da Gestalt na

Alemanha. A guerra e suas consequências ajudaram a garantir que essas duas formas contrastantes de psicologia se desenvolvessem de forma totalmente diferente, em continentes separados, durante os anos entre as guerras.

Essa dualidade teórica marca então o processo de transição entre uma guerra e outra e o início da inversão do intercâmbio da Psicologia. Se no início do século o fluxo de aquisição de conhecimento científico se estabelecia na Europa, é no período entre guerras e principalmente após o estabelecimento do regime nazista que os europeus vão buscar refúgio - Intelectual, mas principalmente de vida - nas universidades norte-americanas, ajudando a transformar os Estados Unidos numa potência também na produção de conhecimento científico.

A ciência comportamental introduzida na Psicologia Social norte-americana demarca o início da caracterização individualizante dessa disciplina em sua modernidade, período este marcado pela produção do livro-texto “Psicologia Social” (1924) de Floyd Henry Allport (1890-1979). Como aponta Ferreira (2011), F. H. Allport definia a Psicologia Social como uma vertente da psicologia do indivíduo e por isso deveria se preocupar em como o comportamento individual poderia influenciar outros indivíduos e as reações presentes nestas interações. Neste sentido,

Allport desenvolve uma série de experimentos sobre facilitação social, demonstrando que os grupos nos quais as pessoas estavam juntas, mas trabalhando individualmente, em tarefas mentais ou perceptuais, apresentavam melhor desempenho do que pessoas que estavam sozinhas realizando o mesmo tipo de tarefa (Ferreira, 2011, p. 18).

Na teoria e na prática, a Psicologia Social produzida por F. H. Allport era contrária à ideia de consciência coletiva, como os estudos de Psicologia dos Povos de Wundt sugeriam, levando-o a defender, por exemplo, que, com a ascensão de um verdadeiro individualismo não seria mais necessária a criação de instituições pois os indivíduos seriam “agentes moralmente autônomos” e não mais agentes institucionais (Farr, 2013, p. 141; Camino & Torres, 2013).

Neste sentido, a Psicologia Social passa a ser benquista aos olhos do positivismo⁴ pois alcança um padrão científico de quantificação, testagem e manipulação de variáveis bem como firma um pacto com a produção de subjetividade neutra e fortemente individualizada, que muito se percebe em toda a construção da Psicologia Social Psicológica produzida e exportada pelos Estados Unidos durante o século XX (Camino & Torres, 2013).

Em paralelo ao estabelecimento da Psicologia Social nesse viés comportamental, é no pós primeira guerra que se começa a pensar na psicologia como uma ciência que também deveria buscar entender os processos que atravessam a coletividade humana e suas influências no funcionamento das relações, sejam em macro ou micro grupos, sendo assim, uma ciência também social (Rose, 2008). Conscientes desta nova perspectiva, os psicólogos gestaltistas que escaparam do fechamento intelectual – e de vida - do nazismo migraram para diversos centros de pesquisa e universidades nos Estados Unidos. Como resultado não intencional dessa migração, Farr (2013) aponta a construção da Psicologia Social cognitiva, trazendo de alguma forma a fenomenologia europeia para o solo até então fértil para o behaviorismo.

Criada como uma teoria de oposição à tradição associacionista alemã, a gestalt parte do pressuposto fenomenológico que, para construir uma ferramenta que interprete os fenômenos psicológicos, é necessário partir da experiência direta, da perspectiva do indivíduo inserido na experiência (Camino & Torres, 2013). Apenas essa brevíssima introdução já aponta para a divergência com o behaviorismo e sua proposição de centrar sua análise nos comportamentos, na exterioridade do indivíduo. Essa divergência de ideias justifica a pronta oposição dos psicólogos recém-chegados aos psicólogos nativos estadunidenses (Farr, 2013).

Embora houvesse esta contraposição em seus pressupostos teóricos, Farr (2013) aponta que ambas funcionavam individualizando fenômenos sociais. Com a inserção dos alemães nas universidades e o apoio financeiro do governo norte-americano durante a guerra, estes passaram a mesclar teorias ao produzir estudos e experimentos sobre moral, mensuração de atitude, persuasão, bem como trabalhando com dinâmicas grupais a partir da influência de Lewin.

⁴ O filósofo Auguste Comte (1798-1857) questionava o estabelecimento da Psicologia como uma ciência.

Por fim, falar sobre a Psicologia Social psicológica construída nos Estados Unidos é falar sobre o preço do sucesso teórico presente na individualização desta psicologia. As ciências sociais que se encaixavam no modo positivista de fazer pesquisa tinham prestígio, eram financiadas, pois se entendia que o investimento monetário para a academia deveria ser dirigido para aquelas áreas que poderiam trazer retorno útil para o Estado. Neste sentido, a Psicologia Social abraçou o cognitivismo enquanto perspectiva teórica mas assumiu o método experimental utilizado pelo behaviorismo para ter seu lugar de produção, influência e prestígio.

Psicologia Social europeia: ênfase ao coletivo

Ferreira (2010) aponta que a dualidade encontrada nas formas de abordar o as relações sociais na psicologia do início do século XX fez com que naturalmente fosse estabelecida uma separação entre as psicologias que davam uma ênfase maior ao sujeito ou aos fenômenos sociais, que se tornaram conhecidas respectivamente como Psicologia Social Psicológica e Psicologia Social Sociológica. A Psicologia Social produzida nos EUA ficou marcada pelo seu individualismo teórico e metodológico enquanto a Psicologia Social que viria a ser construída na Europa teria em sua base a presença das relações sociais na constituição dos fenômenos

Conforme já mencionado acima, a presença dos europeus na Psicologia Social foi interrompida na primeira metade do século XX em consequência da situação política que abalou o continente durante as duas guerras mundiais que fez com que a sua produção científica se transferisse para as universidades norte-americanas. Essa hegemonia teórica se justifica também pela influência que os EUA exerceram no modo de produzir nas ciências sociais por, pelo menos, os primeiros quinze anos que sucederam a 2ª guerra mundial (Lima, Castro & Garrido, 2003).

O retorno da Europa aos estudos psicossociais aconteceu na década de 1960 como resultado das ações do Comitê transnacional criado pela entidade norte-americana *Social Science Research Council*, que tinha como objetivo estabelecer a internacionalização da Psicologia Social (Ferreira, 2011), com a finalidade não só de fomentar estudos e pesquisas, visto que estes já existiam, mas tornar estas pesquisas

mais sistematizadas, entendendo que a padronização forma uma comunidade científica.⁵

Neste sentido, apesar de ter sido, a priori, impulsionado pela Psicologia Social estadunidense, logo os psicólogos sociais europeus foram estabelecendo seus próprios contornos, fundamentando teorias mais preocupadas com questões sociais, partindo majoritariamente das pesquisas sobre fenômenos grupais, tendo Henri Tajfel (1919-1982) e Serge Moscovici (1925-2014) como principais representantes desta nova geração de psicólogos sociais.

Tajfel cria, junto aos seus colaboradores da Universidade de Bristol, na Inglaterra, a teoria da identidade social, onde defendia que “as relações intergrupais estão intimamente relacionadas a processos de identificação grupal e de comparação social” (Ferreira, 2010, p. 57), entendendo então o indivíduo como moldado pela sociedade e cultura em que está inserido (Ferreira, 2011). Já a teoria das representações sociais, postulada por Moscovici, se estabelece buscando um lugar de oposição à Psicologia Social cognitiva tradicional, pois, ao

enfocar o estudo dos processos cognitivos a partir de uma perspectiva psicossocial, [onde] Moscovici propõe uma mudança na unidade de análise da Psicologia Social cognitiva, cuja atenção não deve se concentrar nos processos cognitivos individuais, mas nas formas de conhecimento grupais, socialmente compartilhados e recriados no decorrer das conversações cotidianas, de onde vem a sua dimensão simbólica além da cognitiva (Álvaro & Garrido, 2006, p. 288).

Neste sentido, pautando-se numa tradição sociológica, a teoria das representações sociais parte da perspectiva de que o sujeito busca dar sentido àquilo que está posto socialmente; para isto, utiliza-se dos mecanismos de ancoragem e objetificação, conforme proposto por Moscovici.

A construção dessa nova forma de pensar a psicologia posta pelos europeus e o seu tom de crítica ao que já vinha sendo produzido nos leva ao momento de eclosão da crise da Psicologia Social, movimento pautado no questionamento da

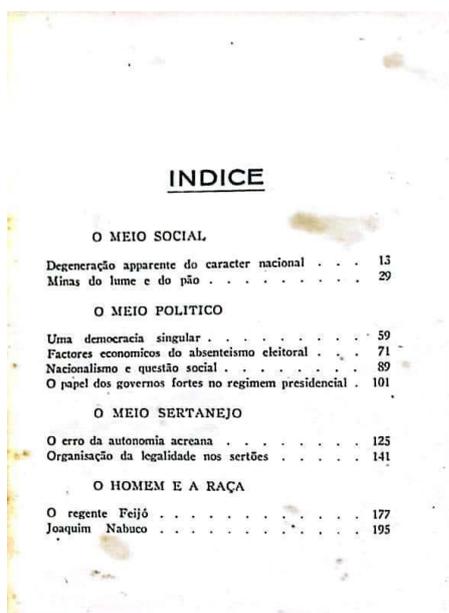
⁵ Essa busca pela sistematização das pesquisas produzidas na Europa é fruto da perspectiva metodológica positivista que fundamenta a produção da Psicologia Social norte-americana.

relevância social de uma psicologia que tinha as quatro paredes do laboratório como ambiente exclusivo de uma produção científica que buscava responder questões sociais que acontecem fora do espaço controlado.

A valorização de novos estudos e procedimentos colocou em xeque a efetividade dessas formas de fazer psicologia que se traduziam “em fórmulas de ajustamento e adequação de comportamentos individuais ao contexto social” (Calegare, 2010, p. 40). Portanto, a crise da Psicologia Social parte do questionamento à teoria e ao método e se espalha por diversos territórios, inclusive a América Latina, no sentido de refletir sobre a praticidade desse fazer científico em questões realmente substanciais para a vida em sociedade.

A Psicologia Social no Brasil

No Brasil, o primeiro livro que carregava em seu título o termo “Psicologia Social” foi o “Pequenos estudos de psychologia social” publicado em 1921 por Oliveira Vianna (1883-1951). Este buscava, numa perspectiva mais sociológica, “estudar as características da realidade brasileira no que ele chamou de quadro das realidades sociais e naturais, que nos cerca e em que vivemos” (Bomfim, 2003, p. 36).



<u>INDICE</u>	
O MEIO SOCIAL	
Degeneração apparente do character nacional	13
Mímas do lume e do pão	29
O MEIO POLITICO	
Uma democracia singular	59
Factores economicos do absenteeismo eleitoral	71
Nacionalismo e questão social	89
O papel dos governos fortes no regimen presidencial	101
O MEIO SERTANEJO	
O erro da autonomia acreana	125
Organização da legalidade nos sertões	141
O HOMEM E A RAÇA	
O regente Feijó	177
Joaquim Nabuco	195

Figura 1 - Sumário do livro “Pequenos estudos de psychologia social” de Oliveira Vianna (1921)
Fonte: Pequenos estudos de psychologia social (Vianna, 1921)

Como já apontado, na década de 1930 os objetos da Psicologia Social passaram a se estabelecer no intercâmbio entre as ideias norte-americanas e europeias. Essa construção de referencial teóricos fundamentou a atuação de Raul Briquet (1887-1953) e Arthur Ramos (1903-1949) nos primeiros cursos sobre Psicologia Social ministrados no Brasil e suas respectivas publicações naquela década. Estes personagens e seus cursos surgem num momento de consideráveis mudanças políticas, ideológicas e educacionais. Com a revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas (1882-1954) ao poder, o país se voltava para a construção do desenvolvimento nacional a partir da indústria, bem como se pensa numa nova Constituição. É importante lembrar que é desta época a legislação que permite o voto feminino bem como a Consolidação das Leis do Trabalho, criando dispositivos como o do salário mínimo. Além disso, é no governo Vargas que ocorre uma centralização administrativa, diminuindo a dispersão de decisões que, até então, situavam-se no âmbito das províncias (atuais estados).

Para que a nossa sociedade se industrializasse era necessária a formação de mão de obra qualificada para o trabalho industrial. Logo, a ampliação da formação acadêmica se torna a esperança de crescimento das classes médias e urbanas (Bomfim, 2003). Há que se pensar em um novo modelo de cidadão apto para esta nova sociedade, o que gerou o movimento de criação do Conselho Nacional de Educação (decreto 19.850/31) e a implementação do regime universitário para instituições de ensino superior (decreto 19.851/31), bem como o investimento na educação infantil, entendendo a criança como o “futuro da nação” (Bomfim, 2003; Machado, 2022).



Figura 2 - Página extraída de 'A juventude no Estado Novo'

Fonte: Tese de doutorado "Investigando as políticas de assistência e proteção à infância: psicologia e ações do Estado" Bulcão, I. (2006)

É neste contexto de transformação social e nacional que Raul Briquet fica conhecido como um pioneiro da área ao ofertar um curso de Psicologia Social na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, resultando na publicação de seu livro “Psicologia Social” em 1935. Bomfim (2004) aponta que, em termos de conteúdo, Briquet apresentava as principais influências da biologia, sociologia e psicologia à área, considerando a Psicologia Social um fazer dependente destas três disciplinas.

Numa mistura de conteúdos, Briquet se aproximava da realidade brasileira quando apontava para questões relativas a preconceito racial, multidões, revoluções etc. Logo, é possível perceber que, em contrapartida ao contexto mundial de fortalecimento da perspectiva experimental, Briquet “não restringia sua proposta de ciência à experimentação” (Bomfim, 2003, p. 61).

ÍNDICE DE MATÉRIA		
PREFÁCIO		III
PARTE GERAL		
CAPÍTULO	I — INTRODUÇÃO	Pg. 1
"	II — SUBSÍDIO DA BIOLOGIA	17
"	III — SUBSÍDIO DA PSICOLOGIA	
	A) BEHAVIORISMO	27
	B) GUESTALTISMO	32
	C) LEIS DA NATUREZA HUMANA	44
	D) APRENDIZAGEM	54
"	IV — SUBSÍDIO DA SOCIOLOGIA	75
PARTE ESPECIAL		
FATORES PSÍQUICOS		
CAPÍTULO	V — INSTINTO	96
"	VI — INSTINTO AGRESSIVO	108
"	VII — HÁBITO	117
"	VIII — SUGESTÃO	126
"	IX — IMITAÇÃO	136
"	X — SIMPATIA	144
"	XI — INTELIGÊNCIA	150
VIDA SOCIAL		
CAPÍTULO	XII — GRUPOS SOCIAIS	157
"	XIII — EU SOCIAL	172
"	XIV — PERSONALIDADE	179
"	XV — ADAPTAÇÃO SOCIAL	194
"	XVI — PRECONCEITO DE RAÇA	204
"	XVII — LIDERANÇA	220
"	XVIII — OPINIÃO PÚBLICA	228
"	XIX — MULTIDÃO	235
"	XX — REVOLUÇÃO	248
ÍNDICE ALFABÉTICO		259
"	" AUTORES	262

Figura 3 - Sumário do livro “Psicologia Social” de Raul Briquet (1935)
 Fonte: Psicologia Social (Briquet, 1935)

Já Arthur Ramos ofereceu seu curso de Psicologia Social na extinta Universidade do Distrito Federal. Já conhecido pelos seus estudos sobre o negro no Brasil e também a respeito da psicanálise, na Psicologia Social Ramos privilegiou desde John B. Watson (1878-1958) até o seu mestre Nina Rodrigues (1862-1906). Neste sentido, considera a Psicologia Social como se situando na interface da

Psicologia e da Sociologia, trabalhando a partir de objetos como sugestão, censura, propaganda, psicologia da cultura, entre outros (Jacó-Vilela, Degani-Carneiro & Oliveira, 2016; Bomfim, 2004). A inserção destes dois cursos significativos para a construção da nossa história ressalta o período de formação multidisciplinar que atravessava a Psicologia enquanto disciplina acessória de outras ciências.

Primeira parte – Os fundamentos da Psicologia Social	
Capítulo 1 – A Psicologia Social – Definição, objeto, relações	27
Capítulo 2 – A biologia dos motivos: instintos e emoções	37
Capítulo 3 – O hábito e a aprendizagem social	53
Capítulo 4 – As estruturas instintivo – afetivas	67
Capítulo 5 – As reações da personalidade	81
Segunda parte – A interação mental	
Capítulo 6 – A sugestão	97
Capítulo 7 – A imitação	117
Capítulo 8 – A imitação: moda e costume	131
Capítulo 9 – A simpatia	143
Capítulo 10 – Interferência e conflito	157
Capítulo 11 – Os desajustamentos psicossociais	169
Capítulo 12 – A opinião pública	185
Capítulo 13 – A censura e a propaganda	201
Capítulo 14 – A liderança	211
Terceira parte – As estruturas psicossociais	
Capítulo 15 – A vida dos grupos	225
Capítulo 16 – O indivíduo e o social	237
Capítulo 17 – A psicologia da cultura	251
Capítulo 18 – A estrutura da mentalidade primitiva	267
Capítulo 19 – A lógica afetiva e o pensamento mágico- simbólico	281
Capítulo 20 – As esferas primitivas da realidade	293
Capítulo 21 – A sobrevivência das estruturas primitivas	311
Bibliografia	319
Tábua das matérias	359

Figura 4 - sumário do livro “Introdução à Psicologia Social” de Arthur Ramos (1935)
Fonte: Introdução à Psicologia Social (Ramos, 2003)

Apesar destes cursos, é apenas com a “consolidação das primeiras universidades brasileiras e da constituição de campos disciplinares” (Jacó-Vilela, Degani-Carneiro & Oliveira, 2016, p. 530) que chegamos à institucionalização da Psicologia Social a partir do seu estabelecimento como disciplina obrigatória no currículo mínimo dos cursos de graduação em Psicologia a partir do parecer 403/6 do MEC. Nestes primeiros anos de formação regulamentada e vivendo um período que antecedia o *boom* das traduções de manuais norte-americanos, Sá (2007, p. 8) ao falar sobre suas memórias pessoais aponta que, em sua formação⁶, no que tange às disciplinas de Psicologia Social, entrou em contato com

⁶ Celso Sá foi aluno de graduação em Psicologia da então UEG.

“Totem e tabu” de Freud, os trabalhos no campo da “cultura e personalidade”, como os de Mead, Benedict e Kardiner, contribuições de ambos os lados da discussão “nature vs nurture”, incursões no domínio da “psicologia coletiva”, como Blondel (1966) e os ensaios sobre o “caráter nacional brasileiro” confrontados por Moreira Leite (1969).

Isto demonstra que a Psicologia Social naquele momento, nas primeiras turmas dos primeiros cursos, demarca um espaço de interlocução com as ciências sociais. Esse movimento de integração maior com as ciências sociais foi perdendo força a partir da década de 1970, principalmente após o retorno de Aroldo Rodrigues⁷ dos EUA, onde obteve sua formação a nível de pós-graduação. Ao retornar ao Brasil, para além de escrever um manual de Psicologia Social (1972), Aroldo Rodrigues também foi responsável pela reformulação do mestrado da Universidade Gama Filho, baseando o curso na Psicologia Social cognitiva-experimental, formando toda uma geração de professores a partir de uma única forma de fazer psicologia (Jacó-Vilela, Degani-Carneiro & Oliveira, 2016). Como resultado do crescimento massivo da Psicologia Social norte-americana no Brasil, ao lado da influência hegemônica dos EUA após a Segunda Guerra Mundial, combinados à relação estabelecida entre os Estados Unidos e o Brasil durante a ditadura empresarial-militar, os cursos de Psicologia no Rio de Janeiro se apresentam imbuídos de uma Psicologia Social cognitivo-experimental.

Nesta perspectiva teórica, considera-se que as relações sociais podem ser medidas por meio de experimentos com a presunção de neutralidade, utilizando-se da estatística para expressar seus resultados. Krüger (1986) sintetiza as características da Psicologia Social: individualismo, experimentalismo, microteorização, etnocentrismo, utilitarismo, cognitivismo e a-historicismo⁸. Como aponta Lacerda Júnior (2013), nestes primeiros anos da formação em Psicologia após sua regulamentação, o golpe militar e seu caráter conservador favoreceu o crescimento da perspectiva individualista predominante na Psicologia. Entretanto, é nesse contexto

⁷ Psicólogo formado pela PUC-RIO (1956), mestre pela *University of Kansas* e doutor pela *University of California*. Pela sua formação majoritária nos EUA, Aroldo Rodrigues se estabelece como um dos principais difusores da Psicologia Social cognitivo-experimental no Brasil.

⁸ Observe-se que Krüger se refere a estas características como sendo “da Psicologia Social”, ou seja, a partir do pressuposto da existência de uma única forma de Psicologia Social.

também que surge um movimento de reorganização de setores da sociedade civil que se fortalece na luta contra a Ditadura Militar. Sendo a Psicologia – também - um resultado dos movimentos que acontecem dentro da sociedade em que se produz, esse caráter de busca por transformações também atravessa sua produção em paralelo à crise teórico-metodológica que explodia no campo psicossocial na Europa e nos Estados Unidos.

Segundo Silva (2019), tal crise se iniciou na Europa quando psicólogos sociais começaram a questionar o viés ideológico apresentado pela Psicologia Social cognitivo-experimental em suas pesquisas, atingindo tanto seu método quanto as teorias. A respeito da metodologia utilizada, se questionava a universalização das variáveis e em relação à teoria, a crítica se direcionava à ausência de uma teoria de fato psicossocial, pois, essa Psicologia Social se apresentava a partir de microteorias derivadas da Psicologia, demarcando a ausência de uma unidade teórica (Jacó-Vilela, Degani-Carneiro & Oliveira, 2016).

É importante pensar que tanto a aplicação da Psicologia Social cognitivo-experimental quanto a sua crise são acontecimentos que emergiram fora do contexto brasileiro. Dessa forma, nem mesmo a crise poderia ser replicada sem um movimento de reflexão sobre que Psicologia se queria produzir. Neste sentido, a crise que se deflagra no Brasil e na América Latina ocorreu a partir dos questionamentos a respeito de como aplicar uma Psicologia Social que não partia da realidade social do país. A crise então não parte exclusivamente da fundamentação teórica ou metodológica, mas principalmente da impossibilidade de sua aplicação às questões sociais brasileiras.

Como apontam Bock, Gonçalves e Furtado (2007, p. 48) “a realidade deveria ser critério para análise da importância e fidedignidade de dados que as pesquisas produziam e não o contrário”. Neste caminho, a realidade material e o cotidiano brasileiro se tornam objeto de estudo deste novo modo de fazer Psicologia Social, criando-se não só novos métodos e teorias, mas também novas problematizações, como, por exemplo: a criança em situação de rua ou em conflito com a lei, a saúde do trabalhador, as relações de gênero, entre outros (Jacó-Vilela, Degani-Carneiro & Oliveira, 2016).

É neste sentido que as disciplinas de Psicologia Social são ampliadas, considerando-se que diferentes práticas fazem parte de seu campo bem como orientações teóricas variadas em suas diversas aplicações que divergiam do ensino convencional centralizado nos grandes manuais e grandes ancestrais da disciplina. A

partir disso o currículo mínimo de 1962 foi sendo desmembrado em disciplinas oriundas dos requisitos básicos da teoria. Neste sentido, a Psicologia Social começou a ser apresentada a partir da psicologia escolar, institucional, comunitária etc., culminando na variedade de disciplinas que pretendemos investigar nesta dissertação e suas ligações com a proposta do currículo para a graduação à época do recorte temporal da pesquisa.

Percurso Metodológico

Buscamos, nesta pesquisa, nos orientar pela problemática da pesquisa histórica na Psicologia, com o uso de diferentes tipos de fontes históricas e de técnicas propostas na literatura para as análises. Como apontam Jacó-Vilela et al. (2022), a História como objeto de estudo científico surge entre o final do século XVIII e início do século XIX, com a perspectiva de que a História era construída a partir dos “grandes feitos” realizados por “grandes homens”. Esta também é a análise de Barros (2020) ao falar sobre uma História positivista que tinha como base os acontecimentos políticos, onde o documento histórico era fundamentalmente um registro escrito de caráter oficial, que apresentava informações relevantes como acordos, tratados de paz, testamentos etc.

