



**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**MESTRADO EM PSICOLOGIA**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA**

**ADRIANA PEREIRA DOS SANTOS**

**CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DA PSICOLOGIA SOCIAL  
COMUNITÁRIA NOS CURSOS DE PSICOLOGIA NAS INSTITUIÇÕES DE  
ENSINO SUPERIOR NO NORDESTE BRASILEIRO**

**CURITIBA**

**2017**

**ADRIANA PEREIRA DOS SANTOS**

**CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DA PSICOLOGIA SOCIAL  
COMUNITÁRIA NOS CURSOS DE PSICOLOGIA NAS INSTITUIÇÕES DE  
ENSINO SUPERIOR NO NORDESTE BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Psicologia Social Comunitária.

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Kafrouni

**CURITIBA**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

S237 Santos, Adriana Pereira dos.

Concepções teóricas e práticas da psicologia social comunitária nos cursos de psicologia nas instituições de ensino superior no nordeste brasileiro / Adriana Pereira dos Santos; orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roberta Kafrouni.

121f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

1. Psicologia. 2. Psicologia social comunitária.  
3. Formação do psicólogo. 4. Práticas comunitárias.  
I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia/ Mestrado em Psicologia. II. Título.

CDD – 301.1

**Concepções teóricas e práticas da Psicologia Social Comunitária nos cursos de Psicologia  
nas instituições de ensino superior no nordeste brasileiro**

Dissertação apresentada à Universidade Tuiuti do Paraná para  
obtenção do título de Mestre em Psicologia – Área de Concentração  
Psicologia Social Comunitária.

**Banca Examinadora**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roberta Kafrouni**

Orientadora - Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilana Lemos de Paiva**

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**Prof. Dr. Marcos Ferracioli**

Instituição: Universidade Federal do Paraná

**Curitiba, 15 de maio de 2017**

## AGRADECIMENTOS

A DEUS pelo dom da vida... Às leis que regem o universo pelas conspirações favoráveis, e por me permitir entender os designíos da vida.

Ao meu marido Altair Pedro Brunetto, amigo e fiel companheiro que não me deixa esquecer que nunca estou só, mesmo nos projetos mais difíceis. Durante o percurso do mestrado, sua presença foi fundamental, iluminando meus pensamentos e mostrando-me que todo esforço sempre vale à pena! Com você, eu aprendo todos os dias a ser uma pessoa melhor!! Dou graças por viver esta vida contigo... Obrigada e receba meu amor eterno!!

À minha orientadora, Professora Dra. Roberta Kafrouni, que me permitiu transitar por novos caminhos do saber, deu-me o suporte necessário para concluir este estudo. Obrigada por acreditar que eu seria capaz.

Aos meus pais João e Elizia, meus irmãos Ika, João Marcos e Ana Paula, minhas cunhadas Emi e Edicléia, meus sobrinhos, tesouros da minha vida... Família é um presente de Deus. Sempre estaremos cuidando uns dos outros.

Aos meus queridos amigos de trabalho: Francisco, Raquel, Bruna, Marcella, Rita e Marcelo, obrigada pelo apoio e torcida. Vocês são exemplos de profissionais sempre comprometidos com uma educação de qualidade. Satisfação em fazer parte deste time.

Aos meus colegas de mestrado, amizades que se firmaram em prol de um novo aprendizado. Que bom ter conhecido vocês!!

Aos professores do mestrado, em especial à professora Denise Camargo que durante uma conversa informal aguçou-me a curiosidade em conhecer a Psicologia Social Comunitária, e aos professores Ilana Lemos de Paiva e Marcio Ferraciolli por terem aceitado compor a banca avaliadora e pelas preciosas contribuições.

A minha amiga-irmã Mariza Cavalcante, que mesmo longe, sempre torceu pelo meu sucesso, a minha amiga e comadre Juliane Baggio e meu afilhado do coração João Augusto, obrigada pela torcida... Nossa amizade é para sempre.

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tomará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto.