Esse modelo tradicional de fazer História passa a ser questionado a partir das primeiras décadas do século XX pelo movimento que ficou conhecido como da “Nova História”, produzido pela Escola de Annales, que propunha uma nova forma de se construir estudos historiográficos. Nesse movimento, critica-se o destaque dado à história política e militar e à concepção objetivista sobre determinado acontecimento histórico, buscando, dessa forma, construir narrativas que levassem em consideração aspectos como o contexto sociocultural em que determinado fato ocorreu (Jacó-Vilela et al., 2022).

Sendo a História, a partir de Jacó-Vilela et al. (2022, p. 19) uma “(...) narrativa sobre o passado, que é, ela própria, uma prática discursiva associada ao seu contexto atual, presente, de enunciação”, um dos grandes desafios para a pesquisa histórica é o paradoxo de lutar contra o esquecimento do que foi vivido e por outro lado, não dogmatizar essas vivências (Gagnebin, 1998).

No que tange à pesquisa documental, Jacó-Vilela, Degani-Carneiro e Oliveira (2016) revelam a importância da contextualização no tempo e espaço para a

realização de uma pesquisa, o que nos leva a enfatizar a influência do contexto em seus múltiplos sentidos – econômico, cultural, social - que atravessava o Brasil, especialmente o Rio de Janeiro, na época que marca o recorte de nossa pesquisa, pois este reverberou também na Psicologia aqui construída. Neste sentido, Pimentel (2001) aponta que investigar o saber e o fazer da Psicologia por meio de sua história e seus atores é um trabalho que pode reviver momentos, crises e paradigmas que impactaram uma época.

Em relação ao tempo que recorta essa pesquisa, optamos pelo recorte que começa em 1971 e se estende até 2005. Escolhemos estas datas porque é relevante apontar que, para além da ditadura empresarial-militar que acontecia e interferia diretamente no sistema universitário do país e na Psicologia que se construía, é a partir da década de 1970 que, segundo Pereira e Pereira Neto (2003, p. 25), a Psicologia conseguiu alcançar de fato um lugar profissional, tendo “conhecimento pouco acessível e institucionalizado, mercado de trabalho formalmente assegurado e auto-regulação, instituída em conselhos e códigos de ética”⁹. Sendo assim, consideramos que seria importante investigar como esses acontecimentos marcados no tempo atravessaram a história da Psicologia Social da UERJ.

No que tange ao espaço, por que escolher um curso do Rio de Janeiro? Entendemos que o Rio de Janeiro, como capital do Brasil Colônia, da Monarquia e da República (portanto, de 1763 até 1960), era o lugar central para os acontecimentos relevantes do país. No Rio tivemos as primeiras teses que abordavam a psique como tema, destacando-se a tese “Duração dos atos psíquicos elementares nos alienados” (1900) de Henrique Roxo (1877-1969), que caracteriza o primeiro trabalho experimental em Psicologia do Brasil. Nesta cidade também se instalou o primeiro laboratório experimental de Psicologia em 1906, idealizado no Pedagogium pelo médico Manoel Bomfim (1868-1932) e é também onde surgiu o primeiro projeto de criação de um curso de Psicologia bem como o primeiro anteprojeto para a regulamentação da profissão (Jacó-Vilela, 2012; Centofanti, 1982).

Neste sentido, podemos afirmar que o desenvolvimento institucional participa do contexto econômico e cultural onde se insere. Por tudo isto, o Rio de Janeiro nos pareceu o lugar ideal para investigarmos uma história local da Psicologia Social.

⁹ Dentro deste período, é importante citar duas importantes leis para a Psicologia: a Lei 4.119 de 1962, que regulamenta a profissão e a Lei 5.766 de 1971, que cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia.

Entendendo que a Psicologia Social Brasileira nas décadas que atravessam essa pesquisa, flutuava entre a hegemonia norte-americana e a presença de outras perspectivas, pensamos na construção de uma história que mostrasse onde a Psicologia da UERJ se situava nesse plano. Sendo assim, os documentos que investigamos são, como apontam Lemos et al. (2015), pedaços da história, das disputas e do contexto sócio-político em que foram produzidos.

Com a intenção de alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa partiu do referencial teórico apresentado sobre o uso das fontes - sobretudo na área de História da Psicologia - a fim de encontrar os rastros dessa história. Para Barros (2019, p. 9), as fontes históricas são “(...) tudo aquilo que por ter sido produzido pelos seres humanos por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente”.

Neste sentido, buscamos partir do conceito de fonte por entender que, a partir do movimento da Nova Escola, houve uma ampliação dos objetos que podem ser historicizados, bem como as ferramentas para compreendê-los, sendo fonte de pesquisa “qualquer produção humana que permita ao historiador recontar uma história” (Jacó-Vilela et al., 2022, p. 22).

Entendendo o conceito de fonte e o seu uso obrigatório nas pesquisas históricas, podemos delimitar a existência de fontes primárias, secundárias e terciárias. Para trabalhar com qualquer uma destas, Rosa, Blanco e Huertas (1996) enfatizam a importância do uso de técnicas específicas para a realização de pesquisas, dentre elas: a localização e seleção de documentos, o manejo das informações obtidas e análise dos dados documentais.

A localização dos documentos é um dos processos básicos do estudo em história visto que sua função é auxiliar o pesquisador na busca por informações relevantes, trabalhando em conjunto com a seleção, que tem a função de auxiliar no mapeamento das informações que servirão como fundamento para a interpretação do passado que se investiga. No caso específico do Brasil, os historiadores se defrontam com a realidade de não haver uma cultura de “guarda de material”, o que impede muitas investigações e dificulta outras.

Em relação aos documentos a serem investigados nesta pesquisa, nos propomos a investigar documentos institucionais como currículos e ementas, assim como produções acadêmicas como teses e dissertações. Iniciamos esta busca a partir

das fontes terciárias, conhecidas como arquivos, sendo estes definidos como um “conjunto de documentos de qualquer natureza, reunidos orgânica ou automaticamente por um corpo administrativo, uma pessoa física ou jurídica, em razão de suas funções ou de sua atividade e que são conservados a título de referência, informação, prova ou fonte de pesquisa” (Jacó-Vilela et al., 2022, p. 22). Neste sentido, ao identificar os documentos a serem investigados, consideramos como nossas fontes terciárias - arquivos - a secretaria do curso de graduação em Psicologia da UERJ e a secretaria do Programa de pós-graduação em Psicologia Social (PPGPS) da mesma universidade.

Foi a partir destas fontes terciárias que tivemos acesso às fontes primárias e secundárias. A fonte primária é caracterizada por sua originalidade, onde encontramos diretamente o objeto de pesquisa do historiador; por sua vez, as fontes secundárias são construídas a partir da intermediação de um segundo autor, uma descrição ou análise sua do que está presente em outro documento (Jacó-Vilela et al., 2022). Na Secretaria do Curso de Graduação, encontramos apenas duas ementas de disciplinas de Psicologia Social da década de 1970, nenhuma ementa da década de 1980 e só conseguimos encontrar ementas diversas do Departamento de Psicologia Social e Institucional (DPSI) a partir da década de 1990

Já na Secretaria do PPGPS encontramos diversas Deliberações da UERJ a respeito da criação do curso de Mestrado em Práticas Sócio-culturais, posteriormente da criação do Doutorado e a mudança do nome do curso para Programa. Encontramos também um caderno onde constava a descrição do corpo docente em 1991 e as ementas das disciplinas ofertadas no curso. Como apontado anteriormente, a nossa proposta era também investigar a produção em Psicologia Social nas dissertações e teses do programa defendidas até 2005, no entanto, a Chefe de Secretaria do PPGPS nos informou que não seria possível localizar estes documentos pois foram perdidos em um incêndio que ocorreu na secretaria do Programa em 2006.

É importante salientar que, com base no movimento da Nova História, os documentos escritos estão longe de serem fontes únicas para a realização de uma pesquisa. Porém, tendo em vista que a história de uma disciplina acadêmica se estabelece majoritariamente por meio de documentos institucionais, seguir por esse caminho na presente pesquisa está diretamente vinculado ao problema histórico que escolhemos investigar.

Mas, além deles, também realizamos entrevistas (os “documentos orais”). Entendendo que os relatos pessoais também podem ser considerados como fontes históricas, neste trabalho optamos por partir da história oral para falar sobre o percurso de consolidação da pós-graduação no Instituto de Psicologia da UERJ em decorrência da pouca documentação e produção bibliográfica a respeito. Neste sentido, selecionamos para a entrevista o professor Reinaldo Guimarães, que à época da criação do primeiro curso de mestrado era Pró-reitor de Pós-graduação e pesquisa da UERJ, a professora Maria Lucia Seidl de Moura, que participou do grupo de professores que criou o curso de mestrado em 1991 e foi sua coordenadora no período de 1995 a 1999, bem como uma aluna de mestrado da década de 1990 que vamos identificá-la com Beatriz, pois ela preferiu que sua identidade fosse mantida em sigilo.

Tendo em vista a importância das fontes para a realização de uma pesquisa histórica e visando contribuir para a construção de uma história da Psicologia brasileira, optamos por realizar uma análise socioinstitucional a partir dos pressupostos apontados por Rosa, Blanco e Huertas (1996) para pesquisas em história da Psicologia.

Neste sentido, no decorrer deste trabalho buscamos produzir uma análise institucional da UERJ e do próprio Instituto de Psicologia e seus desmembramentos na graduação e na pós-graduação, entendendo que, como apontam os autores, o conhecimento científico se constrói a partir de lugares institucionais específicos, que, por sua vez, respondem a interesses externos, atrelando o fazer científico ao meio social, político e econômico ao qual está inserido, respondendo a estruturas de poder e modos de gestão estabelecidos em uma estrutura institucional. Neste sentido, compreendendo as instituições como essa expressão de poder que atravessa a história, investigar o IP e a UERJ nos ofereceu a possibilidade de questionar o lugar de relevância que era dado à Psicologia Social nesta instituição.

Para auxiliar a prática destas análises, buscamos estabelecer um panorama do contexto em que os documentos coletados foram produzidos, entendendo que a linguagem é, para além de um instrumento de comunicação, um modo como os indivíduos marcam o espaço e o tempo em que estão inseridos (Rosa, Huertas & Blanco, 1996).

A partir deste percurso metodológico, produzimos esta dissertação em três capítulos, para além da introdução, metodologia e conclusão. Nestes capítulos buscamos apresentar a história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do

Instituto de Psicologia; discutir a Psicologia Social dentro do escopo da graduação, trabalhada a partir das disciplinas que atravessam o caráter social da profissão e por fim, a criação dos cursos de mestrado e doutorado em Psicologia Social.

1 UMA HISTÓRIA SOBRE A UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos um breve histórico da construção da universidade no Brasil, a partir deste panorama falaremos do desenvolvimento da UERJ e por fim vamos apresentar a história do curso de Psicologia nesta universidade.

1.1 De onde partimos? Um breve histórico da universidade no Brasil

Considerando a importância de pensar no contexto histórico e institucional nessa pesquisa, entendemos que é relevante apontar também para a história da universidade no território brasileiro e como seu desenvolvimento se reflete na história da UERJ.

Os primeiros contornos do ensino superior no Brasil aconteceram de forma tardia como consequência do modo de colonização português que centralizou as demandas de formação nas universidades da metrópole. Neste sentido, Mendonça (2000, p. 132) aponta que

O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias – eram 26 ou 27 ao tempo da independência –, Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora.

Percebendo a proposta da instalação de uma universidade na colônia como uma forma de ameaça ao processo de exploração instalado no Brasil, as formações ofertadas neste período estavam vinculadas a preocupações da Metrópole. Assim, se resumiam aos colégios religiosos, que ofereciam formação aos curumins, trazendo-os para a fé. Somente quando a Corte Real chega ao Brasil, iniciam-se a criação de instituições voltadas à educação e à ciência como a Academia da Marinha, a Academia Real Militar, a Escola de Agricultura, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (Brito & Cunha, 2009). Para a Psicologia, de importância maior é a criação dos cursos de Anatomia e Cirurgia (em fevereiro de 1808, em Salvador, e em setembro do mesmo ano, no Rio de Janeiro) que serão transformados, em 1832, nas Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro.

Assim, as elites não precisam fazer o trajeto Brasil-Portugal para adquirir uma formação acadêmica. Os estudos jurídicos, criados logo depois em Olinda e São Paulo, são um importante componente da difusão de novas ideias filosóficas, fomentando debates na elite que moldaram a mentalidade da época (Fávero, 2006).

Destas instituições iniciais surgiram muitas outras, normalmente particulares. Em 1920, o governo federal une algumas das faculdades públicas existentes no Rio de Janeiro (Medicina, Direito, Escola Politécnica) e cria a Universidade do Rio de Janeiro (Fávero, 2006). Entretanto, somente em 1934 haverá uma lei regulamentando a universidade brasileira. Isto permite a criação da USP e a transformação da Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil em 1937. A partir daí algumas outras universidades públicas, principalmente federais, são criadas em alguns estados da federação, normalmente em suas capitais e principalmente no sul e sudeste.

De especial importância para nós é a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935. Após a revolução de 30, as diretrizes do campo da educação e do ensino passam a pertencer ao Estado, momento em que o campo educacional brasileiro vive uma transformação acompanhando os ideais da política vigente que partia da ideia de que a Educação seria o caminho para o desenvolvimento da nação. Neste sentido, o Governo Vargas realiza feitos em prol da organização de um projeto universitário como a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras bem como a criação do Conselho Nacional de Educação, ambos em 1931 (Fávero, 2008)

É neste contexto que surge a primeira UDF em 1935, idealizada por Anísio Teixeira (1900-1971)¹⁰, que ocupava então o cargo de diretor de Instrução Pública do Distrito Federal. Nesta posição, propôs uma Universidade que partiria do lugar de promoção de ciência, conhecimento e cultura, idealizada para ser “fonte para a criação da identidade de um povo e do caráter nacional” (Fávero, 2008, p. 166). As atividades da UDF tiveram uma curta duração pois foi extinta após o golpe do Estado Novo, pelo decreto-lei n. 1.063, de 20 de janeiro de 1939, transferindo os cursos para a

¹⁰ Formado em Direito pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, para além da criação da primeira Universidade do Distrito Federal participou também da idealização, junto a Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília. Ao longo da sua vida, Anísio Teixeira ocupou diversos cargos políticos em instâncias estaduais e federais, tendo sua trajetória marcada pela sua participação ativa na educação brasileira. Foi o criador da Capes. Morreu em circunstâncias ainda não totalmente esclarecidas em 1970.

Universidade do Brasil, mantida pelo Governo Federal. Entretanto, o nome ressurgiu em 1950, como veremos a seguir.

1.2 De UDF à UEG: reunindo forças e tecendo caminhos

A instituição que hoje conhecemos como Universidade do Estado do Rio de Janeiro teve sua trajetória marcada diretamente pelas características políticas, administrativas e de desenvolvimento do local em que está inserida (Mancebo, 1996). Atravessada por muitos nomes e formatos peculiares, a atual UERJ foi fundada em 04 de dezembro de 1950 a partir da lei nº 547, com o nome de Universidade do Distrito Federal (UDF). A UDF representava a fusão de quatro escolas particulares de ensino superior que vivenciavam processos complexos em relação, por exemplo, à gestão financeira sendo estas: Faculdade de Ciências Jurídicas, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Ciências e Letras e a Faculdade de Ciências Médicas.

Após a breve vida da primeira UDF, esse nome voltou então à pauta na década de 1950, identificando uma nova instituição em um dos momentos significativos do ensino brasileiro. A população de classe média vivia a promessa da ascensão em decorrência da industrialização do país, logo, esta nova versão da Universidade do Distrito Federal, apesar de idêntica em sua denominação à existente nos anos de 1930, rompeu com a preocupação da articulação social de uma Universidade e se aproxima do sentido capitalista do ensino, pois neste momento esperava-se que a educação superior servisse como um lugar produtor de mão de obra para suprir as transformações sociais exigidas pela industrialização e urbanização do país, ao mesmo tempo que atendesse às expectativas das camadas médias da população (Mancebo, 1996).

Mancebo (1996) aponta que a demanda pelas vagas no ensino superior fez com que o Estado facilitasse o processo de expansão das redes de ensino superior. Esta facilitação fora expressa no Decreto-Lei nº 8.457/45, pelo qual uma instituição universitária poderia ser criada desde que tivesse pelo menos três unidades acadêmicas, sendo duas obrigatoriamente dentre as seguintes: Faculdade de Filosofia, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Faculdade de Engenharia.

Ou seja, para além do acordo que beneficiava as quatro escolas envolvidas em relação ao investimento público necessário, dada a situação precária com que funcionavam, e o *status* social que ocupariam os dirigentes destas escolas enquanto

dirigentes de uma instituição pública, existia também uma necessidade de estar no nível das demais Universidades que estavam sendo criadas neste período. Esse vínculo das Escolas ao Estado era visto também com bons olhos pelos que visavam a possibilidade de barateamento das mensalidades e a abertura de um caminho para a gratuidade.

Uma característica muito própria dos primeiros anos da então UDF foi a autonomia dada às Faculdades que a integravam. Estas, que em nenhum momento optaram por se unir fisicamente, também estavam distanciadas no que tange à administração, finanças e funções jurídicas. Esse afastamento na primeira década de existência retardou o processo de identificação do aluno com a própria Universidade, mantendo-se associados em sua maioria às escolas de sua formação (Mancebo, 1996).

É a partir do início da década de 1960 que a Universidade começa a caminhar na direção de uma administração centralizada, sendo esta movimentação reflexo de situações legais como a Lei 930/59, que colocava a reitoria como responsável pela administração financeira das unidades, o patrimônio destas passando a pertencer à universidade (Mancebo, 1996)¹¹. Neste período transitório, conforme a Lei nº 909 de 1958, a UDF passa a ser chamada de Universidade do Rio de Janeiro, que se estabelece quase como um nome provisório pois, poucos anos depois, em 18 de agosto de 1961, com a transferência do Distrito Federal para Brasília, o Decreto Federal nº 51.210 determina a modificação do nome da instituição para Universidade do Estado da Guanabara (UEG) (Estatuto da UERJ, 1989).

Conforme aponta Mancebo (1996), na busca de uma nova identidade para o Rio de Janeiro, sem a representação de capital do país que configurou por tanto tempo o movimento do estado, a UEG passou a viver um estreitamento das relações com o governo estadual, que tinha a educação como um fator importante na busca por “resgatar a dignidade da cidade-estado” (p. 102).

1.3 Uma universidade construída nos escombros de uma favela

¹¹ Pois, até então, a administração financeira era realizada de modo particular em cada faculdade. Estas também tinham patrimônios particulares que foram gradualmente adquiridos pela Universidade.

O modelo universitário no Brasil se encaminhou para a modernização, que é representada pela criação da Universidade de Brasília (UnB). Se, em âmbito nacional, vivíamos um fortalecimento do movimento estudantil em oposição ao arcaico sistema de ensino¹² (Fávero, 2006), na UEG vivia-se um período de institucionalização da Universidade, centralização de poder e do colaboracionismo entre as autoridades universitárias e governos federais (Mancebo, 1996). Era uma Universidade que não abria espaço para o movimento estudantil que se propusesse a romper com a ordem vigente.

Deste modo, a reforma interna da UEG que antecede à reforma universitária brasileira de 1968 é firmada pela idealização da construção do Campus Francisco Negrão de Lima, simbolizando a realização do projeto de uma universidade de fato unificada. De acordo com Piffer (2021), a idealização de um prédio único partiu do princípio de atuar como um conjunto escolar onde haveria espaço para professores, alunos, ensino, pesquisa e, para além disto, a possibilidade de intercâmbio de informações entre todas as unidades, pensando numa formação intelectual multidisciplinar.

Com a decisão de reunir esforços para a construção desse campus, comissões interdisciplinares se dedicaram ao estudo de onde situá-lo territorialmente. Buscando a centralidade do Rio de Janeiro, favorecendo o acesso dos estudantes e a proximidade com outros espaços da Universidade¹³, o terreno escolhido era onde havia a Favela do Esqueleto, comunidade que cresceu ao redor da obra abandonada de um hospital da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Piffer, 2021).

A ocupação, pelo governo do estado, do terreno da favela decorreu de interesses para além da criação física de uma universidade. Visando a expansão urbana da cidade e buscando suprir o crescimento da especulação imobiliária em bairros como o Maracanã - em decorrência da construção do estádio de futebol Jornalista Mário Filho - os governantes à época investiram na remoção de diversas favelas espalhadas pela cidade, incluindo a do Esqueleto, ratificando uma política sobretudo higienista (Reznik et al. 2019).

¹² Arcaico no sentido de compreender a Universidade apenas como um “conglomerado de escolas profissionalizantes”, como apontado por Mendonça (2000, p. 141), bem como a compreensão do ensino apenas como reprodução de conhecimento e não como uma produção própria da Universidade Brasileira.

¹³ Como por exemplo, o Hospital Pedro Ernesto, onde funcionava a Faculdade de Medicina.

A proposta para estes moradores era transferi-los para a Zona Oeste da cidade. No caso específico da favela do Esqueleto, o governo estabeleceu sua transferência para a Vila Kennedy, com a promessa da criação de um complexo industrial que suprisse as necessidades de trabalho dos moradores. No entanto, essa transferência não ocorreu de maneira pacífica e sem resistência. Os moradores, organizados politicamente como Associação de Moradores da Favela do Esqueleto que se filiava à Federação de Associações de Favelas do Estado da Guanabara, exigiam a permanência no local por meio da construção de um conjunto habitacional próximo ao espaço que se tornaria a UERJ.

Essa resistência é justificada quando pensamos que mais de 30 km separam a Vila Kennedy do bairro Maracanã, levando ao afastamento destes cidadãos de hospitais, escolas e serviços necessários para uma existência digna, vista a construção recente do conjunto habitacional da Zona Oeste. A Vila Kennedy foi inaugurada em 1964 e era conhecida como parte do “sertão carioca”, dada a característica rural do ambiente e o afastamento territorial do centro da vida no Rio de Janeiro (Almeida, 2008).

Apesar da resistência, em consonância com o autoritarismo que vinha se fortalecendo com o início da ditadura militar, a remoção da favela do Esqueleto foi concluída - se valendo de força - em 29 de setembro de 1965, abrindo caminho para a construção apoteótica da Universidade do Estado da Guanabara, que prometia ser espaço para os filhos dos moradores que foram afastados de suas vidas funcionais (Mancebo, 1996).

1.4 Novos alunos para uma nova universidade

Implementado o projeto de uma nova Universidade, também cabia a perspectiva de criar um novo aluno. A Universidade que deveria habitar o Campus Maracanã previa um “Departamento de Alunos” com a finalidade de promover ferramentas de entretenimento para os estudantes, afastando-os do movimento estudantil de resistência que se mantinha como enfrentamento à repressão militar (Mancebo, 1996). Neste momento, entramos em um período de convergência da UEG com a ditadura militar.

De modo geral, as universidades representaram um forte núcleo de resistência à ditadura militar, pelo menos até o AI5, em 1968. A UEG, em contrapartida,

estabeleceu uma relação peculiar com os militares. Cazes (2017), em sua dissertação a respeito da trajetória de Wilson Choeri na UERJ, aponta que um dos primeiros marcos da relação entre estas instituições foi a realização do Seminário de Educação e Desenvolvimento em 1965, organizado pelo Departamento Cultural da UEG com a participação de militares da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército.

Ressalte-se que essa presença militar na UEG no segundo ano da ditadura foi importante para firmar uma relação de cumplicidade, pois, por mais que o imaginário a respeito da Universidade fosse de um espaço de subversão, era nesse espaço também que os militares tentavam “seduzir” os estudantes a fim de vinculá-los aos ideais da ditadura, visto que “eles [os estudantes] podiam e deviam ser sujeitos da ação, desde que seguissem o marco estabelecido pelos governos militares em estreita colaboração com os civis” (Cazes, 2017, p. 51).

Neste sentido, Cazes (2017) aponta que a reforma educacional que ocorreu na UEG na década de 1960 se vinculou aos ideais do regime que buscavam, em tese, um movimento de modernização atrelado ao desenvolvimento e segurança do país. Para alcançar o tão sonhado desenvolvimento, era necessário disciplinar essa universidade. Mancebo (1996) estabelece três mecanismos de contenção utilizados pelo alto escalão da UEG: a intervenção pelo discurso, a repressão em sua prática e a prevenção.

No primeiro ponto, a contenção do movimento ocorria por meio da acusação dos excessos e do afastamento em relação a um suposto comportamento normal, isolando as ações de protesto como algo minoritário, que fugia da norma. Em relação à segunda ação, a repressão se estabelecia desde o acompanhamento obrigatório por autoridades universitárias de atividades estudantis até o ápice da repressão expressa na perseguição direta, prisão e silenciamento por meio da força direcionada aos alunos. Por fim, para aqueles vistos como “normais”, “os professores eram então o melhor remédio, desde que mantivessem um bom relacionamento com os alunos, pois era das inadequações psicológicas que muitas vezes a rebeldia poderia advir” (Mancebo, 1996, p. 186). Logo, o Departamento dos Alunos promovia – sob supervisão institucional - atividades extras que buscavam ocupar mentes e corações para que não criassem problemas para o sistema.

Essa cultura de evitar problemas maiores com o regime, ou mesmo, se aliar a ele, se fortaleceu na UEG. A preocupação da instituição não estava nas consequências do aniquilamento de direitos que acontecia dentro e fora dos muros da

universidade mas se concentrava nas discussões sobre o método de ensino mais adequado e seu sentido na formação dos alunos, enfatizando o lugar de utilidade social das profissões. Este é o nosso próximo ponto.

1.5 O ensino utilitário e a reforma universitária de 1968

Em concordância com Fávero (2006), consideramos que, antes mesmo da instalação da reforma universitária no Brasil em 1968, no início da década algumas universidades brasileiras já elaboravam seus planos de reformulação estrutural. No cerne da reconfiguração espacial da UEG foi também discutida uma reforma do seu modelo educacional. Neste sentido, Cazes (2017) aponta para a “americanização” da universidade com a criação de institutos, departamentos – substituindo a organicidade dos cursos -, a aplicação do sistema de créditos em contraposição à existência de “turmas”, que favoreciam o entrosamento entre alunos, e a concentração das atividades acadêmicas no próprio campus.

Uma segunda característica que permeia as primeiras décadas da Universidade foi a valorização do ensino visando majoritariamente a capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho, configurando, portanto, uma universidade tecnicista e, neste sentido, arcaica, pois ia na contramão do movimento coletivo de modernização do ensino superior (Mancebo, 2006). Como a prática profissional era o único fim a ser considerado dentro dos muros da UEG, devia-se delimitar o que era produtivo para a sociedade; neste sentido, o reitor João Lyra Filho (1906-1988)¹⁴ se tornou um forte defensor da promoção de um ensino utilitarista na Universidade do Estado da Guanabara.

Para além de ser uma questão educacional, o ensino utilitarista era (é) um forte traço de um ensino capitalista, conservador e de ordem disciplinante. A ênfase do utilitarismo na universidade aparecia no propósito de controle mente-corpo de jovens universitários que “deveriam ser educados para a vida, para o trabalho, para uma ocupação e, não fazê-lo, poderia gerar incertezas e sobressaltos perigosos aos educandos.” (Mancebo, 1996, p. 142). Na régua da psicopatologização da vida e da

¹⁴ João Lyra Filho formou-se em Direito pela Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil, atual UFRJ. Durante sua trajetória foi membro da Academia Carioca de Letras, exerceu também funções como a de economista, administrador e ministro do Tribunal de Contas. Seu exercício como reitor foi entre os anos de 1967 a 1972.

educação como um investimento financeiro, “normal” era aquele que utilizava da sua força de trabalho como alienação e evitação de problemas com o sistema vigente.

Conforme Rieche e Mancebo (1998), aquilo que o reitor considerava como “ensino ornamental” se enquadrava numa formação como bem de consumo e não como um investimento econômico, promovendo nos cursos da UEG uma espécie de hierarquia das formações, estando no topo da importância aquelas que, de maneira prática, pudessem ser úteis para o desenvolvimento da sociedade. A base acadêmica da UEG era, então, “orientar e motivar os jovens a optar por carreiras técnico-científicas de maior influência prática e que lhes assegurem meios imediatos de encontrar solução para os problemas da vida” (Rieche & Mancebo, 1998, p. 32). Para o “ensino ornamental”, caracterizado majoritariamente pelas ciências humanas, ficava a função de questionar o funcionamento desse sistema social – e o questionamento é perigoso para quem comanda.

Em nível de organização institucional, podemos perceber que a UEG se antecipou com relação a algumas ações características da reforma universitária de 1968. Esta foi motivada por uma relação peculiar entre educação e o governo militar, estabelecida por meio do discurso de restabelecimento da ordem e progresso no país e executada a partir de “um conjunto de medidas que passava a nortear a atividade educacional: umas celebrando acordos, outras alterando currículos e todas indicando um caráter repressivo nas propostas (...)” (Boschetti, 2007, p. 222).

Neste sentido, uma série de ações governamentais foram realizadas a fim de padronizar e conter as universidades, tanto sob influência norte-americana em seu modelo de ensino como em resposta aos movimentos de protesto que se alastraram no território universitário. Em 1967, segundo Fávero (2006), o governo Costa e Silva criou, por meio do decreto nº 62.024, uma comissão para planejar novas propostas para o setor estudantil e coordenar sua execução. Como resultado das discussões da comissão, foi recomendado o fortalecimento dos princípios de autoridade e disciplina, bem como a ampliação de vagas para as universidades – com o intuito de excluir o problema dos “excedentes”, fonte de politização dos estudantes -, entre outras características que foram absorvidas pela Reforma no ano seguinte.

Segundo Mancebo (1996), a promulgação da lei da Reforma – Lei nº 5540/68 - foi uma das principais medidas legais em resposta à conjuntura política e administrativa da universidade à época, propondo novas condições para o desenvolvimento da pesquisa científica bem como sua vinculação necessária com as

atividades de ensino. Para além disto, a lei também propôs a organização do ensino superior ao nível de pós-graduação: a partir desse momento a pesquisa foi institucionalizada, passando a depender então de uma série de critérios e financiamentos sob supervisão da gestão pública.

A UEG, entretanto, foi na contramão do que se esperava para uma universidade pós-reforma, principalmente no que tange à união do ensino e pesquisa. Na pesquisa realizada por Mancebo (1996), a pesquisadora não identificou incentivo para a produção científica e criação de programa de pós-graduação até 1978, último ano do seu recorte temporal. Este investimento só passou a acontecer na UERJ a partir de meados da década de 1980 e início da década de 1990, após a existência de eleições diretas para a Reitoria e as Direções de Centro e de Unidades.

Segundo Lopes (2006, p. 77) “Os anos 90 – que marcaram a consolidação da política neoliberal no Brasil – foram decisivos no processo de formatação do atual funcionamento da UERJ e conseqüentemente também das práticas docentes em seu interior” marcando, desta forma, uma nova forma de se ensinar e produzir dentro da universidade.

No entanto, o fato de que na década de 1970 não existia ainda, de maneira concreta, a pesquisa científica, nos leva novamente à pedra angular desta universidade: a priorização do ensino em sua forma pura de reprodução de conhecimento, além da perspectiva empresarial integrada ao desenvolvimento econômico do país, de formação de técnicos para o mercado de trabalho, convergindo com as preocupações do governo em relação ao ensino superior.

1.6 Entre ditadura e reforma: uma proposta da Psicologia

Entre o movimento de construção de um novo campus, a modernização da universidade e a ditadura militar, Krüger (2019) aponta que, em janeiro de 1964, o professor Hans Ludwig Lippmann encaminhou ao diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UEG a proposta de criação do curso de Psicologia. Apesar de já existirem cursos universitários de Psicologia na década de 1950, o primeiro deles tendo sido criado pelo próprio Lippmann na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1953, é após a regulamentação da profissão pela lei 4.119/62 que essa formação passou a ter um reconhecimento próprio, deixando de ser um ensino acessório a outras áreas do conhecimento como o direito, a pedagogia e a medicina.

O professor Lippmann, já tendo participado da criação de outros cursos de graduação em Psicologia, defendia com segurança a importância do curso para a formação de especialistas em Psicologia, englobando em sua proposta as práticas de ensino, pesquisa e estágios supervisionados, e, *a priori*, formando apenas bacharéis e licenciados (Rieche & Mancebo, 1998). Os autores apontam que, dada a gênese utilitarista da UEG, se fez necessário enfatizar a utilidade da Psicologia para a sociedade que se buscava construir.

Tendo o curso sido aprovado pelo Conselho Universitário em 20 de março de 1964, surgem novos problemas. Para além do bacharelado e da licenciatura, os dois cursos aprovados na UEG e que formavam, respectivamente, para a pesquisa (então inexistente) e para a docência no 2º grau, a formação do psicólogo, conhecida então como quinto ano da graduação, e o único grau que permitia o exercício da profissão, foi uma conquista obtida pelas mãos dos alunos. Krüger (2019) aponta que, embora o curso de formação do psicólogo tenha sido aprovado pelo Conselho Universitário em 1967, a Resolução do órgão não foi colocada em prática por motivos de contenção de despesas e dificuldades para o estabelecimento de convênios necessários para as práticas de estágio.

O mesmo autor, que viveu esta época enquanto aluno, aponta que em 1968 essa formação ainda era inexistente, causando uma insatisfação coletiva entre os alunos que ingressaram na universidade em 1964. Com ameaça de greve, os alunos, representados por Helmuth Krüger e Naida Abreu de Oliveira, foram recebidos pelo reitor João Lyra Filho que, embora fosse contrário à extensão do curso, acabou concordando e abrindo um grupo de trabalho para que se resolvesse a questão do último ano dos alunos de Psicologia.

Com a extinção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1968, como consequência da reforma universitária, o curso de Psicologia fora anexado ao Instituto de Biologia, onde se criou o departamento de Psicologia (Mancebo, 1996; Rieche & Mancebo, 1998). O caráter científico exigido pelo paradigma positivista para que a Psicologia fosse reconhecida como um fazer científico e o número elevado de disciplinas sob viés biológico inseridas no currículo do curso justificam seu ingresso no citado instituto (Jacó-Vilela et al., 2019).

O apogeu da Psicologia enquanto ciência e profissão no Brasil e nas universidades aconteceu no mesmo período do “florescimento” econômico da ditadura, relação que corroborou para que a prática estabelecida como hegemônica

na Psicologia fosse de ajustamento e silenciamento das diferenças. Assim, os alunos tinham uma participação política abafada se comparada aos alunos de outras instituições. Esse abafamento conversa com a característica institucional de controle sobre o aluno e a intenção fervorosa de mantê-los longe de polêmicas (Mancebo & Rieche, 1998).

Em 1971 o Instituto de Biologia foi acoplado ao Centro Biomédico e, em consequência, o curso de Psicologia foi desmembrado deste e inserido numa nova unidade da Universidade: o Instituto de Psicologia e Comunicação Social, pertencente desde então ao Centro de Educação e Humanidade. Se, nos primeiros anos do curso, o seu ensino era caracterizado como o de uma Psicologia tradicional e construída à parte da realidade, a partir dos anos 1970, apesar do controle existente, ações políticas e culturais passaram a fazer parte do cotidiano dos alunos como a criação do “Psicocine” (1971) com apresentação de filmes considerados subversivos, “Encontro de psicólogos e universitários de Psicologia” (1972), “Feira de livros” (1973), “Semana de calouros” (1976) e “Semana da psicologia” (1976) (Mancebo & Rieche, 1998).

A Psicologia demonstrava, neste momento, ter certa autonomia e segurança; era, portanto, o momento de pensar na formação ofertada. Neste sentido, entre as décadas de 1970 e 1990 aconteceram duas mudanças de currículo no curso. Na década de 70 a justificativa para tal se concentrava em acompanhar o movimento da profissão após seus 10 primeiros anos de regulamentação. A principal característica de mudança foi o desmembramento das disciplinas, como por exemplo, o conteúdo que era apresentado em uma disciplina só, seria agora dividido em “I, II, III, IV” (Jacó-Vilela et al., 2019).

A segunda mudança se estabelece a partir da instalação de um novo currículo nos anos 1990. Neste momento se configurava uma nova questão onde “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.” (Jacó-Vilela et al., 2019, p. 68). Ou seja, a problemática girava em torno de que profissionais eram formados para um país percebido como de imensa desigualdade social, o psicólogo devendo se inserir em ambientes para além da elite.

Ainda pelos idos dos anos 1990, especificamente em 1991, foi criado, pela Deliberação 003/91, o mestrado em Psicologia e Práticas Socioculturais pertencente

ao Instituto de Psicologia da UERJ, oferecendo naquele momento somente a formação a nível de mestrado. Como apontado no 2º artigo do documento, sua finalidade era formar pesquisadores e docentes para a área. Em 1999, a partir da Deliberação nº 008/99, o curso criado em 1991 se transformou em Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, em nível de mestrado e de doutorado. Sobre o programa, desconhecemos fontes de pesquisa para além dos documentos oficiais da UERJ, da Capes, e das memórias de seus docentes e ex-alunos, o que justificou nosso interesse em partir também da oralidade para unir os retalhos dessa história. Mas, antes disso, vamos ver como a Psicologia Social era apresentada no curso de graduação, criado em 1964.

2 AS FACETAS DA PSICOLOGIA SOCIAL NA GRADUAÇÃO

2.1 Primeiro passo: coletando dados, conhecendo ementas

Entendendo as ementas das disciplinas como nossas principais fontes para compreender o caminho percorrido pela Psicologia Social no IP em nível de graduação em Psicologia, procuramos a secretaria de graduação a fim de consultar o arquivo onde se encontram as ementas das disciplinas do curso, tanto no Departamento de Psicologia Geral e Experimental (DPGE) quanto no Departamento de Psicologia Social e Institucional (DPSI). Neste momento, surge a primeira pergunta: por quê procurar ementas nos dois departamentos?

Trazemos o DPGE porque, a partir da criação do IPCS em 1971, o Instituto possuía dois departamentos: o Departamento de Psicologia Geral e Experimental e o Departamento de Psicologia Aplicada. Partindo de uma base teórica da Psicologia Social, com viés centrado no modelo experimental, as disciplinas de Psicologia Social ficavam alocadas no DPGE.

Como apontam Jacó-Vilela et al. (2019), no currículo de 1976 eram apresentadas as seguintes disciplinas: Psicologia Social I (3º período), Psicologia Social II (4º período), Psicologia Social III (5º período) e Psicologia Social IV (6º período). Por serem disciplinas mais antigas – década de 1970 - foi possível encontrar apenas duas ementas deste currículo dos anos 70: uma de Psicologia Social IV, de 1978 e outra de Psicologia Social V, sem data definida. Isto, certamente, decorre do problema brasileiro em relação à preservação de arquivos.

Com relação às disciplinas do DPSI, departamento criado na reestruturação departamental da década de 1990, onde a compreensão do que seja Psicologia Social se alarga para áreas de atuação da Psicologia que, de alguma forma, se estabelecem a partir da interação indivíduo-sociedade, conseguimos localizar ementas de diversas disciplinas - obrigatórias e eletivas - ministradas entre os anos de 1990 e 2000. Optamos por utilizar como objeto de análise apenas as disciplinas obrigatórias, entendendo que as eletivas seriam experiências particulares de alguns alunos, aqueles que optaram por cursá-las; as obrigatórias, no entanto, atravessavam a formação de todos os alunos. Neste sentido, apresentamos no texto apenas algumas eletivas complementares às disciplinas obrigatórias, sendo que a listagem completa se encontra no Apêndice 1.

A fim de ilustrar os dados obtidos, organizamos as disciplinas obrigatórias em um quadro que segue abaixo (Figura 5).

Figura 5

Quadro de disciplinas obrigatórias do DPSI

disciplinas obrigatórias	ementas
Formação do Psicólogo e exercício da profissão	O conhecimento interpessoal e a formação de grupo; o grupo numa instituição universitária; o estudante universitário, seu papel dentro e fora do contexto universitário; a universidade, a universidade no Brasil. A questão profissional; o estudante de Psicologia; perspectiva de atuação profissional; caracterização da psicologia como profissão, afinidades com outros campos de atuação e seus aspectos distintivos. As especialidades profissionais em Psicologia, seus objetivos e atividades características.
Psicologia nas instituições de saúde I	O Normal e o Patológico, relação assistente-assistido, dimensão Psicológica da doença. O Psicológico e a questão da higiene mental e saúde pública. Instituição: Mito e Ideologia, crises, contradições, transformações institucionais. A dimensão política: saúde, população e desenvolvimento econômico-social. Modelos de intervenção voltados para indivíduos, grupo e comunidade.
Psicologia nas instituições escolares I	Histórico da Psicologia Escolar. A Psicologia Científica, a evolução do conceito de Psicologia Escolar, a abordagem Micro e Macro pedagógico. Educação e estrutura social. As teorias da Educação e problemas da marginalidade. Funções da Educação, as Escolas no Capitalismo, a Ideologia Liberal. Sociologia da Educação. Funcionalismo, Liberalismo, Materialismo Histórico, Escola como aparelho ideológico do Estado.
Psicologia Social I	Caracterização da Psicologia Social: objeto, relações com outras ciências sociais, histórico. As diferentes teorias psico-sociais, a questão da micro-teorização. Métodos e técnicas de pesquisa.
Psicologia Social II	Percepção social, percepção da pessoa. Identificação de emoções, formação de impressões, atribuição de causalidade. Crenças e sistemas de crenças, as contribuições oriundas da história das idéias. Atitudes, preconceitos, valores e estereótipos.
Psicologia Social III	Socialização e aprendizagem social. Processos grupais-normais, papéis, estrutura comunicacional e afetiva, liderança, conflitos, conformismo, conformidade, obediência-divergência, condutas desviantes e marginalidade.
Psicologia Organizacional	O objetivo e o campo da Psicologia Organizacional. A organização social como fenômeno psico-social. O diagnóstico de problemas organizacionais. A busca da eficiência e eficácia organizacionais.
Psicologia do Trabalho I	Fatores básicos na evolução do trabalho. Aspectos sociais e psicológicos do trabalho. O papel do psicólogo do trabalho e o desenvolvimento das potencialidades humanas. Motivação e trabalho: estratégias de atuação do psicólogo do trabalho.

Ao perceber a proximidade teórica entre disciplinas, optamos por agrupá-las em categorias, quais sejam: as disciplinas que partem da análise institucional; as disciplinas que se intitulam de Psicologia Social; as disciplinas que versam sobre as organizações e o trabalho e, por fim, a disciplina que fala sobre a formação do psicólogo. É sobre estas categorias que nos deteremos a seguir.

2.2 As instituições como um problema da Psicologia Social

Ao agrupar as principais vertentes das disciplinas elencadas acima, percebemos uma relação sólida em torno da Análise Institucional (AI) em algumas disciplinas: psicologia nas instituições escolares, psicologia nas instituições de saúde, e, até certo ponto, também a psicologia organizacional e psicologia do trabalho. Essa percepção nas ementas segue o que é afirmado por Conde Rodrigues (2019) ao apontar a presença constante da AI nas práticas estabelecidas em sala de aula no curso de Psicologia da UERJ.

Se o vínculo da AI com a Psicologia Social na UERJ pode ser percebido nas disciplinas da década de 80, sua história começa a ser contada na década de 1940. Conforme Rossi e Passos (2014), a AI se constitui a partir de fenômenos políticos que atravessaram a constituição de um funcionamento da sociedade e, neste sentido, apontam suas roupagens em algumas fases deste processo: a psicoterapia institucional, a pedagogia institucional e a psicossociologia.

No que compete à primeira vertente, a psicoterapia institucional nascida na França se apresenta a partir de uma psiquiatria que começa a se incomodar com a presença majoritária de práticas eugenistas, partindo da teoria da hereditariedade-degenerescência que, em concomitância com a segunda guerra mundial, ceifou cerca de 40.000 vidas durante os anos de guerra, dado o descaso e abandono da/na instituição psiquiátrica (Conde Rodrigues, 2019).

No seio deste incômodo, o hospital psiquiátrico de Saint-Alban é atingido pela ideia quase que experimental de novos modos de cuidado. Esse primeiro passo um tanto quanto libertário no meio de um clima hostil durante e no pós-guerra configurou a tentativa de construir um asilo de “portas abertas” para a comunidade, onde numa reunião entre camponeses locais, membros da resistência francesa, técnicos do hospital e internos criavam uma atmosfera de cura através da liberdade e suas facetas a partir da arte, da literatura, do teatro etc. (Conde Rodrigues, 2019).

De acordo com Conde Rodrigues (2019), Daumezon e Keochlin, ao apresentarem em 1952 a psicoterapia institucional como o começo da AI Francesa, apontam que a cura prometida pela medicina ao indivíduo precisa ser primeiro interpretada pela instituição psiquiátrica. Esse movimento de “cura mútua” seria propiciado pela democratização exercida nas atividades que partem das práticas grupais como recurso terapêutico que rompe com uma hierarquia entre técnico-paciente.

Segundo Passos (2012), as práticas do Saint-Alban se tornaram referência no quesito de cuidado crítico, pois a ideologia libertária era praticada não somente em relação aos planos de tratamento, como também na função da instituição de ser um centro de refúgio de intelectuais perseguidos pelo nazismo. Todo esse movimento de irradiação de métodos não convencionais fez com que dali partisse uma nova geração de psiquiatras.

Já quando falamos da pedagogia institucional, Rossi e Passos (2014) apontam para uma vereda que encontra base nas experiências de uma pedagogia crítica construída a partir dos questionamentos frente aos modelos de ensino tradicionais. Se a autogestão dos pacientes é uma das ferramentas utilizadas na psicoterapia institucional francesa, é a partir do lugar autogestionário que também surge o movimento desta nova forma de pensar a pedagogia. Coimbra (1995) alerta que esta vertente deriva do movimento Freinet, este inspirado nas idéias de Celestin Freinet (1896-1966), pedagogo anarquista francês, ao pensar em “uma escola para o povo”.

Neste sentido, o movimento da pedagogia institucional é composto por diversos nomes que derivam da própria psicoterapia institucional e da psicanálise como Fernand Duvy (1920-1998), Raymond Fonvielle (1923-2000), George Lapassade (1924-2008) e René Lourau (1933-2000). Por ser uma perspectiva com pessoas de diversas linhas teóricas, abriu-se margem para muitas discordâncias, criando um clima de divergências teóricas e práticas e, como consequência, a criação de novos modelos derivando de uma mesma base que era pensar numa educação libertária. As propostas autogestionárias, características das linhas de Lapassade e Lourau, caíram bem para a França da década de 1960 onde, com a influência da União Nacional dos Estudantes Franceses, fazia sentido pensar nestas mudanças institucionais – internas e externas - como um lugar de análise a partir do grupo (Coimbra, 1995).

Por fim, a terceira corrente de constituição da AI, a psicossociologia que, segundo Rossi e Passos (2014), diz respeito à chegada das técnicas de grupos

gestadas nos EUA à França. Conde Rodrigues (2019) aponta que, bem como a maior parte das práticas que levaram à concepção da AI, a psicossociologia ganha espaço na França apenas no período pós-guerra, como resultado do intercâmbio - muitas vezes forçado - com os modos de ação próprios da Psicologia Social norte-americana. A questão que acentua a diferença das práticas é que, se nos EUA as práticas grupais exerciam funções adaptativas, na França elas passam a ser pensadas como um questionamento de como as dinâmicas dentro de um grupo poderiam nutrir um funcionamento institucional libertário.

A partir desta breve contextualização das condições de surgimento da AI, que de certo modo compõem algumas das ementas analisadas, chegamos à história do seu desenvolvimento no Brasil. De acordo com Conde Rodrigues (2019), a pluralidade das bases epistemológicas da AI no Brasil dificulta a possibilidade de encontro de um pensamento-prática singular. Esse fato muito provavelmente é um resultado da comunhão entre muitas fontes como a análise institucional francesa, os analistas argentinos e a psiquiatria italiana, cada um destes adotado por localidades específicas no Brasil com mais ou menos fervor.

A AI encontra acesso ao Brasil a partir do Setor de Psicologia Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esse caminho é aberto com o professor Célio Garcia (1930-2020) que, ao se formar em Psicologia pela Sorbonne, na França, retorna ao Brasil imbuído das ideias psicossociológicas da época. Se na França o professor Garcia se apropria de uma formação crítica, no Brasil ele encontra uma hegemonia teórica norte-americana que vinha formando toda uma geração de psicólogos. Admitido como professor do Departamento de Psicologia da UFMG, ali cria o Setor de Psicologia Social. Embora Abreu e Jacó-Vilela (2021) apontem que, a princípio, o Setor não tinha uma abordagem principal de atuação e que – seja por contato direto ou uso de referências - trabalhava também a partir da vertente norte-americana, sua criação partiu de um movimento de insatisfação com as práticas dessa forma de pensar a Psicologia Social.

Para além das aproximações teóricas, o desenvolvimento de atividades fora da universidade, principalmente no que compete a ações no campo da saúde pública, possibilitou que uma organização informal entre professores e alunos fosse institucionalizada e, portanto, reverberasse com a denominação de “setor”. Segundo Rodrigues (2019, p. 639)

As opções teórico-políticas de Célio Garcia, por sua vez, contribuem para que o Setor traga para a formação de psicólogos temas como psicossociologia à francesa, análise institucional, análise de conteúdo, análise de discurso, perspectivas comunitárias, reflexões sobre psicologia e poder.

O uso dessas orientações teóricas culminou na visita de alguns franceses à UFMG como o já citado Lapassade. Durante sua visita ao Setor, já familiarizado com sua teoria, Lapassade os divide entre pretos e brancos, em que os brancos seriam os burocráticos do grupo e os pretos eram os desejosos da autogestão no grupo, na universidade e onde mais o Setor trabalhasse (Abreu, 2012). Neste sentido, é possível observar que a visita de Lapassade fica marcada na lembrança como uma passagem “intempestiva”, não só pela presença – que por si só já carregava um tom revolucionário - como pelos temas que trabalhava e que, num Brasil ditatorial, nem sempre eram muito bem-vindos. Neste sentido,

Lapassade rapidamente conquistou alguns e incomodou outros; foi uma presença controvertida, que abalou o Setor de forma inesperada. Célio Garcia assim nos fala a esse respeito: “Logo que ele chegou as coisas foram tomando um significado político que só mesmo o dia-a-dia pode relevar, mas nada disso foi previsto nem montado de antemão. (...) Foi uma experiência que pouco a pouco foi assumindo esse caráter. Fugiu um pouco do meu controle, de quem estava organizando a vinda e o programa. Como qualquer situação política, ela transborda, ela começa a envolver outros aspectos”. (Cunha, Dorna & Rodrigues, 2006).

A visita de Lapassade ao Setor, embora certamente frutífera, talvez pudesse ter sido mais proveitosa se tivesse acontecido em outra época e em outro momento político do Brasil, visto que na década de 70 o medo e a repressão eram presentes e impactavam diretamente a vida de professores e estudantes universitários. Foi diante desse “agrada alguns e desagrada a outros” que Lapassade seguiu para o Rio de Janeiro. Sua presença em solo carioca foi marcada pela passagem pela Universidade Federal Fluminense, pelo Hospital Pinel e pelo Centro de Estudos em Antropologia Clínica (Conde Rodrigues, 2019).

Entretanto, a introdução da AI no Rio de Janeiro de fato só viria a acontecer alguns anos mais tarde como fruto da presença dos psicanalistas argentinos que, segundo Coimbra (1995), surgem em um momento que a psicologia brasileira vivenciava um interesse especial pelos grupos dada a atuação em empresas e indústrias visando a resolução de problemas grupais. As contribuições argentinas serviram então para organizar e orientar as práticas com grupos, tornando a atuação “psi” mais sistemática (Lima, 2012).

Apesar de sua gênese ser de cunho sociológico, no Brasil, enquanto perspectiva teórica, a AI se firma e se expande majoritariamente no campo da psicologia. Entretanto, esse processo de institucionalização foi particular, a depender da área de atuação, bem como do território. No que tange à Psicologia Social no Rio de Janeiro, até a década de 80 existia ainda uma predominância da teoria cognitivista-experimental. Essa hegemonia foi perdendo força à medida que as influências teóricas “mais sociológicas” vão ganhando a cena, como Foucault, Marx, Deleuze, Guattari, Lapassade, Lourau, entre outros (Lima, 2012). Essa aproximação teórica com a AI permitiu então que a Psicologia Social tivesse acesso a novas temáticas, se aproximando do seu caráter político-histórico, mais conhecido por nós atualmente.

E enfim, como essa AI chega à UERJ? Para falar do ensino da AI no Instituto de Psicologia da UERJ, é imprescindível falar da presença da professora Heliana de Barros Conde Rodrigues (1949-2024), docente da Unidade desde 1989. Em termos de ensino da AI, a professora aponta que “a metia em qualquer coisa que fizesse, do menos (teorias e sistemas-gestaltismo) ou mais (dinâmica de grupo) provável, passando pela sempre receptiva aos contrabandistas, a Psicologia Social” (Conde Rodrigues, 2019, p. 167). Neste relato, conta também que a AI era uma boa nova nas salas de aula e que a teoria muito fascinava aos alunos, haja vista o fim da ditadura e a abertura para a discussão longe de uma vigilância constante.

Essa abertura — política, universitária - abriu espaços para as visitas, como as de Felix Guattari e René Lourau, tendo este último apresentando um curso durante cinco dias sobre “Análise Institucional e práticas de pesquisa”, curso este que contou com a presença de mais de 150 telespectadores e que se transformou em um livreto com todas as suas falas durante a passagem pela UERJ, evidenciando a importância crescente do institucionalismo na Psicologia do Rio de Janeiro (Conde Rodrigues, 1993).

É a partir deste panorama, entendendo a pouca historicização da AI no Brasil, que buscamos apresentar a relação possível entre a psicologia institucional e as demais áreas psi no currículo do curso de graduação em Psicologia da UERJ.

2.2.1 A psicologia nas instituições escolares

No primeiro currículo do curso de Psicologia da então UEG, a Psicologia Escolar aparecia timidamente em disciplinas como “Psicologia da aprendizagem” e “Psicologia do Excepcional”, que correspondiam à expectativa do currículo mínimo do curso de Psicologia aprovado pelo Parecer 403/62 do Conselho Federal de Educação. Quando criado o curso de Psicologia, Rocha (2019, p. 114) aponta que

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.

Já no currículo de 1976 foram apresentadas “Psicologia de Aprendizagem I”, como disciplina obrigatória, bem como “Psicologia Escolar e problemas de aprendizagem I” e “Psicologia Escolar e problemas de aprendizagem II” como disciplinas eletivas. Verifica-se que as atividades exercidas pelo psicólogo dentro do âmbito da educação estavam voltadas majoritariamente para a manutenção de um padrão social de sucesso escolar. Neste sentido, suas ações se constituíam a partir de anamneses, testes e dinâmicas de grupo, sempre se preocupando com a intervenção diagnóstica e de atendimento, quase que como uma clínica dentro da escola (Rocha, 2019). Esse lugar de ajustamento é afirmado também a partir de uma análise feita por Patto (2008) que aponta que a instituição escolar tinha como objetivo a consolidação do funcionamento do capitalismo, visando a formação de indivíduos socialmente ajustados. Dentro destas intenções, a Psicologia aparece como uma ferramenta para “evitar” e “consertar” os desajustes.

A psicologia enquanto aliada e detentora de saberes e métodos de quantificação e classificação, pode, assim, explicar o fenômeno do fracasso escolar a partir dos resultados obtidos com o uso de instrumentos psicométricos que mediam

inteligência, questões de afetividade, motricidade e outros determinantes que centralizavam o problema da aprendizagem e do desenvolvimento no indivíduo (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). A psicologia, uma ciência que poderia explicar o fracasso escolar “explicava os fenômenos e ditava procedimentos de tratamento, contribuindo para processos de categorização, segregação e marginalização do que é considerado ‘diferente’” (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010, p. 395).

A emancipação da Psicologia com a fundação de um Instituto próprio em concomitância com a inauguração do novo prédio da UERJ levou a que o curso ganhasse um espaço maior para as práticas necessárias à formação. Neste sentido, a psicologia se insere nos trabalhos do Colégio de aplicação (CAP) da UERJ, atendendo às demandas de participação em reuniões de equipe técnico-pedagógica, conselhos de classe, reuniões de pais, atendimentos a alunos e pais, entre outras funções, fortalecendo um trabalho em conjunto já estabelecido desde 1967, atuando na atenção à criança, professores e familiares, num espaço onde prevenção e controle se encontravam nas mesmas funções (Rocha, 2019).

Com o passar dos anos, segundo a autora, o trabalho da psicologia no CAP realizava algumas das funções citadas e ia adotando mais algumas, como a organização de concursos de seleção de alunos, aplicação de baterias de testes e elaboração, a partir dessas experiências, de modos de enfrentar o aumento do fracasso escolar.

Neste sentido, foi apenas no início dos anos 1980 que, assim como em outras vertentes da psicologia, começou a acontecer uma movimentação convocando psicólogos a refletir sobre o que estava sendo praticado dentro das instituições educacionais. Segundo Antunes (2008), o movimento parte fundamentalmente das críticas à utilização asséptica dos testes psicológicos e suas interpretações que, ao localizar o problema no indivíduo e em geral atrelado a condições de família, como a genética, criava uma série de estigmas, preconceitos e, a longo prazo, a exclusão desses alunos dos seus próprios processos de aprendizagem.

Essa percepção acerca da educação fez com que a psicologia escolar se afastasse da concepção de que certos padrões ou características também são atravessados por determinantes culturais, sociais, econômicos e pedagógicos. Todo esse mecanismo de pensar nas escolas como instituições disciplinares e a atuação da psicologia como uma remediação aos males que chegam às salas de aula não combinavam com a crise do paradigma da Psicologia Social que emergia no Brasil.

Não por coincidência, Rocha (2019) aponta que é no fim da década de 1970 que os “ventos” institucionalistas chegam à UERJ a partir do estudo dos grupos operativos de José Bleger (1922-1972) e a partir das práticas interventivas da análise institucional francesa dos já citados René Lourau, Georges Lapassade e Felix Guattari. À medida que os docentes da disciplina iam se atualizando, novas temáticas foram sendo introduzidas, como a psicologia institucional do já citado Bleger, a noção de grupo de Pichon-Rivière, entre outros, se afastando cada vez mais do programa da disciplina antecessora “Psicologia Escolar e problemas de aprendizagem”, que, segundo a autora, apresentava como temática de estudo diversos tipos de distúrbios de aprendizagem e de comportamento, testes para diagnósticos, técnicas de anamnese e aconselhamento etc.

A psicologia institucional tem acesso à psicologia escolar a partir também da atuação no CAP, onde estagiários do curso buscavam construir práticas grupais com professores, familiares e orientadores educacionais. Neste sentido, “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 de problemas” (Rocha, 2019, p. 120).

Tendo a Psicologia Escolar da UERJ se aproximado de referenciais teóricos da AI, novos problemas passam a ser percebidos dentro do CAP: as competições verbalizadas e também as silenciadas bem como as divergências político-pedagógicas que nem sempre eram integralmente expostas, visto a verticalização de poder dentro da instituição além da manutenção do padrão de escola experimental. Todos esses problemas, próprios do funcionamento de grupo em instituições com *modus operandi* já bem estabelecido, passam a ser espaço de intervenção da psicologia escolar da UERJ enquanto prática.

As disciplinas que pudemos ter acesso aos programas são frutos do currículo implantado no IP em 1991. Entre as disciplinas teóricas obrigatórias presentes no arquivo do DPSI encontramos apenas uma disciplina a respeito da relação entre a psicologia, educação e escola: Psicologia nas Instituições Escolares I.

Seu objetivo era examinar de maneira crítica os conhecimentos psi relacionados a práticas escolares, bem como avaliar as repercussões da atuação do psicólogo nas escolas e, por fim, estimular o interesse do estudante por temas e atividades dentro da intersecção entre psicologia e educação.

No que tange ao conteúdo programático, visando atender a seus objetivos, a disciplina buscava abarcar temáticas como “Psicologia e educação: uma abordagem crítica”, trabalhando questões histórico-políticas que compõem a construção da relação entre as práticas psicológicas e pedagógicas, bem como a produção do fracasso escolar, suas motivações e implicações. O conteúdo das disciplinas também buscava abarcar a “Institucionalização do processo educacional e o disciplinamento”, buscando trabalhar questões como a origem das classes escolares, os movimentos políticos da educação brasileira e a formação do educador que vai à sala de aula. Por fim, a disciplina trabalhava “Educação e cotidiano escolar”, dando sequência à ideia de pensar o movimento institucionalista agora no contexto do cotidiano das escolas bem como a atuação do psicólogo na educação através da pesquisa-intervenção.

No que compete à sua bibliografia, corroborando com a aproximação que apresentamos acima a respeito da AI, cinco das quatorze referências bibliográficas abordam a temática da Análise Institucional, sendo elas: “Vigiar e punir” (Foucault, 1987), “Micropolítica: cartografias do desejo” (Guattari & Rolnik, 1986), “Grupos e Instituições em análise” (Rodrigues, Leitão & Barros, 1992), “Compêndio de Análise Institucional e outras correntes” (Barembliitt, 1992) e “O sujeito da educação: estudos foucaultianos” (Tadeu, 1995). No que diz respeito à abordagem do cotidiano escolar, da concepção de infância e da constituição da escola, são apresentadas como referências “História social da criança e da infância” (Ariès, 1981), “A produção do fracasso escolar” (Patto, 1993) e “Cotidiano e Escola: a obra em construção” (Penin, 1995).

Em complemento a esta disciplina obrigatória, encontramos uma disciplina eletiva que dava sequência à questão da Psicologia nas instituições escolares, direcionada para a questão dos problemas de aprendizagem dentro das instituições escolares e a formação do psicólogo para trabalhar frente a estas demandas. Em seu conteúdo programático, semelhante à disciplina I, encontramos apenas a perspectiva crítica no que diz respeito ao debate sobre fracasso escolar. Neste sentido, é proposto também a busca pelo entendimento dos aspectos teóricos, práticos e do compromisso social do psicólogo no contexto educacional, bem como o papel do psicólogo na avaliação de queixas e encaminhamentos relacionados às dificuldades de aprendizagem, destacando as ações possíveis diante do fracasso escolar. Por fim, a disciplina também visava promover o aprendizado a respeito de avaliação neuropsicológica e reabilitação cognitiva dentro da atuação na área da educação.

Diferentemente do programa da disciplina de Instituições Escolares I, a bibliografia da disciplina eletiva tem seu foco nas questões neurocognitivas, apresentando referências como “Manual de neuropsicologia” (Barbizet & Duizabo, 1985), “Attention Deficit Hyperactivity Disorder” (Barkley, 1991) e “Psicologia Cognitiva” (Stenberg, 2000). Nessa diferenciação podemos perceber que a primeira disciplina visa a construção teórica da concepção de psicologia escolar dentro do âmbito institucional enquanto a segunda disciplina volta-se para a atuação prática que se aproxima um pouco mais de uma aplicação conservadora da psicologia escolar, focada na resolução das questões do “aluno-problema”. Entendemos que a diferença da apresentação como obrigatória e eletiva se dá pelo caráter generalista da formação do psicólogo e que se aprofundar ou não em uma área específica ficava a critério do aluno em suas escolhas para disciplinas eletivas.

Neste momento, é possível perceber que, ao comparar com os primeiros anos do curso, mudanças foram acolhidas na disciplina de Instituições Escolares I na mesma medida que na disciplina de Instituições Escolares II uma certa noção da psicologia na educação como um modo de regulação a partir de noções cognitivas-comportamentais foram atualizadas. Neste ponto se abre uma reflexão de que a disciplina I se apresenta mais vinculada às noções teóricas (atrelada à noção de psicologia educacional), bem como a disciplina II, tomando como base seus objetivos, se aproxima mais das noções práticas de atuação do psicólogo (psicologia escolar).

Sobre essa diferenciação, Antunes (2008, p. 470)

Deve-se, pois, sublinhar que a psicologia educacional e a psicologia escolar são intrinsecamente relacionadas, mas não são idênticas, nem podem reduzir-se uma à outra, guardando cada qual sua autonomia relativa. A primeira é uma área de conhecimento (ou sub-área), e, grosso modo, tem por finalidade produzir saberes sobre o fenômeno no processo educativo. A outra constitui-se como campo de atuação profissional, realizando intervenções no espaço escolar ou a ele relacionado, tendo como foco o fenômeno psicológico, fundamentada em saberes produzidos, não só, mas principalmente pela sub-área da psicologia, a psicologia da educação.

Neste sentido, pensando qual dessas áreas e conseqüentemente qual disciplina se aproxima mais da Psicologia Social, percebemos que, quando a

psicologia nas instituições escolares vai para o campo prático, ela se volta para um lugar mais tradicional, se aproximando de áreas como a psicologia do desenvolvimento, psicologia da aprendizagem, psicologia do excepcional etc. No discurso teórico a Psicologia Social é uma ferramenta possível, porém, na prática, muitas vezes as próprias instituições escolares exigem do psicólogo que ele desenvolva trabalhos mais pontuais e mecânicos, nos inserindo na lógica neoliberal do ensino onde o desenvolvimento das competências e habilidades de um aluno se torna produto necessário do mercado educacional.

2.2.2 A saúde

Outra área que também faz parte do DPSI é a de saúde. Nesta, encontramos também apenas uma disciplina obrigatória: “Psicologia nas instituições de saúde I”, cujo objetivo era desenvolver no aluno uma perspectiva crítica em relação aos conceitos de normal/patológico e saúde/doença, bem como entender a história a respeito do atendimento hospitalar e das políticas de saúde. A disciplina também visava propiciar ao aluno um panorama das oportunidades profissionais disponíveis para psicólogos no campo da saúde, e, por fim, apresentar a relevância da análise e da intervenção institucional no contexto da saúde.

No que compete ao conteúdo programático dessa disciplina, o professor responsável deveria apresentar a dimensão política da saúde no Brasil, contextualizando a construção e organização do SUS, bem como conceitos de saúde e doença, as concepções de instituições de saúde e abordagens institucionais e, por fim, o papel da psicologia nestas instituições.

No que se refere à bibliografia da disciplina, as referências partem do campo da saúde mental como “Loucos pela vida” (Amarante, 1998), passando por concepções da psiquiatria e suas implicações nas práticas psi como “O normal e o patológico” (Canguilhem, sem ano na referência). Entendendo o lugar do poder na história das instituições psiquiátricas, a disciplina também apresenta “Microfísica do poder” (Foucault, sem ano na referência) e, para falar de instituições, o livro “As instituições médicas no Brasil” (Luz, sem ano na referência).

Assim como a disciplina de Instituições Escolares citada acima, a disciplina de Instituições de saúde I tinha como sequência uma eletiva, Instituições de saúde II, cujo objetivo se referia ao aprendizado de estratégias e programas de intervenção, bem

como à utilização de métodos e técnicas no trabalho institucional dentro da área da saúde. Em seu conteúdo programático, a disciplina partia das instituições específicas que trabalham com saúde mental, visando o aprendizado a respeito de trabalho em equipes multiprofissionais, intervenções em âmbito individual, grupal e institucional, bem como a elaboração de projeto de trabalho a partir da constituição de serviços de atendimento em saúde mental.

Neste sentido, as referências bibliográficas da disciplina se voltavam para a prática do psicólogo pensando método com “Repensando a pesquisa participante” (Brandão, 1987), “Diagnóstico institucional através de grupos operativos” (Broide, 1989) e a perspectiva clínica nas instituições a partir de “A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos” (Kaës, 1991).

A aproximação da Psicologia com a área da saúde no Brasil, para além da prática privada de psicoterapia, ocorre a partir da construção do Sistema Único de Saúde (SUS) implementado com a lei nº 8.080/90. Assim, em vez da prática clínica no consultório particular, considerada elitista, o SUS traz para o currículo a noção de saúde como um bem-estar biopsicossocial, daí a importância do cuidado no âmbito coletivo.

2.3 As psicologias sociais

2.3.1 As tradicionais

Tendo em vista as disciplinas e vertentes teóricas apresentadas acima, é certo que o departamento de Psicologia Social englobava as mais diversas formas de compreensão das relações psicossociais. Todavia, é importante frisar que as disciplinas intituladas de “Psicologia Social” também tinham espaço no Instituto, sendo apresentadas em três disciplinas obrigatórias.

Em “Psicologia Social I”, o objetivo da disciplina se referia a uma apresentação da Psicologia Social para os alunos: o desenvolvimento histórico da área, as tendências teóricas e os temas básicos de pesquisa. Neste sentido, o conteúdo programático da disciplina era composto pelas seguintes etapas: O desenvolvimento da Psicologia Social, onde se apresentava a história da disciplina, sua relação com as ciências sociais, os temas básicos de pesquisa e a história da área no Brasil; a apresentação dos métodos de pesquisa utilizados, partindo principalmente da

metodologia abordada nas pesquisas experimentais, apresentando modelos empíricos e a responsabilidade ética do psicólogo diante de pesquisas psicológicas; a conceituação de crenças e sistemas de crenças, encaminhando a disciplina para a junção do cognitivismo com a Psicologia Social; e, por fim, uma apresentação sobre o futuro da Psicologia Social, pensando em suas aplicações num contexto contemporâneo.

A bibliografia apresentada no programa em que obtivemos essas informações é fiel ao conteúdo que buscava transmitir ao aluno, fundamentada em textos clássicos como o “Handbook of Social Psychology” (Lindzey & Aronson, 1984), “Introdução à Psicologia Social” (Krüger, 1986), “Psicologia Social” (Rodrigues, 1986), entre outros.

Já o conteúdo da disciplina de “Psicologia Social II” buscava aprofundar o conhecimento do aluno a respeito dos processos psicossociais de natureza cognitiva trabalhando temas como percepção social, atitudes, estereótipos e preconceitos. Todas essas temáticas, a partir do programa da disciplina, buscavam atravessar as implicações de suas práticas em âmbitos interpessoal e grupal, bem como as possíveis aplicações em clínicas, escolas e empresas.

Em relação às referências bibliográficas, a disciplina se valia de manuais da Psicologia como “Psicologia Social” (Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2000), “Temas de Psicologia Social” (Pisani, Pereira & Rizzon, 1996) e “Psicologia Social” (Vala & Monteiro, 1993).

Para falar sobre essas perspectivas da Psicologia Social, é importante perceber que a construção de uma disciplina, para além de resultado de uma época, é fruto também de quem a constrói, escreve e leciona. Neste sentido, o docente influencia a apresentação da disciplina significativamente a partir das suas próprias vivências e preferências teóricas. Nas ementas das disciplinas de Psicologia Social I e II, encontramos também os nomes dos professores¹⁵ responsáveis pelas disciplinas nos anos de 1999 e 2000, sendo eles, respectivamente, Helmuth Krüger (1936-2020) e Maria Cristina Ferreira. Ambos formados em Psicologia pela UERJ, puderam viver a construção da Psicologia Social no Brasil a partir da perspectiva de aluno e professor.

Entendendo então que ambos foram alunos da UERJ, percebemos a importância de resgatar a trajetória da disciplina de Psicologia Social na instituição

¹⁵ Nem todas as ementas que encontramos apresentam o nome dos professores responsáveis pelas disciplinas. A maioria se encontra sem a assinatura do professor.

para pensar no modelo como eles foram formados e como este foi se moldando à medida que foram se tornando docentes e responsáveis por esse fazer da psicologia. Deste modo, para falar sobre a história da Psicologia Social na UERJ, é importante retornarmos ao modelo de ensino do professor Eliezer Schneider.

Lima (2009) aponta que o professor Schneider, desde o seu ingresso na área da Psicologia, se voltava para questões que estão implicadas na problemática humana e o estabelecimento de suas relações. Neste sentido, Lima (2009, p. 412) afirma que

A compreensão de Schneider sobre a Psicologia Social era muito própria à história desse acadêmico que, ao longo de sua vida, apresentou um espírito aberto às contribuições das várias psicologias e aos conhecimentos oriundos de outras áreas. Para esse pesquisador brasileiro, a Psicologia Social deveria reunir o estudo dos processos micro e macrosociais com temas da cultura e da história.

Desta forma, é possível entender que a sua formação de base behaviorista¹⁶ nos Estados Unidos não o impediu de perceber a Psicologia Social como uma área que precisava ser construída a partir da realidade em que estava inserida, entendendo que essa área tinha uma significativa importância para o desenvolvimento social do país (Schneider, 1971).

Sá (2001) aponta que, no período em que o professor Schneider exerceu a função de professor na disciplina de Psicologia Social no Rio de Janeiro, antes do estabelecimento da já citada crise nos anos 60, o conteúdo que era legitimado como conhecimento da disciplina era o que já estava consolidado nas pesquisas norte-americanas, seja importando as experiências ou até mesmo com a criação de manuais brasileiros que privilegiavam tal matriz teórica hegemônica. Desta forma, Sá (2001, p. 41) afirma que “(...) não havia onde buscar informações bibliográficas alternativas ou explicitamente discordante daquela Psicologia Social que então se fazia”.

Como fruto de uma geração de psicólogos graduados em outras áreas e formador de uma nova “turma” de psicólogos sociais, Schneider se apresenta, a partir

¹⁶ Eliezer Schneider se formou em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Brasil, atual UFRJ, e se aproximou da Psicologia a partir do seu interesse pelo Direito Penal e da Medicina Legal. Em relação à sua formação acadêmica, Schneider cursou o mestrado em Psicologia na State University of Iowa em 1947, nos EUA.

de relatos dos alunos (Seidl-de-Moura, 2019; Sá, 2001; Sá, 2019) como uma figura que ampliou e diversificou a forma como a Psicologia Social poderia ser interpretada. Ao fazer um recorte biográfico do professor a partir da sua percepção como aluna, Jacó-Vilela (1999, p. 340) apresenta Schneider como

(...) um bom e elegante alfaiate que cuidava de impedir que nossas “roupas” psi ficassem muito “justas”, estendendo nosso olhar para os fenômenos “históricos, culturais e políticos” que configuram - apesar do nosso insistente intuito de ignorá-los - o intimismo habitual da nossa ciência e profissão.

Essa ampliação nos modos de se entender a Psicologia Social de forma alguma afastava o professor Schneider da valorização do conhecimento psicológico, o que, dentro da relação estabelecida entre professor-estudante, permitia que seus alunos tivessem a liberdade de fazerem suas escolhas teóricas e profissionais (Sá, 2001). Este é um ponto importante para pensarmos nas gerações que o sucederam no ensino de Psicologia Social na UERJ, onde alguns de seus alunos tornaram-se professores da universidade e cada um definiu sua forma de pensar a disciplina, como aponta Sá (2019) ao falar sobre os sucessores do professor Schneider na instituição: Helmuth Krüger, com a Psicologia Social cognitivo-experimental, Celso Sá, com a teoria das representações sociais e Wilson Moura, com a psicologia organizacional.

Com esta pequena demonstração da importância de Eliezer Schneider, procuramos entender como a Psicologia Social se apresenta como uma prática interdisciplinar composta pelas mais diversas áreas de atuação que se estabelecem na relação entre indivíduo e sociedade. Assim, nas disciplinas Psicologia Social I e II, as ementas e os professores se implicavam em explorar a perspectiva norte-americana da Psicologia Social em seu caráter cognitivo-experimental, como podemos ver a partir do referencial teórico apresentado nos planos de curso das disciplinas.

Na disciplina de Psicologia Social I, o livro do professor Krüger que apresenta uma introdução à Psicologia Social é uma boa base para entender a caracterização da disciplina neste viés cognitivo-experimental, onde o autor/professor, aponta que, entendendo a Psicologia Social a partir de critérios quantitativos, ela é fundamentalmente uma ciência norte-americana, dada a concentração das temáticas e da formação majoritária – à época - de psicólogos sociais nos Estados Unidos.

Nesta perspectiva apresentada por Krüger (1986, p. 3), para ser considerada de fato uma ciência a Psicologia Social deveria cumprir com três pré-requisitos: ter um objeto de estudo, estabelecer uma metodologia e aplicar técnicas de pesquisa. Cumprindo com estas etapas, “os psicólogos sociais de formação psicológica vem se ocupando com o estudo dos processos psicológicos individuais relacionados com estímulos e situações sociais (...)”. Neste quesito, pontuamos a importância de refletir sobre a aplicação dessas formas já pré-estabelecidas que buscam compreender fenômenos sociais a partir de experiência singular e não do coletivo.

Essa crítica se fundamenta no que Krüger (1986) apresenta como uma das características da Psicologia Social que é o *individualismo*, ou seja, a psicologia social estuda o comportamento social, os processos cognitivos e afetivos do *indivíduo* mediante a presença de outra(s) pessoa(s). É importante enfatizar que, em todo momento que Krüger se refere a esse modelo de Psicologia Social, ele não a limita à vertente “norte-americana” mas a apresenta como uma conceituação universal do que seria a disciplina.

Para além do individualismo, ao buscar caracterizar a Psicologia Social, o professor Krüger (1986) aponta também, como já citado neste trabalho, o experimentalismo, a microteorização, o etnocentrismo, o utilitarismo, o cognitivismo e, por fim, seu caráter ahistórico. Embora já tenhamos percebido que estas características foram alvos centrais da crise da Psicologia Social tanto internacional quanto a brasileira – neste caso, porque se queria uma psicologia que buscasse responder às necessidades do tempo e da sociedade em que estava inserida - o professor limitou-se a descrever estas características, explicando apenas que eram resultado de uma formação majoritária de psicólogos norte-americanos.

Justifica-se, assim, a manutenção desta Psicologia Social que ganha contornos semelhantes na disciplina de Psicologia Social II. Valendo-se de referências como Aroldo Rodrigues e Bernardo Jablonski (1952-2011), professores que fizeram carreira a partir da Psicologia Social cognitivista, a disciplina de social II se direcionava exclusivamente para a concepção cognitiva da área.

No livro citado como referência da disciplina, a Psicologia Social é definida como “o estudo científico da influência recíproca entre pessoas (interação social) e do processo cognitivo gerado por esta interação (pensamento social)” (Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2000, p. 13), limitando então o objeto de estudo da disciplina aos fenômenos sociais cognitivos, sempre como fruto da interação entre pessoas. Para

entender estes fenômenos, esse modo de fazer psicologia se valia estritamente, bem como apontado na ementa da disciplina I, de métodos experimentais de pesquisa.

Baseando-se nessa forma de explicar os fenômenos psicossociais, o livro citado acima apresenta conceitos acerca da cognição social, preconceito, estereótipos, discriminação etc., bem como aponta para as aplicações da Psicologia Social em escolas, clínicas e na área da saúde em geral, apresentando não só questões teóricas, mas também metodológicas próprias para pesquisas desenvolvidas por meio da via social-cognitiva.

Por fim, apontar que estas disciplinas traziam aos alunos a história e prática de uma Psicologia Social cognitivo-experimental não nos faz invalidar as contribuições desta forma de fazer Psicologia Social. No entanto, o exercício de questionar uma teoria que não se refere ao contexto social se faz necessário quando pensamos na influência da experiência em sala de aula para a formação de uma geração de psicólogos a partir destas perspectivas.

Em contrapartida, a presença destas perspectivas teóricas tem relevância quando pensamos que precisamos conhecer o objeto da nossa crítica para que esta seja bem estabelecida e fundamentada.

2.3.2 A crítica

Caminhando para “Psicologia Social III”, encontramos uma mudança significativa no programa da disciplina se comparado às duas antecessoras. Se em “Psicologia Social I” e “Psicologia Social II” encontramos uma abordagem mais centrada nas teorias norte-americanas restrita aos moldes de uma Psicologia Social cognitivista, em Psicologia Social III nos deparamos com um objetivo que pretende se valer de uma perspectiva sócio-histórica para analisar processos de socialização. Neste sentido, também começamos a perceber novo teor nas disciplinas de Psicologia Social, quando por meio desta é apresentado ao aluno a possibilidade de pensar criticamente as teorias que fundamentam os processos grupais estudados na psicologia, bem como a produção de exclusão e inclusão na sociedade.

No que se refere ao seu conteúdo programático, convergindo com os objetivos da disciplina, o programa buscava construir a origem de categorias centrais da Psicologia Social como indivíduo, grupo e sociedade; buscava também trabalhar a ideia do público e privado na sociedade contemporânea; em relação a temáticas da

Psicologia Social, a disciplina direciona seu foco aos processos grupais e aos movimentos que acontecem dentro destes; por fim, a disciplina também buscava trabalhar conceitos de “desvio” e “marginalidade” dentro da psicologia.

Estabelecendo um diálogo com outras vertentes das ciências humanas (como sociologia, antropologia etc.), a bibliografia da disciplina fazia jus à perspectiva crítica apresentada em seus objetivos, se construindo a partir de referenciais como “A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação” (Figueiredo, 1994), “A casa e a rua” (Da Matta, 1997), “Novas Veredas da Psicologia Social” (Lane & Sawaia, 1995), “O declínio do homem público” (Sennet, 1988) e “Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos” (Mancebo & Jacó-Vilela, 1999).

Na contramão das abordagens sociocognitivistas apresentadas na disciplina I e II, as temáticas abordadas na disciplina de Psicologia Social III convergem com o que Sá (2019) apresenta sobre os anos 1990 no Instituto de Psicologia, quando aponta que a última década do século XX serviu como um terreno fértil para novas perspectivas de ensino sobre a Psicologia Social, percebida como um empreendimento interdisciplinar.

Seguindo na ideia de que o professor fornece o tom do curso teórico a ser seguido na disciplina, entendemos que a posição teórica da professora Deise Mancebo, cujas produções à época da disciplina são voltadas à perspectiva crítica da Psicologia Social, dos processos de subjetivação e da formação em Psicologia (Mancebo, 1996; Mancebo, 1997; Mancebo, Jacó-Vilela & Rodrigues, 1999; Mancebo & Rocha, 2000; Mancebo, 2002), aponta para a apresentação de uma Psicologia Social que diverge do que fora apresentado nas suas antecedentes, o que fundamenta o caráter plural da formação oferecida no IP/UERJ.

Desse modo, a disciplina de Psicologia Social III apresenta as profundas mudanças resultantes da crise do paradigma de se fazer pesquisa em Psicologia Social. Como se buscasse respostas para as práticas citadas por Krüger (1986) como ahistóricas, experimentais etc., as “novas abordagens” da Psicologia Social emergem da necessidade de construir uma Psicologia que respondesse aos problemas sociais encontrados do nosso continente (Mancebo, 1999).

Buscando se afastar de um lugar onde a psicologia só se construía a partir dos seus próprios conceitos psicológicos, compreendendo problemas sociais como individuais - ou seja, uma vertente psicologizantes da própria psicologia -, a Psicologia Social passa a se aproximar de outras áreas do saber, entendendo que “Psicologia,

Sociologia, Antropologia, Economia, História, Pedagogia, Linguística etc. são disciplinas com fronteiras que devem ser necessariamente permeáveis se o objetivo for ampliar o conhecimento do indivíduo, do grupo, da sociedade e da produção de sua existência material e concreta” (Mancebo, 1999, p. 34).

Neste sentido, quando a disciplina busca abarcar em seu conteúdo programático questões como exclusão/inclusão social, cidadania, conceitualizações a respeito da “marginalidade”, ela faz jus ao seu arcabouço teórico que se fundamenta não só em referenciais da Psicologia Social, entendendo que o comportamento humano e as relações que os indivíduos estabelecem são frutos de um contexto histórico, temporal, cultural e espacial onde estão inseridos.

Em relação aos modos de produção de subjetivação do indivíduo, tópico também apresentado na disciplina, Mancebo (2002) aponta que as áreas de ciências humanas e sociais direcionaram progressivamente uma maior atenção aos estudos que discutem a construção social dos sujeitos, bem como às diversas maneiras pelas quais as sociedades moldam as formas e significados da existência humana. Neste sentido, é também uma questão da psicologia entender que o indivíduo na sociedade é um retrato das múltiplas formas de subjetivação que se desenvolvem como produto de cada época.

Se cada período histórico, cultural e social apresenta diferentes formas de subjetivação, cabe à Psicologia Social entender que o conceito de indivíduo precisa também ser questionado. Mancebo (1999) aponta que essa concepção dicotômica de indivíduo e sociedade – muito bem representada nas ementas das primeiras disciplinas de Psicologia Social - parte do pressuposto da existência de um indivíduo naturalizado e que, por ser naturalizado, pode ser então estudado a partir de um viés neutro de pesquisa, o que nos remete à questão do método e da suposta neutralidade da Psicologia Social cognitiva-experimental. Ao buscar respostas a partir de técnicas muitas vezes em ambientes com variáveis controladas, a Psicologia Social perdia as nuances a respeito de uma concepção plural de indivíduo.

Neste sentido, a partir do que entendemos como objetivos da disciplina de Psicologia Social III, entendemos que sua presença obrigatória no currículo de psicologia se fez necessária haja vista a contribuição de uma perspectiva ampliada sobre o ser humano para a formação dos psicólogos se pensarmos que “se a psicologia apenas descrever o que é observado ou focar no indivíduo como causa e efeito da sua individualidade, ela terá uma ação conservadora, estatizante -

ideológica - quaisquer que sejam as práticas decorrentes” (Lane, 2012, p. 15). Entender o indivíduo, objeto de pesquisa da psicologia, como produto e produtor da história, se estabelece como um caminho para que a profissão de psicólogo não se estabeleça como um trabalho alienado e alheio às questões do meio.

2.4 Psicologia Organizacional e Psicologia do Trabalho

Para além das disciplinas atravessadas pela análise institucional e as denominadas de Psicologia Social, nos arquivos do DPSI também encontramos ementas de disciplinas obrigatórias que versam sobre a relação da psicologia com o trabalho e as organizações. Neste sentido, encontramos as seguintes disciplinas obrigatórias: Psicologia organizacional e Psicologia do trabalho I.

A respeito da disciplina de Psicologia Organizacional, seu objetivo consistia em apresentar o campo de atuação do psicólogo organizacional para os alunos, bem como a contribuição do profissional para a resolução dos problemas organizacionais. Neste sentido, na disciplina também eram apresentados os múltiplos papéis que um psicólogo poderia exercer dentro de uma empresa e as particularidades do exercício da profissão nas organizações, partindo de uma orientação psicossociológica para lidar com os fenômenos organizacionais.

Como produto desses objetos, o conteúdo programático proposto no plano de curso que encontramos consistia em expor o objeto e o campo da psicologia organizacional, a compreensão psicossociológica da organização social, bem como visava caracterizar o que seriam problemas organizacionais e pensar na contribuição da psicologia para esta área. Por fim, a disciplina também trabalhava questões de cultura e mudança organizacional.

No que compete à bibliografia da disciplina de Psicologia Organizacional, para além das referências próprias da área, como “Psicologia Organizacional” (Schein, 1982), “Handbook de Estudos Organizacionais” (Clegg, Hardy & Nord, 1999), entendendo que o sistema econômico em que estamos inseridos é o principal norte de funcionamento das organizações, a disciplina também contava com estudos como “Globalização: as consequências humanas” (Baumann, 1999) e “A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo” (Sennet, 1999).

Já na disciplina de “Psicologia do Trabalho I”, os objetivos focam em questões conceituais de trabalho, buscando apresentar ao aluno as possibilidades teóricas,

metodológicas e técnicas de análise e intervenção no mundo do trabalho, relacionando este a questões de produtividade, qualidade e saúde. Neste caminho, o conteúdo programático da disciplina visava a apresentação do objeto da Psicologia do Trabalho, os domínios de análise em Psicologia do trabalho e, por fim, os domínios de intervenção em psicologia do trabalho. No que tange ao referencial teórico da disciplina, o programa apresenta muitas referências francesas discutindo questões de trabalho como “*Traité de Psychologie du Travail*” (Lévy-Leboyer & Sperandio, 1987) e “*Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie e la fonction psychologique du travail*” (Clot, 1995).

Ao retornar para o objeto de pesquisa desta dissertação, que é entender o lugar da Psicologia Social no IP/UERJ e a partir das ementas e literatura apresentadas a respeito das disciplinas de Psicologia Organizacional e Psicologia do Trabalho, entendemos que a área organizacional se aproxima de uma vertente mais tradicional da Psicologia Social à medida que sua forma de atuação se associa constantemente as práticas de recrutamento, seleção e treinamento. Bastos, Yamamoto e Rodrigues (2013, p. 34) apontam que as críticas direcionadas a Psicologia Organizacional se concentram fundamentalmente ao modo de trabalho alienado que o psicólogo organizacional estabelece ao ser interpretado dentro de uma empresa como um mediador das relações entre organização e trabalhador, onde “o profissional atua como adaptador do polo mais enfraquecido (trabalhadores) à classe dominante (empresários e corporações), ajustando suas percepções e necessidade ao que é de interesse do capital”.

Essa perspectiva converge com as informações obtidas a partir da pesquisa a respeito da produção científica em Psicologia organizacional e do trabalho realizada por Tonetto, Amazarray, Koller e Gomes (2008), onde estes apontam que a maior parte da produção bibliográfica a respeito da área analisa questões a respeito das temáticas de “comportamento organizacional” e “avaliação e medidas”. Na primeira linha temática, aparecem questões clássicas da Psicologia Social como crenças e valores em âmbito organizacional e, na segunda, aparece a construção e validação de instrumentos de medição de clima e cultura organizacional etc.

Se o fazer da Psicologia Organizacional está em consonância com as práticas de pesquisa da Psicologia Social cognitivo-experimental, a disciplina de Psicologia do Trabalho se aproxima da teorização de uma Psicologia Social crítica. Neste sentido, Leão (2012, p. 292) define a psicologia do trabalho como um “campo de compreensão

e intervenção sobre o trabalho e as organizações, visando analisar a interação das múltiplas dimensões que caracterizam pessoas, grupos e organizações, com a finalidade de construir estratégias e procedimentos que promovam, preservem e reestabeleçam o bem-estar”.

Uma característica interessante que percebemos no plano de ensino da disciplina de Trabalho foi a presença consistente do referencial teórico francês, o que Santos, Vinagre, Pessanha e Castro (2022) apontam como resultado de uma forte influência intelectual francesa sobre o Brasil desde o século XIX até a primeira metade do século XX. Para contextualizar a inserção da influência francesa nas práticas da psicologia do trabalho no Brasil, os autores fazem um recorte histórico apontando que os primórdios dessa área da atuação emergiram junto à proposta de industrialização do país no início do século passado.

A perspectiva francesa a respeito do trabalho adentra ao Brasil a partir do estabelecimento da psicotécnica como ferramenta de seleção de trabalhadores para a indústria brasileira, neste sentido, essa influência europeia foi sendo apropriada no país a partir de demandas sociais, históricas e econômicas, visto que, com o avanço do liberalismo econômico, era necessário mais que trabalhadores, mas seres adequados e produtivos ao serviço que lhes era ofertado (Santos, Vinagre, Pessanha & Castro, 2022).

Se neste primeiro momento a influência francesa ocorre a partir das práticas de seleção¹⁷, o segundo momento da influência francesa na área da psicologia do trabalho emerge na última década da ditadura empresarial-militar e, em paralelo com a redemocratização do país, se vincula a questões abordadas, por exemplo, pela Psicodinâmica do Trabalho e pelas Clínicas da Atividade¹⁸. A ênfase da atuação do psicólogo não reside mais apenas na realização de uma seleção eficiente para que o trabalho beneficie unicamente a sociedade (ou aos empresários) com sua utilidade, mas sim na qualidade de vida do próprio trabalhador.

¹⁷ A contratação do psicólogo Pierre Weil (1924-2008) pelo SENAC em 1948 é um retrato dessa influência francesa na concepção da seleção e orientação profissional construída no Brasil. Weil, após sua passagem pelo SENAC, foi contratado pelo Banco da Lavoura em 1958 e passou a realizar práticas de dinâmica de grupo e psicodrama, uma guinada que já apontava para o trabalho que iria desenvolver como professor da UFMG, onde trabalhou com Psicoterapia de Grupo, Dinâmica de Grupo, Psicodrama e Psicologia Transpessoal (Conselho Federal de Psicologia, 2005)

¹⁸ Teixeira e Barros (2009) apresentam a Clínica da Atividade como uma ferramenta de mudança no âmbito do trabalho a partir da troca entre conceitos e experiências por meio do protagonismo do trabalhador.

Este período está intrinsecamente ligado aos processos políticos que o Brasil estava vivenciando, nos quais a Constituição Federal de 1988 introduziu políticas públicas destinadas à saúde e à proteção do trabalhador de maneira mais consistente que o que estava expresso na CLT do governo Vargas. O zelo pelo trabalho e pelo trabalhador, teoricamente, passa a ser uma política pública do Estado.

No que tange ao compromisso social da Psicologia do Trabalho – muitas vezes citada como Psicologia Social do Trabalho - Esteves, Bernardo e Sato (2017, p. 70) apontam que

(...) a Psicologia Social do Trabalho constituída no contexto brasileiro converge para esse vértice do pensamento e da práxis sociais que conjuga rigor e compromisso, objetividade e posicionamento. Rigor científico com compromisso ético para o exame objetivo dos condicionantes da realidade laboral cotidiana, visando desenvolver métodos de atuação e de intervenção com objetivo explícito de contribuir com a transformação dessa mesma realidade, tomando partido em prol dos trabalhadores e produzindo crítica audaz.

Neste sentido, talvez o que mais aproxima ambas as disciplinas da práxis da Psicologia Social tenha sido o compromisso com uma ética profissional que também é uma forma de se comprometer com a sociedade, de respeitar os valores estabelecidos de igualdade, promoção de justiça, independência e autonomia, bem como a responsabilidade social perante a suas ações enquanto psicólogo, pensando nas consequências e efeitos para a sociedade.

2.5 A formação do psicólogo como uma questão para a Psicologia Social

No rol das disciplinas obrigatórias do DPSI, para além das disciplinas que atravessavam fundamentalmente o campo de atuação da profissão do psicólogo, encontramos a disciplina “Formação do Psicólogo e exercício da profissão” que era lecionada pela professora Ana Maria Jacó Vilela. O objetivo da disciplina consistia em favorecer a integração do aluno à Universidade e ao curso de Psicologia, pensando numa formação historicizada a respeito de seu exercício profissional.

No quesito conteúdo programático, a disciplina buscava apresentar um panorama da história da Universidade no Brasil e da a apresentação da UERJ, como se estruturava de Psicologia e seu lugar no Instituto de Psicologia da UERJ. Por fim, ao buscar apresentar a profissão do psicólogo no Brasil, a disciplina apresentava o exercício profissional antes e depois da regulamentação com a lei 4.119 de 1962.

Buscando responder aos objetivos propostos, a bibliografia da disciplina utilizava documentos do Conselho Federal de Psicologia (CFP) como o Código de Ética dos Psicólogos, bem como legislações como o Parecer 403/62, que estabelece o currículo mínimo do curso de Psicologia, a Lei 4.119/62, já citada, que regulamenta a profissão do psicólogo e por fim, a Lei 5.766/71, que cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de psicologia. Para além da parte legal da Psicologia, a bibliografia da disciplina utilizava de “Psicologia: uma introdução” (Figueiredo, 1996) bem como “Os guardiões da ordem” (Coimbra, 1995).

Contar essa história da profissão, embora não seja especificamente uma disciplina de história da Psicologia, tem um valor social na formação ao fazer com que o aluno desenvolva a consciência de onde a atuação dele parte, como e por quem foi construída e para onde deve seguir, contribuindo, portanto, para a desnaturalização da própria psicologia e de seu objeto de estudo.

3 A PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

Neste capítulo buscamos contar uma história a respeito do desenvolvimento dos cursos (mestrado e doutorado) de pós-graduação em Psicologia Social na UERJ. Neste sentido, apresentamos um panorama histórico sobre o estabelecimento da pós-graduação no Brasil e o contexto nacional e institucional em que a psicologia estava inserida no momento. No capítulo também apresentamos a influência do professor Celso Pereira Sá na criação do curso de mestrado em 1991, as deliberações que proporcionaram a efetivação do curso, as disciplinas de Psicologia Social e a criação do doutorado.

Como apontado no item onde apresentamos nosso percurso metodológico, a intenção desta pesquisa também era acessar as dissertações e teses defendidas até o ano de 2005, o que não conseguimos por conta de um incêndio que atingiu as instalações do Programa em 2006 e que destruiu boa parte dos arquivos, isto em um momento em que não existia ainda, por parte da UERJ, o Repositório de teses e dissertações online.

Para nos ajudar a contar uma possível história do programa, levando em consideração a falta de bibliografia a respeito, realizamos duas entrevistas, a primeira com uma professora do programa, Maria Lucia Seidl de Moura, que estava no grupo de professores que criou o curso de mestrado e a segunda com uma aluna do curso ainda em sua primeira década, a quem vamos nos referir como Beatriz. A fim de entender também a organização da pós-graduação na UERJ, também realizamos uma entrevista com o professor Reinaldo Guimarães, à época, Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa. Os três relatos nos ajudaram a perceber que a história contada sempre parte da vivência particular de cada pessoa.

3.1 A história da pós-graduação no Brasil

Nesta pesquisa, ao buscar apresentar uma história da pós-graduação no Brasil, concordamos com Almeida (2017, p. 38) ao apontar que existe uma fragilidade nacional neste ponto pois,

(...) de acordo com Guterres (2001) não há ainda, no sentido lato, uma história da pós-graduação no país, sendo necessário buscar em vários autores, textos,

documentos, fragmentos que possam auxiliar na composição dessa trajetória. A maioria dos textos que faz esse recorte histórico o realiza como elemento introdutório da questão específica de que o autor pretende tratar” (p. 152).

Neste sentido, buscando autores que pudessem contar versões desta história, encontramos a periodização proposta por Silva (2009), onde o autor divide a constituição da pós-graduação no Brasil em cinco etapas no período entre 1931 a 2004. Na primeira fase, estabelecida entre os anos de 1931 e 1965, Silva (2009, p. 1) aponta que a principal característica da pós-graduação nesta época era a “coexistência de modelos diferenciados de pós-graduação no país e pela falta de centralização, controle e orientação por parte do governo em relação a esses cursos”. Esse momento inicial se estabelece a partir da Reforma Campos que, segundo Santos (2003) já estabelecia a realização das atividades de pós-graduação no país.

Essa primeira fase é marcada pela constante tentativa de consolidar algum modelo de pós-graduação no Brasil. Nos anos 40, se utiliza formalmente pela primeira vez o termo “pós-graduação” no artigo 71 do estatuto da Universidade no Brasil. Já nos anos 50, o movimento em prol desta consolidação se apresenta no estabelecimento de convênios entre universidades dos EUA e do Brasil, a partir de intercâmbios entre alunos, pesquisadores e professores (Santos, 2003).¹⁹

Já na década de 60, o movimento da modernização do Brasil estabelecido a partir de um contexto de “integração” entre países periféricos e países centrais intensifica o processo de estabilização da pós-graduação no Brasil, sobretudo como uma pós-graduação dependente. Neste sentido, Santos (2003, p. 629) afirma que

A importação de teóricos e de teorias, esta “ciência de reprodução”, só foi implantada em razão da visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite, que consistia em tentar reproduzir no Brasil marcas dos países “adiantados”, principalmente os EUA, no intuito de tornar o país subdesenvolvido o mais parecido com o país desenvolvido.

¹⁹ Esse é um movimento característico que podemos perceber na própria formação de pioneiros da Psicologia que foram realizar suas formações em nível de pós-graduação fora do país, como Annita de Castilho Cabral (1911-1991), Eliezer Schneider (1916-1998), Aroldo Rodrigues (1933-), Carolina Bori (1924-2004), entre outros.

É a partir deste panorama que nos anos 1960 já era possível perceber a expansão do número de cursos de pós-graduação. Conforme Silva (2009) em 1965 já existiam 96 cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e 286 cursos em nível de *lato sensu*, de aperfeiçoamento e especialização. Esse movimento é percebido na Universidade do Brasil, Universidade de Brasília, Escola Superior de Agricultura de Viçosa, Instituto de Matemática Pura e Aplicada, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e no Instituto Tecnológico da Aeronáutica, sendo que todos os cursos criados eram nas áreas de Ciências Naturais, Físicas e Exatas (Santos, 2003).

No ano que finda essa primeira fase da pós-graduação proposta pelo autor, o governo federal passa a adotar medidas centralizadas na regulamentação dos cursos em nível de pós. Assim, a Lei do magistério Superior (Lei 4.881-A), de 6 de dezembro de 1965, diz que são consideradas “como atividades de magistério superior aquelas que pertinentes ao sistema indissociável do ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e estabelecimentos isolados em nível superior, para fins de transmissão e ampliação do saber”. Nesta lei, visando o controle do exercício do magistério superior, no artigo 25 é apontada a necessidade da realização da pós-graduação, seja em território nacional ou no exterior.

Essa principiante valorização da pós-graduação é firmada a partir do parecer 977/65, onde se estabelece enfim a implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil. Neste sentido, é possível dizer que o Brasil firma um pacto de dependência com os EUA, pois

O parecer 977 estabelecia a pós-graduação conforme o modelo norte-americano. A pós-graduação *stricto sensu* dar-se-ia em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo (mestrado e doutorado). A primeira parte dos cursos seria destinada a aulas e a segunda à confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese). Os currículos seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia o *major* (área de concentração) e o *minor* (matérias conexas) (Santos, 2003, p. 630).

Essa associação com o modelo norte-americano não é feita apenas pela interpretação subjetiva do parecer, pois, em seu próprio texto, o idealizador do

parecer, Newton Sucupira (1920-2007)²⁰, aponta para essa ligação com os EUA no capítulo “Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana”.

Já na segunda fase, entre 1965 e 1979, Silva (2009) considera que esta se caracteriza pelo processo de institucionalização, por meio da regulamentação e expansão da pós-graduação no país. Neste sentido, este segundo momento da pós no Brasil é de cumprimento dos objetivos do parecer a fim de normatizar todos os programas de pós-graduação já existentes, buscando estimular o desenvolvimento da pesquisa, formar corpos docentes competentes e assegurar o treinamento destes para que suprissem as necessidades do desenvolvimento em todos os setores da sociedade.

Silva (2009) salienta que o interesse do governo federal na pós-graduação também é resultado do modelo de desenvolvimento econômico do país proposto pelo governo ditatorial militar, que, para além da instalação de empresas multinacionais no país, estabelece acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Estes acordos, conforme aponta Bombarda (2019, p. 248) “tinham o intuito de financiar uma série de políticas e mudanças para a área da educação” e cobriam todas as instâncias da educação, desde o primário até a formação em nível superior.

Silva (2009) aponta ainda que um dos acontecimentos importantes dessa segunda fase foi a criação do primeiro Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) onde, nessa busca constante de uniformização, propunha-se transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes. O autor considera que o primeiro PNPG foi fundamental para expandir a conceituação de uma pós-graduação com planejamento sistematizado, obrigatoriamente sob o controle governamental e mediante o intercâmbio universitário proposto pelos acordos.

Neste sentido, a terceira fase da institucionalização da pós-graduação no Brasil ocorre entre os anos de 1982 e 1985, confluindo com o período de vigência do segundo PNPG, sendo caracterizada principalmente pela expansão dos cursos e a manutenção de normas e princípios da pós-graduação. No entanto, para Silva (2009, p. 9)

²⁰ Considerado como o criador da pós-graduação no Brasil, em função deste parecer, seu nome foi dado à plataforma da Capes que organiza os dados relativos à pós-graduação do país.

(...) Apesar dos esforços realizados, alguns problemas estruturais ainda dificultavam a sua institucionalização e consolidação, como por exemplo, a excessiva dependência de recursos extra-orçamentários, a sujeição a repentinos cortes de verbas e a instabilidade empregatícia e profissional dos docentes, técnicos e pessoal de apoio.

Apesar de apontar os problemas, na visão de Silva (1997, conforme citado por Silva, 2009) no que tange ao papel da pós-graduação no contexto nacional, não há muita modificação em relação aos documentos anteriores, mantendo a estreita relação entre a pós-graduação e a sua implicação nos setores econômicos-políticos do país, visando seu desenvolvimento.

No que diz respeito à quarta fase apontada por Silva (2009), que se estabelece entre os anos de 1986 a 1989, esta se inicia com a aprovação do terceiro PNPG. Esta fase é caracterizada pela abertura política do país com o fim da ditadura civil-militar e, como resultado desse fato, a flexibilização crescente na estrutura dos programas, no que tange às abordagens teóricas e concepções de pesquisa. Por fim, a quinta fase, vigente de 1990 a 2004, é caracterizada por Silva (2009, p. 13) “pela inexistência de planejamentos nacionais para o setor, devidamente oficializados e divulgados a comunidade acadêmica, embora tenham sido publicados no boletim INFOCAPES, vários artigos e documentos oriundos de seminários sobre a pós-graduação brasileira (...)”.

3.2 A pós-graduação na UERJ

Embora o autor apresente a década de 1990 como o momento de inexistência de planejamentos nacionais a respeito do desenvolvimento da pós-graduação, foi nesta década que a pós-graduação começou a surgir com mais vigor na UERJ, entendendo que, apesar das reformulações citadas acima, bem como a Lei nº 5540/68 (Lei da reforma universitária) que propunha a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a questão do regime de contratação do docente e a organização da pós-graduação, a UERJ não se movimenta para mudar seu perfil de ensino prático pelo menos nos seus primeiros trinta anos de existência (Lopes, 2006).

De acordo com o relato de R. Guimarães (Comunicação pessoal, 2023) a justificativa para este atraso da pós-graduação se devia ao caráter formativo da UERJ

que se concentrava basicamente no público-alvo de adultos que já estavam no mercado de trabalho e que buscavam o título da graduação, bem como à influência ideológica e política de Wilson Choeri (1925-2013), que colidia frontalmente com a política de pós-graduação que foi estabelecida a partir da década de 1960.

Buscando explicar o caminho que proporcionou essa valorização da pós na última década do século XX, Lopes (2006, p. 80) aponta que a Resolução do Conselho Universitário nº 003/91 foi o “marco fundador” deste processo, que estabelece o Plano de Cargos e Carreiras dos docentes, e conseqüentemente, versa também sobre o trabalho de pesquisador, característica muito própria da pós-graduação. A autora aponta que as discussões acerca do trabalho docente se instalaram na UERJ a partir de 1985, ano em que foi elaborado um Plano de Cargos e Carreiras anterior, concretizado na Resolução 527/85. O plano de 1985 aponta então para a carência da universidade para com os docentes e a falta de investimento da instituição em suas formações, neste sentido

(...) já é possível vermos também neste período (1985) a preocupação de alguns conselheiros em transformar a UERJ em uma universidade que não tivesse como perfil apenas a transmissão de conhecimento no âmbito da graduação, característica que a marcava desde sua criação, como foi visto anteriormente. A qualificação do docente, o fortalecimento das pós-graduações e o equacionamento de uma carga horária docente fora das salas de aula para que pudesse se dedicar à pesquisa e à extensão são preocupações que aparecem nas discussões de 1985 e apontam para uma nova proposta de universidade diversa da que se tinha consolidado desde a fundação da instituição, proposta esta que era fortemente impulsionada pela abertura democrática do país e pelo debate sobre o ensino superior que acontecia então (Lopes, 2006, p. 81).

Para o nosso trabalho, é importante apontar que, em 1991, com a efetivação da Resolução nº 003/91, se estabelece requisitos para a atribuição do regime de dedicação exclusiva do docente, que se torna aliada à questão da qualificação já desejada destes professores, bem como aumento da produtividade científica da universidade (Lopes, 2006). Essa questão da produtividade e compromisso científico

é bem apresentada no título V do plano, em seu art. 42, 3º parágrafo, onde estabelece que

Os departamentos deverão sempre considerar, quando da fixação da carga horária destinada à docência para cada um dos professores nele lotados, a relevância das atividades de pesquisa por ele desenvolvidas, seu comprometimento com a orientação de alunos de cursos de graduação e pós-graduação e seus encargos administrativos (Resolução nº 003/91, p. 21).

A Resolução também é fundamental para a valorização da formação do docente quando aponta no art. 57 que o membro da carreira de magistério da UERJ poderá solicitar o afastamento das suas funções para realizar cursos a nível de pós-graduação, visando o compromisso com a formação intelectual da instituição. Lopes (2006) mostra também que o Plano enfatiza a produção acadêmica fora do âmbito da sala de aula, evidenciando a novidade do crescimento institucional a partir do mérito acadêmico em uma universidade que em sua gênese partia fundamentalmente da produção de mão de obra “utilitarista”. Neste sentido, a “utilidade” cede seu espaço para o produtivismo acadêmico, onde a quantidade de publicações em revistas bem avaliadas é o principal critério para avaliar as competências do docente.

3.3 A criação do curso de mestrado em Práticas Sócio-culturais

É neste contexto brasileiro e institucional que legitima cada vez mais a formação acadêmica e a produção intelectual de docentes que se inicia o processo de criação do curso de mestrado em Práticas Socioculturais no Instituto de Psicologia da UERJ.

3.3.1 A mola propulsora: Celso Pereira de Sá

Falar sobre o curso que deu origem ao atual Programa de pós-graduação em Psicologia Social (PPGPS) da UERJ nos leva diretamente a falar sobre a representatividade do professor Celso Sá neste momento. Celso Sá inicia sua vida profissional na Marinha em 1961 e somente em 1967, ingressa no curso de graduação

em Psicologia da então UEG por indicação de Helmuth Krüger, também marinho e aluno da instituição (Machado, 2022). É importante pontuar que Sá ingressou na graduação oferecida pela UEG principalmente por ser em horário noturno, o que favorecia a inserção de alunos que trabalhavam durante o dia. Apesar de ingressar no curso em 1967, Sá aponta em uma entrevista concedida a Trzan e Degani-Carneiro (2014, p. 306) que escolheu a graduação em Psicologia após ler sucessivas obras de Erich Fromm (1900-1980), se interessando pela psicologia a partir do viés da “psicanálise social”, como o próprio Celso define.

Em 1970, o professor Celso passa a compor o corpo docente do curso de pedagogia da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), em 1972 ingressa como professor da Faculdade de Humanidades Pedro II (FAHUPE) e em 1975 passa também a lecionar na Universidade Gama Filho (UGF). Neste intervalo de cinco anos Celso Sá deixa a carreira militar na Marinha e passa a se dedicar integralmente à construção de sua carreira acadêmica pois, além de lecionar, ingressa no mestrado em Psicologia da Fundação Getúlio Vargas (FGV) sob a orientação do professor Eliezer Schneider (Machado, 2022; Trzan & Degani-Carneiro, 2014).

Seu retorno como docente para a UERJ aconteceu em 1977 a convite da então diretora do Instituto de Psicologia e Comunicação Social, Yonne Moniz Reis (1925-2014). Na entrevista concedida a Trzan e Degani-Carneiro (2014, p. 308), Celso Sá aponta que

Na UERJ, naquela época, não havia ainda concursos para professores, que ingressavam igualmente por convite dos diretores de unidades e de outras autoridades universitárias, de modo que a endogenia era muito grande no corpo docente. Alunos que se destacavam eram chamados a atuar como professores logo em seguida.

Segundo Sá (2019), ao ingressar no quadro de docentes do IPCS da UERJ, ficou responsável pelas disciplinas de Psicologia Social ofertadas fora do curso de Psicologia. Neste sentido, o professor Celso inicia sua carreira docente na UERJ como professor nos cursos de História e de Ciências Social. Apenas em 1980 o professor Celso é “promovido” a professor do curso de Psicologia e as disciplinas em outras unidades ficaram sob a responsabilidade da professora Ana Maria Jacó Vilela, que havia recém ingressado na instituição (Machado, 2022).

É a partir dessa aproximação mais singular com o curso de Psicologia que o professor Celso começa a pensar na perspectiva de fazer pesquisa, resgatando a idealização de quando entrou como aluno no curso – ser um cientista (Machado, 2022). Neste sentido, Sá (2019, p. 102) diz que

Até o início da década de 1980, as únicas pesquisas que professores do IPCS faziam eram nas áreas de psicologia experimental e comportamento animal, tendo à frente os professores Pedro e Marise Juberg. 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 doutorado); 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.

Neste mesmo relato, o professor aponta que arcava com os custos das pesquisas realizadas em conjunto com os estudantes, o que reflete o movimento tardio da UERJ no que tange sua inserção na comunidade científica dentro e fora do Rio de Janeiro, mostrando que a iniciativa para se fazer pesquisa não partia da universidade, mas dos próprios professores que se sentiam atraídos pelas práticas de pesquisa para além da transmissão de conteúdo em sala de aula. Neste sentido, em Trzan e Degani-Carneiro (2014), o professor Celso relata que a criação da Associação dos professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (APUERJ), atual ASDUERJ, foi um marcador importante para liderar a reivindicação dos docentes para que a universidade propiciasse um envolvimento maior com a pesquisa e o ensino a nível de pós-graduação.

A fala a respeito da ASDUERJ nos leva a refletir sobre o envolvimento do professor Celso Sá com a organização universitária da UERJ. Segundo Jacó-Vilela (2016), ele iniciou sua luta política pela redemocratização ainda na época do regime empresarial-militar, onde a UERJ se mostrava fortemente aliada ao conservadorismo da ditadura. Estendeu sua luta ao período de democratização, participou do movimento pelas eleições diretas para reitor em 1983, bem como na consulta pública

realizada após o parecer do Supremo Tribunal Federal de inconstitucionalidade das eleições diretas para Reitor. É importante ressaltar que

Eleito nesta consulta como Diretor do Instituto de Psicologia, enfrentou muitas dificuldades para ser empossado e exerceu uma gestão com muitas pressões conservadoras tanto dentro do IP quanto de fora. Entretanto, os ventos democráticos propiciaram o reconhecimento de sua gestão (1984-1987), possibilitando sua eleição seguinte para a Direção do Centro de Educação e Humanidades (1988 a 1991) (Jacó-Vilela, 2016, p. 1)

Foi no seu último ano como diretor do Centro de Educação e Humanidades que Celso propôs a criação do Curso de Mestrado em Psicologia e Práticas sócio-culturais. Na entrevista concedida a Trzan e Degani-Carneiro (2014), Sá aponta que a criação da ASDUERJ juntamente às reitorias de Ivo Barbieri (1988-1991), Hésio Cordeiro (1992-1995), Antônio Celso Alves Pereira (1996-1999) e a de Nilcéa Freire (2000-2003) inauguraram um novo momento no campo-político institucional na UERJ que propiciou a criação de diversos cursos de pós-graduação a partir dos anos 1990, incluindo o mestrado do IP. Neste sentido, a professora que também participou do movimento da criação do curso, Maria Lúcia Seidl-de-Moura (2021, pp. 1250-1251) afirma que o ambiente da UERJ era propício para viver a transformação de “um escolão de terceiro grau em uma instituição de ensino e pesquisa”.

A criação do curso também foi incentivada pelo fato da Fundação Getúlio Vargas extinguir o Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) e o Instituto Superior de Estudos e Pesquisas em Psicologia (ISOP)²¹. Isto porque, para criar um curso de pós-graduação era necessário um número relevante de professores com doutorado para compor seu corpo docente, e, neste momento, no IP, havia apenas sete doutores. Com a extinção destes dois órgãos, muitos professores ficaram disponíveis e a Celso Sá foi concedida a possibilidade de recrutar três deles para o corpo docente do IP/UERJ, onde iniciariam como professores visitantes para, depois, serem efetivados a partir de concurso público (Trzan & Degani-Carneiro, 2014). Mais

²¹ Entre 1947 e 1970, o nome do ISOP é Instituto de Seleção e Orientação Profissional. De 1970 a 1990, ano da sua extinção, o nome passou a ser Instituto Superior de Estudos e Pesquisas em Psicologia mas, desde a criação até a extinção, foi conhecido pela sigla ISOP.

à frente citamos todos os professores que compuseram o quadro docente dessa fase inicial do curso de mestrado.

A respeito da contratação dos professores da FGV, M. L. Seidl-de-Moura, aponta que existia um cenário de pena em relação aos professores dos extintos ISOP e IESAE, visto que a formação deles era prestigiada, sendo a FGV uma referência na pós-graduação em temas relacionados a psicologia naquele momento (Comunicação pessoal, 2023). A partir desta consolidação de um corpo docente que surge com a insistência do professor Celso Sá, em um momento propício da universidade, podemos refletir sobre o funcionamento efetivo do curso de mestrado do IP.

3.3.2 Os primeiros anos do mestrado em Psicologia e Práticas Sócio-culturais

É então, no período da gestão do primeiro Reitor eleito pelo voto da comunidade acadêmica da UERJ, Ivo Barbieri, que é criado, pela Deliberação nº 003/91, o Curso de Pós-graduação em Psicologia, a nível de mestrado, com área de concentração em Psicologia e Práticas Sócio-culturais – popularmente conhecido por este nome. Sobre este momento inicial do curso, M.L. Seidl-de-Moura diz que

(...) foi tudo muito bom, muito legal, muito entusiasmante, você criar uma coisa nova e tudo, muito com poucos recursos, né? A gente tinha duas salas, ali no corredor da direção de hoje em dia, né? Ali onde é o curso de psicanálise, nós tínhamos duas salas. Uma que era de todos os professores e da coordenação, dividido assim, e a outra, aliás, três salas, porque tinha uma sala com mesas e uns armários, que o professor Celso chamava de ‘charutinho’, porque eram uns armários, assim, fininhos, né? E cada professor tinha uma mesa e um charutinho, aí a gente tinha uma sala dividida de reuniões e de coordenação, e uma sala de aulas, apenas uma sala de aula.

Isto demonstra que, apesar da nova política de incentivo da universidade à pós-graduação, bem como do Plano de Cargos e Carreiras, a questão de organização espacial e financeira dentro da universidade ainda não favorecia o curso. Tendo isso em vista, podemos levantar questões a respeito de: A falta de investimento inicial era fruto de uma herança ideológica da universidade entre ensino utilitarista e ornamental? A universidade ainda não tinha tanta força a nível de pesquisa para angariar fomentos

de agências de financiamento? Neste sentido, M. L. Seidl-de-Moura também afirma que “(...) espaço na universidade é uma coisa, é uma ficha de poder, né? Tem que lutar muito por espaço.” (Comunicação pessoal, 2023).

No ano da criação do curso, seu corpo docente era composto pelos seguintes professores: Bernardo Jablonski, Celso Pereira de Sá, Circe Navarro Vital Brazil, Helmuth Ricardo Krüger, Luis Felipe Baêta Neves Flores, Maria Lucia Seidl de Moura, Marise Bezerra Jurberg, Regina Glória Nunes Andrade, Ronald João Jacques Arendt, Wilson Moura, e como coordenador, o professor Celso Pereira de Sá. Esses professores sinalizavam a pluralidade teórica apresentada na estrutura curricular e nas ementas do curso.

<u>ESTRUTURA CURRICULAR</u>		
<u>DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS</u>	TOTAL DE CRÉDITOS - 09	CARGA HORÁRIA - 135 H/A
PSI 02701 - Psicologia, Prática e Filosofia da Ciência		
PSI 02702 - Teoria das Práticas Sócio-Culturais		
PSI 02703 - Metodologia da Pesquisa em Psicologia e Ciências Sociais		
<u>DISCIPLINAS ELETIVAS</u>	TOTAL DE CRÉDITOS - 18	CARGA HORÁRIA - 270 H/A
PSI 02704 - Estudos Avançados em Psicologia Social I		
PSI 02705 - Estudos Avançados em Psicologia Social II		
PSI 02706 - Estudos Avançados em Psicologia Social III		
PSI 02707 - Teoria do Conhecimento e Teoria da Sociedade		
PSI 02708 - Teorias da Cultura		
PSI 02709 - Teoria do Imaginário Social		
PSI 02710 - Teoria das Representações Sociais		
PSI 02711 - Análise Institucional e Práticas Sociais		
PSI 02712 - Análise Comportamental de Práticas Culturais		
PSI 02713 - Esquizoanálise		
PSI 02714 - Psicanálise e Discurso Imaginário		
PSI 02715 - Processos Cognitivos em Interação Social		
PSI 02716 - Aquisição de Linguagem: Perspectiva Sócio-Interacionista		
PSI 02717 - Linguagem e Grupos Semiológicos Citadinos		
PSI 02718 - Ecologia Urbana		
PSI 02719 - Psicologia e Práticas Comunitárias Urbanas		
PSI 02720 - Psicologia Intercultural		
PSI 02721 - Psicologia Social das Organizações		
PSI 02722 - Tópico Especial I: Família Urbana e Casamento		
PSI 02723 - Tópico Especial II: Minorias Ativas e Movimentos Sociais		
PSI 02724 - Tópico Especial III: Psicologia Social do Poder		
<u>ESTÁGIOS DE PESQUISA</u>	TOTAL DE CRÉDITOS - 09	CARGA HORÁRIA - 135 H/A
PSI 02725 - Estágio de Pesquisa I		
PSI 02726 - Estágio de Pesquisa II		
PSI 02727 - Estágio de Pesquisa III		

Figura 6 - Estrutura curricular do curso de mestrado em Psicologia e Práticas Sócio-culturais

Fonte: Pasta da Secretaria do PPGPS com documentos do Curso de Mestrado.

A respeito dessa multiplicidade de teorias apresentadas a partir dos professores do curso, M. L. Seidl-de-Moura (Comunicação pessoal, 2023) aponta que não existia uma homogeneidade no corpo docente, ou seja, apesar de estarem todos no mesmo

Programa de Pós-Graduação, não trabalhavam necessariamente na mesma linha de pesquisa. Na sua percepção

Isso foi uma vantagem e uma desvantagem, né? Quer dizer, nos levou a uma certa abertura e também, inclusive, de alunos, né? De alunos com interesses bem variados, nos procuravam. Isso enriquece, né? Na época, dissertações sendo feitas, variadas. Mas, por outro lado, às vezes a gente enfraquecia, né? Na produção, porque nós não éramos muito parceiros uns dos outros em produção. Cada um seguia seu rumo, né? E às vezes, tem um programa que tem um núcleo afinado dentro de um determinado tema, né? E aí facilita (M. L. Seidl-de-Moura, Comunicação pessoal, 2023).

A respeito dessa diversidade teórica e a atração de alunos por esse motivo, Beatriz, a aluna que entrevistamos, diz que chegou à pós-graduação da UERJ justamente por encontrar no edital a ênfase das práticas em Psicologia Social. Quando começou o mestrado, Beatriz relata que

(...) eu me surpreendo um pouco, não de forma positiva, porque eu encontro um programa ainda meio conservador, tá? Então, por exemplo, a gente, quando eu chego, tinha o Jablonksi, tinha um grupo que era mais de... trabalhava com essa parte da Psicologia Social norte-americana, crenças e tal. Tinha o Celso Pereira de Sá, que já faleceu, trabalhando com representações sociais. E na minha área de trabalho, por exemplo, o professor, que foi o que acolheu meu projeto - mas depois eu mudei, fui ser orientanda da Ana - não tinha uma visão, digamos assim, mais transgressora, né? (Beatriz, comunicação pessoal, 2023).

Se a professora Maria Lúcia enfatiza que o corpo docente do curso representava uma multiplicidade de formas de fazer Psicologia Social, Beatriz já prioriza relatar que a relação entre professores e alunos gerava dificuldades constantes a serem resolvidas pelo colegiado do curso. Neste sentido, Beatriz (Comunicação pessoal, 2023) diz

que isso era comum, né? Era comum se ter dificuldades justamente por esse perfil mais conservador. A gente tinha um professor, Helmuth Krüger, né? E por

exemplo, o Baêta, que era um antropólogo, que esse sim, ele era em sala de aula também, uma postura assim, muito rígida, né? Mas ele, pela antropologia, ele trazia o pensamento de Foucault (...) Ele, Ronald [Arendt]... era o que a gente tinha, né? Com essa leitura.

Parece, pois, que da mesma forma que vimos em relação às perspectivas em Psicologia Social nas disciplinas de graduação, na pós-graduação a multiplicidade de abordagens era reflexo da formação individual dos professores e se apresentava em suas aulas. Como apontam Cordeiro e Spink (2014), há no Brasil muitas realidades a respeito da Psicologia Social e diversas formas de lidar com esta multiplicidade. Uma destas formas é a consideração de que existe uma forma de fazer Psicologia Social que é correta enquanto as outras não são discutidas.

Em paralelo a este fato, outras duas questões podem explicar a preferência pelas linhas teóricas tradicionais. Um primeiro ponto é que, entendendo que o curso de mestrado estava se formando e precisando ter uma certa frequência de publicações, a forma mais tradicional da Psicologia Social, se aproximando das metodologias quantitativas, se aproximava de um “fazer científico” asséptico e, talvez, na época, com maior facilidade de encontrar espaços para publicação. Em segundo lugar, existia no corpo docente uma resistência à Psicologia Social mais engajada politicamente e esse fato está expresso nas duas entrevistas. A professora M. L. Seidl-de-Moura (Comunicação pessoal, 2023) afirma que

No início havia muita preocupação em deixar entrar novas pessoas. É normal, né? Um grupo que se forjou assim, aí quer fechar as fronteiras para novos com medo de que a entrada de novos vai quebrar aquele já alcançou equilíbrio, né? Porque aí vem uma nova perspectiva. E na UERJ sempre houve, no IP, uma certa tensão, às vezes mais intensa ou menos, da qual eu não fazia parte porque o meu departamento era Fundamentos de Psicologia, mas no departamento de Psicologia Social, pode dizer que existiam talvez duas grandes linhas, todas as duas europeias, não tinha ninguém da Psicologia Social de tradição norte-americana, mas o professor Celso que era de uma linha europeia, de uma tradição de representações sociais, e uma linha, vamos dizer, variada, mas de outras professoras, como a professora Ana [Jacó], a professora Heliana Conde, a professora Deise Mancebo, que eram de uma

perspectiva mais histórica, mais política, e essa perspectiva não é incompatível com a do professor Celso, mas eram duas tradições, né? Que lá dentro do departamento havia embates. Então quando uma delas queria entrar no programa havia um certo frisson, com medo de - eu nem era da linha do professor Celso, não estudava representações sociais - mas havia um certo medo, ah, e aí o curso vai fugir do que era o seu propósito original, né? E a preocupação era que essa linha fosse uma linha mais política e menos científica.

Se para alguns professores a chegada das novas professoras era marcada pela preocupação de perder o “propósito” do programa, na visão de Beatriz (Comunicação pessoal, 2023), a entrada de novos professores foi uma “virada boa”.

(...) Que foi a chegada de três professores, que eu acho que mudaram bastante o perfil do programa. Então chega a Ana Jacó, que vem já, né? Vem de São Paulo, se eu não me engano, acho que ela tava fazendo pós (...) a Deise Mancebo, né? Que aí então, por exemplo, vai ser a disciplina de Análise Institucional que eu vou fazer (...) Então assim, a Deise eu acho que vai imprimir essa abordagem dentro do programa, que um programa de Psicologia Social não pode ficar sem, né? Trabalhar as abordagens francesas. E a Marisa Rocha. Então a Marisa vem com essa... também, né? Eu acho que numa perspectiva de trabalhar a escola, né? Totalmente com análise institucional.

Neste sentido, nos parece válido fazer uma reflexão sobre o contexto da pós-graduação em Psicologia no Rio de Janeiro. Antes da criação do curso do mestrado em Psicologia e Práticas Sócio-culturais na UERJ, já existiam três programas de pós-graduação na cidade: os cursos ofertados pelo ISOP na FGV, como já citado, e que foi encerrado antes do início do mestrado da UERJ; a pós-graduação em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), inicialmente teórico-experimental e posteriormente clínica, e o programa de pós-graduação em Psicologia da UGF.

O primeiro curso de pós-graduação – em nível de mestrado - a ser criado foi o da PUC-RIO em 1966 e cujo início foi com linhas de pesquisa teórico-experimentais mas que se consolidou e teve reconhecimento como uma pós-graduação em

Psicologia Clínica (Féres-Carneiro, 2007). Já a pós-graduação ofertada pela FGV surge quando o ISOP vive a mudança do foco do trabalho de seleção e orientação e assume o lugar de centro de pesquisas e de pós-graduação, onde o mestrado foi criado em 1971 e o doutorado em 1977 (Seidl-de-Moura, 2011).

Por fim, o curso de mestrado em Psicologia da UFG foi o terceiro a ser criado no Rio de Janeiro, em 1973. Suas linhas de pesquisas sofrem grande alteração a partir de 1982, quando o professor Aroldo Rodrigues assume a coordenação do curso e imprime nele sua orientação experimental de Psicologia Social, sendo então extinta a área de concentração em Psicologia Teórica até então existente (Lima, 2008; Lima, 2009). Neste sentido, o programa de pós-graduação da UGF se concentra em duas subáreas da Psicologia Social: Psicologia Social básica e Aplicações da Psicologia Social (Abrunhosa, 2011).

É dentro deste cenário que o mestrado do IP/UERJ surge com a proposta de se apresentar como uma nova forma de fazer Psicologia Social que se afastasse do convencional oferecido pelos cursos citados acima. Conforme aponta Mancebo (2011, p. 313), a denominação “Psicologia e Práticas Sócio-culturais”, “implicava a preferência por uma perspectiva interdisciplinar, que privilegiava as práticas e indicava uma aproximação à realidade brasileira, diante do reconhecimento dessa lacuna no cenário acadêmico da Psicologia Social do Rio de Janeiro à época.”

Porém, nos parece correto apontar que, pelo menos a partir da experiência discente, conforme o relato de Beatriz, o curso só vai se firmar como diferente do padrão estabelecido em outros programas de pós-graduação em Psicologia Social do Rio de Janeiro com a chegada dessas novas abordagens com os professores mais jovens.

Neste limbo entre romper com a tradição da Psicologia Social já estabelecida em outros programas e tentar fazer algo novo, a questão do ensino da metodologia de pesquisa é abordada nas duas entrevistas de maneiras antagônicas. Na percepção da professora M. L. Seidl-de-Moura (Comunicação pessoal, 2023), o ensino de metodologia no curso era uma outra fonte de tensão entre alunos e professores, mas que, com o passar do tempo,

(...) nós chegamos a uma fórmula que foi a seguinte e acho que deu certo: Eu não ensinava, não tinha um programa assim que os alunos se encaixavam, eu me encaixava de tentar ajudar a metodologia de cada um de acordo com a sua

linha, com o seu professor. Então a gente trabalhava muito mais assim na estrutura, na lógica do projeto, né? Acolhia todos os tipos de metodologias sem nenhum questionamento e acho que depois acabamos convivendo bem assim.

Isto pode ter funcionado porque antes, conforme Beatriz (Comunicação pessoal, 2023) relata em sua experiência como discente na primeira década do curso de mestrado,

(...) por exemplo, as disciplinas de metodologia, as que eu fiz, elas foram todas quantitativas, não trabalhavam métodos qualitativos. Então, por exemplo, eu que fui trabalhar com método qualitativo, né? Na minha dissertação, tive que buscar todo o suporte de construção por fora.

É possível perceber, nestes anos iniciais da pós-graduação no IP, que a Psicologia Social na UERJ vivia sua própria crise interna, partindo de questões muito semelhantes à crise da Psicologia Social deflagrada nos anos 1970. A crise apontada no relato de Beatriz (Comunicação pessoal, 2023) converge com o que Jacó-Vilela, Degani-Carneiro e Oliveira (2016, p. 533) apontam como os objetos de críticas da crise: teoria, metodologia e aplicação, em que uma prática mais conservadora era “conveniente e satisfatório para alguns, [mas] era sufocante para muitos outros”.

A resistência de alguns professores estava relacionada a uma disputa de poder não declarada entre diferentes perspectivas de Psicologia Social que iam desde abordagens mais psicológicas e funcionalistas, centradas principalmente no modelo cognitivo-experimental, até as correntes mais sociológicas. Existia um medo de que os professores que traziam as novidades estivessem fazendo política e não ciência. Neste sentido, ao falar da busca dos alunos pela aprendizagem de perspectivas fora daquele eixo convencional, Beatriz enfatiza que os novos professores que foram citados agiam de alguma forma como “porta-vozes” dos alunos que estavam implicados politicamente com a ideia de transformação social da Psicologia (Beatriz, comunicação pessoal, 2023).

3.3.3 A criação do doutorado e a transformação em Programa de pós-graduação em Psicologia Social

A Deliberação nº 008/99, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CSEPE) da UERJ, aprova a criação do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPGPS), em nível de mestrado e doutorado e extingue o curso de mestrado em Psicologia e Práticas Sócio-culturais. Para além da extinção do curso, a deliberação apresenta uma diferença significativa se comparada à Deliberação 003/91 – que criou o mestrado - em relação à organização teórica e de linhas de pesquisa.

Se na primeira deliberação (003/91) não se demarca linhas de pesquisa e apenas explicita a área de concentração do curso – que seria Psicologia e Práticas Sócio-culturais -, a deliberação que expande o Programa de Pós-graduação especifica quatro linhas de pesquisa distintas, sendo elas: linha de pesquisa 1 - Cognição, representação e interação social; linha de pesquisa 2 - Imaginário social e práticas culturais; linha de pesquisa 3 - Comunidade, instituição e conhecimento; linha de pesquisa 4 - Relações interpessoais, grupos e organizações.

Neste sentido, cada linha de pesquisa tinha suas próprias disciplinas eletivas, o que, em teoria, facilitava o acesso do aluno a temáticas de pesquisa que converssem com seus próprios objetos. A respeito do cumprimento de créditos do aluno de mestrado, este deveria cursar uma disciplina obrigatória, uma disciplina optativa, duas disciplinas eletivas e duas Práticas de Pesquisa, Análise teórica e Ensino. No que tange à formação do aluno de doutorado, este teria que cursar uma disciplina obrigatória, duas disciplinas optativas, quatro disciplinas eletivas e quatro Práticas de Pesquisa, Análise teórica e Ensino.

Ao falar sobre essa transição de um curso de mestrado para um programa de pós-graduação completo em mestrado e doutorado, M. L. Seidl-de-Moura (Comunicação pessoal, 2023; 2021) aponta que o desenvolvimento plural a nível de teoria, metodologia e prática abriu o caminho para que esta transição fosse efetivada. Neste sentido, afirma que

O programa foi amadurecendo, foi tendo uma massa crítica de professores, de ex-alunos, de mestrandos interessados, né? Havia uma demanda dos nossos mestrandos que queriam continuar os estudos. Eu acho que o ambiente estava todo pronto para isso. A gente tinha mostrado que podia fazer um bom curso, né? A gente tinha mostrado isso no plano de avaliação nacional e nós tínhamos mostrado à universidade também que era séria a nossa proposta e que a gente estava comprometido com ela (...).

O desenvolvimento do curso para o PPGPS também demarca a mudança do nome de “Psicologia e Práticas sócio-culturais” para “Psicologia Social”. Neste sentido, M. L. Seidl-de-Moura aponta (Comunicação pessoal, 2023) que o nome vinculado a práticas sócio-culturais já não fazia mais sentido porque o curso já tinha se efetivado como de Psicologia Social. O primeiro nome foi escolhido a fim de se distinguir dos outros programas já citados à época e, segundo seu relato, com o passar dos anos o programa desenvolve uma identidade que já estava rompendo os limites do “sócio-cultural” e demarcando seu lugar como uma formação multifacetada.

Se regressamos para o início da década de 1980 onde Sá (2019) afirma que as únicas pesquisas realizadas em Psicologia na UERJ eram a respeito da psicologia experimental e do comportamento animal, é possível perceber que, apesar dos embates existentes dentro dos corpos docente e discente na pós-graduação em seus primeiros anos, o caminho de mudança foi trilhado e alcançado, visto que no início dos anos 2000 já tínhamos um nível considerável de mestres formados a partir de uma perspectiva - pelo menos no título - sócio-cultural e interessados na pós-graduação em Psicologia Social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na investigação para esta dissertação, foi possível acompanhar o desenvolvimento da disciplina de Psicologia Social do Instituto de Psicologia da UERJ em suas mais variadas fases. Para trilhar esse caminho, primeiro resgatamos a própria história do que hoje conhecemos como Psicologia Social e sua gestação na Alemanha mas com desenvolvimento majoritário nos Estados Unidos. Nesta contação de história, também regressamos à Europa ao falar de uma Psicologia Social que busca trabalhar sob a ênfase da influência do coletivo nas ações humanas e sociais.

É a partir desse berço – que influenciou diretamente a constituição da disciplina - que chegamos à história da Psicologia Social no Brasil. Apresentamos as primeiras publicações e cursos acerca do tema e buscamos também entender a influência da história do próprio país nessa disciplina que estava caminhando para sua independência. Esse resgate histórico nos levou a perceber que a Psicologia Social, durante a primeira metade do século XX, a partir das referências teóricas explicitadas nas primeiras publicações, se constrói por meio de uma interação evidente com as ciências sociais.

Apresentamos também que essa tendência de integração mais estreita com as ciências sociais perde forças a partir da década de 1970, como resultado do crescimento expressivo da Psicologia Social norte-americana no Brasil, consolidando sua influência hegemônica após a Segunda Guerra Mundial. Esse cenário, aliado à dinâmica estabelecida entre os Estados Unidos e o Brasil durante o período da ditadura empresarial-militar, molda os cursos de Psicologia no Rio de Janeiro, que passaram a refletir uma orientação voltada para a Psicologia Social cognitivo-experimental.

Por outro lado, contamos a história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a constituição do seu curso de graduação em Psicologia e, posteriormente, o estabelecimento da pós-graduação. Neste ponto, é importante ressaltar que a nossa pesquisa se fundamentou no método histórico-documental, onde buscamos contar uma história a partir da documentação encontrada a respeito das disciplinas do curso de graduação, principalmente suas ementas, e dos poucos documentos disponíveis do Mestrado, o que nos levou a utilizar também entrevistas. Embora o nosso recorte temporal tenha sido demarcado entre 1971-2005, não conseguimos encontrar um número significativo de ementas de graduação das décadas de 1970 e 1980, mas

somente dos anos de 1999 e 2000. Essa dificuldade com acervos reflete o problema de se fazer pesquisa documental onde não se desenvolve a preocupação com documentos históricos – como diversos historiadores relatam ser o caso brasileiro, pois estes documentos são vistos, muitas vezes, apenas como “papéis velhos”.

Apesar desse empecilho inicial, com as ementas que conseguimos localizar foi possível perceber uma variedade teórica significativa nas disciplinas do DPSI e concordamos com Sá (2007) de que essa noção plural de fazer Psicologia Social é uma herança do professor Eliezer Schneider à Psicologia da UERJ. A presença majoritária de disciplinas obrigatórias que partiam do viés da AI já demonstra que não só a influência de Schneider rendeu bons frutos, como os efeitos da crise da Psicologia Social ofereceu um novo tom para suas práticas, entendendo os novos objetos e novos interesses dessa disciplina indo direta ou indiretamente ao encontro dos problemas sociais muito característicos do Brasil.

A respeito do movimento da pós-graduação, que se inicia com o Mestrado em Psicologia e Práticas Sócio-culturais depois transformado em Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, utilizamos poucos documentos e algumas entrevistas. Percebemos, a partir dos relatos que coletamos, que o movimento de interação e pluralidade teórica, embora tenha sido a ideia que conduziu à criação do curso de mestrado, teve dificuldades para se efetivar.

Nesta discussão percebemos os embates da tradição e do novo dentro de um mesmo programa e as reverberações desses embates a partir da experiência singular dos dois relatos que coletamos. Nestes, além das divergências, encontramos um importante lugar comum, a vontade de fazer o programa ser reconhecido, seja por meio do discente de insistir na perspectiva nova, seja pela proposta de continuidade apresentada pelo corpo docente.

Nesta pesquisa, buscamos encontrar uma possível história da Psicologia Social do IP/UERJ. Contamos apenas uma história entre as tantas que podem existir, fruto das experiências subjetivas e das fontes consultadas, sempre a depender do lugar político, histórico e cultural em que quem conta está inserido. Assim, ao final desta dissertação, podemos considerar que o andar da Psicologia Social da UERJ se encontra estreitamente vinculado aos acontecimentos políticos e sociais do país, bem como com o contexto institucional de desenvolvimento da UERJ, onde a própria criação do curso – e da pós-graduação em geral - são reflexos de movimentos significativos do país e da universidade. Não estabelecemos, portanto, um ponto final

para esta história, mas esperamos que esta dissertação tenha aberto caminhos para se pensar nas nuances institucionais que cada disciplina reflete em sala de aula. Esperamos, assim, que outros trabalhos venham a ser feitos para complementar esta nossa história, a atualizando até os dias de hoje.

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. A. & Jacó-Vilela, A. M.. (2021). Dos primeiros passos da Psicossociologia no Brasil: o Setor de Psicologia Social da UFMG. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 16(2), 1-16.
- Abreu, M. A. (2012). *Uma história do setor de Psicologia Social da UFMG: invenções, teorias e práticas*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. BDTD.
- Abrunhosa, M. L. O. (2011). Departamento de Psicologia da Universidade Gama Filho (UGF) - 1970. In Jacó-Vilela, A. M. (Org), *Dicionário histórico de instituições de Psicologia no Brasil* (pp. 169-170). Imago.
- Almeida, G. A. (2008). *Bairro, conjunto e favela: as fronteiras simbólicas e a produção do espaço em Vila Kennedy*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. BDTD.
- Almeida, L. P. D. (2012). Para uma caracterização da Psicologia Social brasileira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 124-137.
- Almeida, K. N. C. (2017). A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada. [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp.
- Allport, F. H. (1924). *Social psychology*. Houghton Mifflin.
- Amarante, P. (1998). *Loucos pela vida*. Fiocruz.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 12, 469-475.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Guanabara.
- Bastos, A. V. B., Yamamoto, O. H., Rodrigues, A. D. A. (2013) Compromisso social e ético: desafios para a atuação em psicologia organizacional e do trabalho. In Borges, L. O., & Mourão, L. (Orgs). *O trabalho e as organizações: atuações a partir da Psicologia*, 25-52.
- Barbizet, D. (1985). *Manual de neuropsicologia*. Masson.
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de psicologia (Campinas)*, 27, 393-402.
- Baremblytt, G. (1992). *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática*. Record.
- Barkley, R. A. (1991) *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. N. Y.

- Barros, J. D. (2019). *Fontes históricas: Introdução aos seus usos historiográficos*. Vozes.
- Barros, J. A. (2020). Será a história uma ciência: um panorama de posições historiográficas. *Revista Inter-Legere*, 3(27), c18662-c18662.
- Baumann, Z. J. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Zahar.
- Bock, A. M. B., Ferreira, M. R., Gonçalves, M. D. G. M., & Furtado, O. (2007). Sílvia Lane e o projeto do "Compromisso Social da Psicologia". *Psicologia & Sociedade*, 19, 46-56.
- Bombarda, A. R. (2019). A Influência das Agências Internacionais no Brasil: os acordos MEC/USAID no contexto da ditadura militar de 1964. *Revista Educação e Emancipação*, 3, 246-268.
- Bomfim, E. M. (2003). *Psicologia Social no Brasil*. Edições do Campo Social.
- Bomfim, E. D. M. (2004). Históricos cursos de Psicologia Social no Brasil. *Psicologia & Sociedade*, 16, 32-36.
- Boschetti, V. R. (2007). Plano Atcon E Comissão Meira Mattos: Construção DO Ideário Da Universidade Do Pós-64. *Revista HISTEDBR On-line*, 27, 221-229.
- Brandão, C. R. (1987) *Repensando a pesquisa participante*. Brasiliense.
- Broide, I. (1989) Diagnóstico Institucional realizado através de grupos operativos. *Revista Brasileira de Pesquisa em Psicologia*, 1(02), 07-13.
- Brito, T. T. R., & de Oliveira Cunha, A. M. (2009). Revisitando a história da universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. *Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 1(12), 43-63.
- Ckaës, R. et al. (1991). *A Instituição e as Instituições: Estudos psicanalíticos*. Casa do Psicólogo.
- Calegare, M. G. A. (2010). Abordagens em Psicologia Social e seu ensino. *TransFormações em Psicologia (Online)*, 3(2), 30-53.
- Camino, L. & Torres, A. N. R. (2013). Origens e desenvolvimento da Psicologia Social. In Camino, L.; Torres, A. R. R.; Lima, M. E. O.; Pereira, M. E. (Orgs), *Psicologia Social: temas e teorias* (pp. 31-108). Technopolitik.
- Canguilhem, G. (s/d). *O normal e o Patológico*. Forense Universitária.
- Cazes, L. F. (2017). *Tempo de reforma, tempo de repressão: a trajetória de Willson Choeri na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense]. Repositório Uff Institucional.

- Centofanti, R. (1982). Radecki e a Psicologia no Brasil. *Psicologia: ciência e profissão*, 3, 2-50.
- Clegg, S.; Hardy, C. & Nord, W. (1999). *Handbook de Estudos Organizacionais*. Atlas.
- Clot, Y. Y. (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie e La fonction psychologique du travail*. La Découverte.
- Conde Rodrigues, H. B.; Barros, R. D. B. & Leitão, M. B. S. (1992). *Grupos e Instituições em análise*. Record.
- Conde Rodrigues, H. B. (1993). Apresentação. In Lourau, R. *René Lourau na UERJ: Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Conde Rodrigues, H. B. (2019). Sonhando memórias - relatos a contrapelo sobre a Análise Institucional. In Jacó-Vilela, A. M.; Uziel, A. P.; Prestrelo, E. T.; Messias, M. C. N.; Carvalho, R. V. C. & Rocha, V. M. L. M. (Orgs), *Psicologia na UERJ: 45 anos de história* (pp. 166-180). Eduerj.
- Conde Rodrigues, H. B. (2019). "Sejamos realistas, tentemos o impossível." Desencaminhando a psicologia através da análise institucional. In Jacó-Vilela, A. M.; Ferreira, A. A. L. & Portugal, F. T. (Orgs), *História da Psicologia: rumos e percursos* (pp. 609-657). Nau Editora.
- Conselho Federal de Psicologia (2005). Pierre Weil. *Psicologia Ciência e Profissão*, 25 (4), p. 660.
- Cordeiro, M. P., & Spink, M. J. P. (2014). A multiplicidade da Psicologia Social brasileira. Athenea Digital. *Revista de pensamiento e investigación social*, 14(1), 289-300.
- Coimbra, C. M. B. (1995). *Guardiães da ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do "Milagre"*. Oficina do Autor.
- Cunha, A. D. A. G., Dorna, L. B. H., & Rodrigues, H. D. B. C. (2006). Uma contribuição à história da Análise Institucional no Brasil através de depoimentos orais: o Setor de Psicologia Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) nas décadas de 1960 e 1970. *Mnemosine*, 2(1), 02-11.
- Da Matta, R. (1997). *A casa e a Rua*. Rocco.
- Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. (1931). *Cria o Conselho Nacional de Educação*. *Presidência da República*.
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. (1931). *Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.*

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto-lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939. (1939). *Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Presidência da República.*

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1063-20-janeiro-1939-349215-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20transfer%C3%Aancia%20de,que%20lhe%20confere%20o%20art>

Decreto-lei nº 8.457, de 26 de dezembro de 1945. (1945). *Dá nova redação ao art. 5º do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.* Presidência da República.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8457-26-dezembro-1945-416374-publicacaooriginal-1-pe.html>

Deliberação nº 003/91, de 05 de junho de 1991. (1991). *Autoriza a criação e aprova o Regulamento Específico do curso de pós-graduação em Psicologia Mestrado, com Área de Concentração em Psicologia e Práticas Sócio-culturais.*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00031991_05071991.pdf

Deliberação nº 008/99, de 22 de janeiro de 1999. (1999). *Aprova a Criação do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, em nível de Mestrado e Doutorado.* Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00081999_22011999.pdf

Esteves, E.; Bernardo, M. H.; Sato, L. (2017) Fontes do pensamento e das práticas em Psicologia Social do Trabalho. In Chaufin, M.; Bernardo, M. H., Sato, L. (Orgs). *Psicologia Social do Trabalho* (pp. 49-80). Vozes.

Farr, R. M. (2013). *As raízes da Psicologia Social moderna*. Vozes.

Fávero, M. L. A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, (28), 17-36.

- Fávero, M. L. A. (2008). Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. *Revista Brasileira de História de Educação*, 8(2), 161-180.
- Féres-Carneiro, T. (2007). Memórias do Curso de Pós-graduação em Psicologia da PUC-Rio: comemorando seus 40 anos. *Psicologia Clínica*, 19, 217-225.
- Ferreira, M. C. (2011). Breve história da Psicologia Social. In Torres, C. V.; Neiva, E. R. (Orgs), *Psicologia Social: principais temas e vertentes (s/p)*. Artmed.
- Ferreira, M. C. (2010). A Psicologia Social contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26, 51-64.
- Figueiredo, L. C. (1994) *A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação*. EDUC/Escuta.
- Figueiredo, L. C. (1996). *Psicologia: uma introdução*. EDUC.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Vozes.
- Foucault, M. (s/d). *Microfísica do Poder*. Graal.
- Gagnebin, J. M. (1998). Verdade e memória do passado. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, 17, 213-221.
- Guatarri, F. & Rolnik, S. (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Vozes.
- Jacó-Vilela, A. M., Degani-Carneiro, F., & Oliveira, D. D. M. (2016). A formação da Psicologia Social como campo científico no Brasil. *Psicologia & Sociedade*, 28, 526-536.
- Jacó-Vilela, A. M. (2016). Celso Pereira de Sá (1941-2016) – acadêmico, amigo. Retirado em: https://www.abrapso.org.br/informativo/view?ID_INFORMATIVO=621
- Jacó-Vilela, A. M., Degani-Caneiro, F., Vasconcellos, M. A. G. N. T., Espírito-Santo, A. M. (2022). História da Psicologia: Construindo narrativas por meio de análise de documentos e outras fontes. In Soares, A. B., Jardim, M. E. D., Medeiros, C. A. C., Silva, M. L. R., Alves, P. R. S. S. Ribeiro, R. (Orgs), *Metodologia Qualitativa: técnicas e exemplos de pesquisa* (pp. 17-37). Editora Appris.
- Jacó-Vilela, A. M. (1999). Eliezer Schneider: um esboço biográfico. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 4, 331-350.
- Krüger, H. R. (1986). *Introdução à Psicologia Social*. Editora EPU.
- Krüger, H. (2019). Hanns Ludwig Lippmann e o curso de Psicologia da UERJ. In Jacó-Vilela, A. M.; Uziel, A. P.; Prestrelo, E. T.; Messias, M. C. N.; Carvalho, R. V. C.

- & Rocha, V. M. L. M. (Orgs), *Psicologia na UERJ: 45 anos de história* (pp. 22-43). Eduerj.
- Lacerda Jr, F. (2013). Capitalismo dependente e a psicologia no Brasil: das alternativas à psicologia crítica. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (3), 216-263.
- Lane, S. T. M.; Sawaia, B. B. (1995). *Novas veredas da Psicologia Social*. Brasiliense.
- Lane, S. T. M. (2012). A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In Lane, S. T. M.; Codo, W. (Orgs), *Psicologia Social: o homem em movimento* (pp. 10-30). Editora Brasiliense.
- Leão, L. H. C. (2012). Psicologia do Trabalho: aspectos históricos, abordagens e desafios atuais. *ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 2(2), 291-305.
- Lei nº 547/50, de 04 de dezembro de 1950. (1950). *Restabelece a Universidade do D. Federal nas condições que menciona e dá outras providências*. Prefeitura do Distrito Federal. http://www.boluerj.uerj.br/pdf/re_05471950_04121950.pdf
- Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. (1962). *Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm#:~:text=L4119&text=LEI%20N%C2%BA%204.119%2C%20DE%2027%20DE%20AGOSTO%20DE%201962.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20os%20cursos%20de,regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20psic%C3%B3logo
- Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965. (1965). *Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4881A.htm#:~:text=para%20Assuntos%20Jur%C3%ADdicos-,LEI%20N%C2%BA%204.881%2DA%2C%20DE%206%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201965,6%20de%20dezembro%20de%201965
- Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. (1968). *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Presidência da República. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1971. (1971). *Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências*. Presidência da

República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5766.htm#:~:text=LEI%20No%205.766%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201971.&text=Cria%20o%20Conselho%20Federal%20e,Psicologia%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.

Lei nº 1318, de 10 de junho de 1988. (1988). *Dispõe sobre o processo de elaboração do Estatuto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro por seu conselho universitário*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. http://www.boluerj.uerj.br/pdf/ae_00001989_00001989.pdf

Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. (1990). *Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm

Lévy-Leboyer, C. & Sperandio, J. C. (1987). *Traité de Psychologie du Travail*. PUF.

Lemos, F. C. S., Galindo, D., Reis, L. P., Moreira, M. M., & Borges, A. G. (2015). Análise documental: algumas pistas de pesquisa em psicologia e história. *Psicologia em Estudo*, 20(3), 461-469.

Lindzey, G. & Aronson, E. (1984). *Handbook of Social Psychology*. Wesley Publishing Company.

Lima, L.; Castro, P. & Garrido, M. (2003). Identidade e diversidade na psicologia social. In Lima, L.; Castro, P. & Garrido, M. (Orgs). *Temas e Debates em Psicologia Social*. Livros Horizonte.

Lima, R. S. (2012). Análise institucional no Rio de Janeiro entre 1960 e 1990. *ECOS- Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 2(1), 61-73.

Lima, R. S. (2008). História da psicologia social no Rio de Janeiro entre as décadas 1960 e 1990. [Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. BDTD.

Lima, R. S. (2009). História da Psicologia Social no Rio de Janeiro: Dois importantes personagens. *Fractal: Revista de Psicologia*, 21, 409-423.

Lopes, M. C. R. (2006). Produção e/ou produtividade: discutindo o trabalho na universidade. [Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. BDTD.

Lopes, C. E. (2011). Uma Arqueologia do Pensamento de Wilhelm Wundt: Por que a Psicologia Científica ainda não chegou ao Século XIX?. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 5(1), 91-94.

- Luz, M. (s/d). *As instituições médicas no Brasil*. Graal.
- Machado, J. F. V. (2022). A trajetória intelectual de Celso Pereira de Sá na Teoria das Representações Sociais. [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. BDTD.
- Mancebo, D. (1996). *Da gênese aos compromissos: uma história da UERJ (1950-1978)*. Eduerj.
- Mancebo, D. (1996). Indivíduo e Disciplina: Apontamentos Sobre a Emergência do Saber Psicológico No Brasil. *Cadernos de Psicologia (Ribeirão Preto)*, 8, 7-16.
- Mancebo, D. (1997). Formação do psicólogo: uma breve análise dos modelos de intervenção. , 17, 20-27
- Mancebo, D. (1999). Indivíduo e psicologia: gênese e desenvolvimentos atuais. In Mancebo, D.; Jacó-Vilela, A. M. (Orgs). *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos* (pp. 33-45). Eduerj.
- Mancebo, D.; Jacó-Vilela, A. M.; Rodrigues, H. C. B. (1999). Desafios contemporâneos à Psicologia Social: por uma abordagem sócio-histórica. *Revista Paulista de Psicologia e Educação*, 5, 19-32.
- Mancebo, D., & Rocha, M. L. (2000). Práticas neoliberais na universidade: reflexões sobre a formação em psicologia/educação. *Psicologia da educação*, 10/11, 155-167.
- Mancebo, D. (2002). Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. *Psicologia: ciência e profissão*, 22, 100-111.
- Mancebo, D. (2006). Uerj: Da gênese utilitarista aos compromissos “pró-ciência”. In Morosini, M. (Org). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. (pp. 245-253). Inep.
- Mancebo, D. (2011). Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IP-UERJ) - 1986-. In Jacó-Vilela, A. M. (Org), *Dicionário histórico de instituições de Psicologia no Brasil* (pp. 312-313). Imago.
- Mendonça, A. W. P. (2000). A universidade no Brasil. *Revista brasileira de educação*, 131-150.
- Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965. (1965). *Definição dos cursos de graduação*. Conselho Federal de Educação. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>
- Passos, I. F. (2012). Duas versões históricas para a psicoterapia institucional. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, 4 (9), 21-32.

- Patto, M. H. S. (1993). *Produção do Fracasso Escolar*. Queiróz.
- Patto, M. H. S. (2008) Ciência e política na Primeira República: origens da Psicologia Escolar. In Jacó-Vilela, A. M.; Jabur, F.; Rodrigues, H. B. C. (Orgs.), *Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil* (p. 187-206). NAPE.
- Pereira, F. M., & Pereira Neto, A. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em estudo*, 8, 19-27.
- Penin, S. (1995). *Cotidiano e Escola: a obra em construção*. Cortez.
- Piffer, T. M. G. (2021). *UERJ - Pavilhão João Lyra Filho: projeto e construção*. [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica]. LAMBDA.
- Pimentel A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de pesquisa*, 179-195.
- Pisani, E. M.; Pereira, S. & Rizzon, L. A. (1996). *Temas de Psicologia Social*. Vozes.
- Resolução nº 003/91, de 02 de maio de 1991. (1991). *Estabelece normas relativas à carreira docente na UERJ*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. https://www.boluerj.uerj.br/pdf/re_00031991_02051991.pdf
- Reznik, L.; Pinto, C. E. P.; Silva, C. B.; Gonçalves, M. A. & Fernandes, R. A. N. (2019). *70 anos UERJ: 1950-2019*. Eduerj.
- Rocha, M. L. (2019). A Psicologia Escolar no Instituto de Psicologia da UERJ e as implicações com seu tempo. In Jacó-Vilela, A. M.; Uziel, A. P.; Prestrelo, E. T.; Messias, M. C. N.; Carvalho, R. V. C. & Rocha, V. M. L. M. (Orgs), *Psicologia na UERJ: 45 anos de história* (pp. 113-128). Eduerj.
- Rodrigues, A. (1986). *Psicologia Social*. Vozes.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., & Jablonski, B. (2000). *Psicologia Social*. Editora Vozes.
- Rieche, E. C. & Mancebo, D. (1998) *O curso de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. NAPE.
- Rosa, A., Huertas, J. A., & Blanco, F. (1996). *Metodología para la historia de la psicología*. Alianza.
- Rose, N. (2008). Psicologia como uma ciência social. *Psicologia & Sociedade*, 20, 155-164.
- Rossi, A. & Passos, E. (2014). Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. *Revista Epos*, 5(1), 156-181.

- Sá, C. P. (2001). Eliezer Schneider e a Psicologia Social no Brasil - um depoimento afetivo e acadêmico. In Jacó-Vilela, A. M. (Org), *Eliezer Schneider* (pp. 39-47). Imago.
- Sá, C. P. (2007). Sobre a psicologia social no Brasil, entre memórias históricas e pessoais. *Psicologia & Sociedade*, 19, 7-13.
- Sá, C. P. (2019) Memórias da Psicologia Social na UERJ. In Jacó-Vilela, A. M.; Uziel, A. P.; Prestrelo, E. T.; Messias, M. C. N.; Carvalho, R. V. C. & Rocha, V. M. L. M. (Orgs), *Psicologia na UERJ: 45 anos de história* (pp. 96-112). Eduerj.
- Santos, C. M. D. (2003). Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação & sociedade*, 24, 627-641.
- Santos, I. C. D., Vinagre, R. F., Pessanha, L. P. M., & Castro, A. D. C. (2023). Perspectivas francesas na psicologia do trabalho: análise dos processos de apropriação no Brasil. *Psicologia & Sociedade*, 34, 1-15.
- Schneider, E. (1971). A Psicologia Social no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 23(4), 9-13.
- Schein, E. (1982). *Psicologia Organizacional*. Prentice-Hall do Brasil.
- Seidl-de-Moura, M. L. (2011). Instituto Superior de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Fundação Getúlio Vargas (ISOP/FGV) - 1970-1990. In Jacó-Vilela, A. M. (Org), *Dicionário histórico de instituições de Psicologia no Brasil* (pp. 350-351). Imago.
- Seidl-de-Moura, M. L. (2019). 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. In Jacó-Vilela, A. M.; Uziel, A. P.; Prestrelo, E. T.; Messias, M. C. N.; Carvalho, R. V. C. & Rocha, V. M. L. M. (Orgs), *Psicologia na UERJ: 45 anos de história* (pp. 44-59). Eduerj.
- Seidl-de-Moura, M. L. (2021). Ciência e Psicologia Social em Tempos de Pandemia: 30 Anos do PPGPS/UERJ. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(3), 1249-1270.
- Sennett, R. (1988). *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. Companhia das Letras.
- Sennett, R. (1999). *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Record.
- Silva, T. T. (1995). *Sujeito da educação: Estudos foucaultianos*. Vozes.

- Silva, J. A. D. (2002). Fatos marcantes na história dos testes psicológicos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 12, 177-178.
- Silva, R. H. D. R. (2009). Pesquisa e pós-graduação no Brasil (1931 a 2004): considerações históricas. *Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil—HISTEDBR*, 8, 1-25.
- Silva, G. A. M. (2019). A crise da psicologia social brasileira: apontamentos históricos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(3), 48-63.
- Souza, L. C. G. D., & Souza Filho, E. A. D. (2009). O lugar da psicologia social na formação dos psicólogos. *Psicologia & Sociedade*, 21, 383-390.
- Stenberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Artes Médicas.
- Stralen, C. J. V. (2005). Psicologia Social: uma especialidade da psicologia?. *Psicologia & Sociedade*, 17, 93-98.
- Teixeira, D. V., & Barros, M. E. B. D. (2009). Clínica da atividade e cartografia: construindo metodologias de análise do trabalho. *Psicologia & Sociedade*, 21, 81-90.
- Tonetto, A. M., Amazarray, M. R., Koller, S. H., & Gomes, W. B. (2008). Psicologia organizacional e do trabalho no Brasil: desenvolvimento científico contemporâneo. *Psicologia & Sociedade*, 20, 165-173.
- Trzan, A., & Carneiro, F. D. (2014). Transcrição de entrevista com Celso Pereira de Sá. In A. M. Jacó-Vilela & F. T. Portugal (Orgs), *Clío-Psyché: Instituições, história e psicologia* (pp. 305-317). Outras Letras.
- Vala, J. & Monteiro, M. A. (1993). *Psicologia Social*. Fundação Calouste Gulbenkin.

APÊNDICE 1 - QUADRO DE DISCIPLINAS ELETIVAS DO DPSI

Figura 7

Quadro de disciplinas eletivas do DPSI

Disciplinas eletivas	Objetivos
Construção do discurso teórico	Analisar e discutir alguns dos aspectos principais da construção do discurso teórico
Imaginário Social e religiosidade	Levar os alunos ao conhecimento de conceitos Básicos relativos a "Imaginário Social" e "Religiosidade" e seus diferentes modos de articulação
Indivíduo e Sociedade	Fornecer subsídios para a compreensão dos modos de produção da subjetividade moderna e, notadamente, da construção das duas categorias fundamentais da Psicologia Social - indivíduo e Sociedade.
Marcuse: A construção de uma Psicologia Social freudo-marxista	Apresentar os fundamentos da constituição teórica da perspectiva marcusiana de análise crítica do projeto de modernidade no ocidente, vinculando sua crítica à perspectiva teórica da Escola de Frankfurt, à qual pertence. Possibilitar uma análise do processo de constituição/modificação da subjetividade dos seres humanos envolvidos nesse projeto da modernidade em curso, incluindo o que se poderia denominar de "patologias", a partir da perspectiva de H. Marcuse.
Modernidade e produção de subjetividades	Analisar as especificidades da modernidade brasileira. Analisar a produção de subjetividades na modernidade brasileira, considerando as dimensões políticas, históricas e sócio-culturais.
Psicogerontologia	Dar ao aluno uma visão do que seja Gerontologia e, mais especificamente a Psicogerontologia como área de atuação do psicólogo. Levar os alunos a refletirem sobre os aspectos bio-psico-sociais que envolvem o processo de envelhecimento. Introduzir os alunos nas técnicas psicoterápicas mais aplicadas aos idosos.
Subjetividade, saúde e trabalho	Possibilitar a compreensão das relações entre os processos de subjetivação, trabalho e saúde-doença, assim como a dinâmica intersubjetiva presente nas situações de trabalho, incorporando algumas abordagens teórico-metodológicas presentes neste campo, apresentando o quadro de possibilidades de intervenção profissional.
Teorias do imaginário social	Analisar e discutir algumas das principais teorias relativas ao Imaginário Social.
Utopia e modernidade	Tendo os teóricos da Escola de Frankfurt como referência, levar o aluno a constituir um percurso histórico social da noção de utopia, visando a que o mesmo seja capaz de perceber as conseqüências no plano social, político e no da subjetividade humana, da crise da "racionalidade pragmática" que caracteriza o projeto da modernidade em curso, que exclui de si a dimensão utópica da reflexão histórica, política e filosófica.

Utopias sociais contemporâneas	Tendo os teóricos da Escola de Frankfurt como referência, levar o aluno a constituir um percurso histórico social da noção de utopia, visando a que o mesmo seja capaz de perceber as conseqüências no plano social, político e no da subjetividade humana, da crise da "racionalidade pragmática" que caracteriza o projeto da modernidade em curso, que exclui de si a dimensão utópica da reflexão histórica, política e filosófica.
Dinâmica de grupo e relações humanas I	A dinâmica de grupo do ponto de vista teórico: o grupo, histórico do conceito; grupo do ponto de vista psicanalítico, estrutural, marxista, institucional, anarquista, etc, análise de algumas técnicas de grupo desenvolvidas por psicólogos e psicanalistas: Moreno, Rogers, Bion, Pichon-Rivière e outros; a dinâmica de grupo do ponto de vista prático: exercícios e técnicas, vivências; a observação dos grupos.
Dinâmica de grupo e relações humanas II	Desenvolvimento de projetos de Dinâmica de Grupos, seja na forma de pesquisa ou aplicação no contexto de estágio da UERJ ou fora da UERJ, no âmbito de instituições como escola, empresa ou clínica. A proposta de conteúdo consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de um trabalho com grupos, relatado e avaliado em sala de aula.
Os papéis de gênero na perspectiva psicossocial	O gênero como categoria de análise psicossocial. A construção da identidade de gênero. Gênero e trabalho. Gênero e saúde reprodutiva. Gênero e violência doméstica.
Política e Planejamento de Saúde	As políticas de saúde mental no marco das conferências nacionais de saúde. A organização das equipes de saúde mental. As equipes de saúde mental no ambulatório, hospital geral e centro de saúde. A epidemiologia em saúde mental. Planejamento e gerenciamento de programas de saúde mental. Hospitalização e desospitalização. Atendimento a nível de comunidade: o modelo de atenção primária, secundária e terciária.
Psicologia da comunidade	Histórico dos trabalhos comunitários. A prevenção em Saúde Mental. modelos; críticas. A determinação social da doença, doença mental e condição de vida e trabalho. O trabalho do psicólogo na comunidade, em instituição. A participação comunitária.
Psicologia histórica	Problemas conceituais, teóricos e metodológicos da Psicologia Histórica. A emergência da personalidade no contexto histórico. A Psicologia histórica e a questão dos universais na Psicologia. Perspectivas e limitações da Psicologia Histórica.
Psicologia Jurídica	A psicologia criminal, formal, penal e penitenciária. Determinantes sócio-econômicos, culturais e políticos da delinqüência e criminalidade. Fatores biopsicológicos e o problema da assistência e ressocialização dos menores abandonados. A questão penitenciária e a importância da humanização do meio criminal. O problema da reincidência e da ressocialização do agressor. Os conceitos de responsabilidade, periculosidade, doença mental e anormalidade psíquica. Defeitos de caráter e personalidade psicopática. Casos. O exame psicológico a serviço da justiça e o problema do

	testemunho. A pesquisa científica no campo da Psicologia Jurídica.
Psicologia nas instituições de saúde II	Estudo crítico de diferentes métodos e técnicas de intervenção institucional, enfatizando-indivíduo/grupo/comunidade na área de saúde; prática supervisionada de trabalho na área de saúde mental, a partir de planejamento dos alunos.
Psicologia nas instituições escolares II	As instituições e a prática institucional: movimento institucionalista e antinstitucionalista. Psicossociologia. As organizações. Instituições Pedagógicas, Pedagogia Institucional, Anti-Pedagogia, Autogestão, Psicopedagogia. Abordagem crítica dos métodos e técnicas teste, técnicas grupais, entrevistas, estudo de caso, pesquisa experimental e pesquisa participante.
Psicologia Política	Problemas conceituais, teóricos e metodológicos da Psicologia Histórica. A emergência da personalidade no contexto histórico. A Psicologia histórica e a questão dos universais na Psicologia. Perspectivas e limitações da Psicologia Histórica.
Psicologia Social IV	Motivação social. Comportamento social coletivo: multidões, movimentos sociais, opinião pública e meios de comunicação de massa, caráter nacional, personalidade modal, etc. Tendências e relações interdisciplinares da Psicologia Social contemporânea.
Psicologia do Trabalho II	O trabalho e os trabalhadores: os grandes campos da Psicologia do Trabalho. Os problemas na atuação do psicólogo do trabalho. As condições de trabalho: análise e exigências. As atribuições do psicólogo do trabalho e suas diferentes aplicações nas organizações. A psicologia do trabalho e a administração de recursos humanos.
Técnicas em Psicologia do Trabalho I	A psicologia do trabalho e a situação do psicólogo na organização social de produção. O planejamento e o desenvolvimento dos sistemas de recrutamento, seleção, treinamento e avaliação de pessoal. A análise de trabalho como instrumento de diagnóstico das condições de trabalho dos sistemas técnicos.
Técnicas em Psicologia do Trabalho II	A ergonomia: conceituações, objetivos, campos de atuação e tendências atuais. O psicólogo do trabalho e a ergonomia: possibilidade de atuação, limites. A utilização da análise de trabalho como instrumento diagnóstico. A intervenção ergonômica: utilização e avaliação de uma metodologia de intervenção.