Albert Einstein

## RESUMO

Esta pesquisa consiste em realizar uma investigação das concepções teóricas e práticas da Psicologia Social Comunitária (PSC) nos cursos de Psicologia das Instituições de Educação Superior (IES) no Nordeste do Brasil, a partir de um olhar sobre as teorias e práticas relacionadas à formação do psicólogo e a consolidação da Psicologia nos campos de atuação *psi* onde as práticas comunitárias se fazem necessárias. Parte-se da compreensão de que a Psicologia Social Comunitária se apresenta como alternativa à uma mudança social, tendo sido uma das correntes que compõem o movimento de crítica da Psicologia no Brasil. As concepções teóricas e práticas inseridas no contexto pedagógico, principalmente no que diz respeito a formação e intervenção em Psicologia Social Comunitária foi problematizada no sentido de se levantar elementos que contribuam para uma análise do panorama da Psicologia Social Comunitária enquanto disciplina ministrada nas IES do Nordeste brasileiro. Os objetivos específicos tiveram como base a identificação das IES no Nordeste do Brasil que ofertam o curso de graduação em Psicologia e a análise do referencial bibliográfico e ementário relacionado à disciplina de PSC e ou/similares. A metodologia é qualitativa, mediante análise dos programas das disciplinas de PSC e/ou similares de 131 IES no Nordeste brasileiro que ofertam o curso de graduação em Psicologia. Os dados gerados foram analisados à partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2006). Ao final constatou-se que a PSC como disciplina se consolidou no Nordeste brasileiro com uma identidade própria, muito embora tenha sido constatado fragilidade no que se refere à dimensão das ênfases e estágios que são oferecidos, sugerindo a importância de serem revisadas por parte das IES, no sentido de que mudanças são necessárias para uma atuação consoante aos princípios norteadores da PSC que só poderão ocorrer se os espaços acadêmicos e profissionais se transformarem em um processo de reflexão crítica e produção de novos saberes aliados à prática.

Palavras-Chave: Psicologia, Psicologia Social Comunitária, Formação do Psicólogo, Práticas Comunitárias.

## ABSTRACT

This research consists of an investigation of the theoretical and practical conceptions of Community Social Psychology (PSC) in the Psychology courses of Higher Education Institutions (IES) in the Northeast of Brazil, from a look at the theories and practices related to the formation of Psychologist and the consolidation of Psychology in the *psi* fields where community practices are necessary. It begins with the understanding that Community Social Psychology presents itself as an alternative to social change, having been one of the currents that make up the critical movement of Psychology in Brazil. Theoretical and practical conceptions inserted in the pedagogical context, mainly in what concerns the formation and intervention in Community Social Psychology, was problematized in the sense of raising elements that contribute to an analysis of the panorama of Community Social Psychology as a discipline taught in the IES of the Northeast of Brazil. The specific objectives were based on the identification of the IES in the Northeast of Brazil that offer the undergraduate course in Psychology and the analysis of the bibliographic reference and reference related to the discipline of PSC and / or similar. The methodology is qualitative, through analysis of the programs of the PSC and / or similar subjects of 131 IESs in the Brazilian Northeast that offer the undergraduate course in Psychology. The data generated were analyzed from the Content Analysis (Bardin, 2006). At the end, it was verified that the PSC as a discipline was consolidated in the Brazilian Northeast with its own identity, although fragility was verified regarding the dimension of the emphases and stages that are offered, suggesting the importance of being reviewed by IESs , In the sense that changes are necessary to act according to the guiding principles of the PSC that can only occur if the academic and professional spaces become a process of critical reflection and production of new knowledge allied to the practice.

Keywords: Psychology, Community Social Psychology, Psychologist Training, Community Practices.



## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 - Página de busca das IES no Nordeste do Brasil.....	73
FIGURA 2 - Distribuição das IES no Nordeste do Brasil.....	74

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 - Matrizes curriculares analisadas considerando a divisão da Unidade Federativa .....	77
TABELA 2 - Disciplinas similares e/ou que abordam a Psicologia Social Comunitária.....	78
TABELA 3 - Categorização dos conteúdos presentes nas Ementas analisadas .....	80
TABELA 4 - Detalhamento das subcategorias derivadas da categoria Temas presentes na disciplina Psicologia Social Comunitária, e/ou disciplinas similares .....	82
TABELA 5 - Temas mais abordados na literatura utilizada nas disciplinas de Psicologia Social Comunitária e/ou Psicologia Comunitária.....	85

## LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABP	Associação Brasileira de Psicotécnica
ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Psicologia
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia
CES	Conselho de Educação Superior
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CM	Currículo Mínimo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
FENP	Fórum de Entidades em Psicologia
IES	Instituição de Educação Superior
ISOP	Instituto de Seleção e Orientação Profissional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NASF	Núcleo de Apoio a Saúde da Família
ONGs	Organizações não Governamentais
PC	Psicologia Comunitária
PNAS	Política Nacional de Assistência Social

PSC	Psicologia Social Comunitária
SBP	Sociedade Brasileira de Psicologia
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	13
<b>1 A Psicologia no Brasil</b> .....	17
1.1 Contexto histórico e perspectivas da Psicologia no Brasil.....	17
1.2 O caminho para regulamentação da profissão de psicólogo.....	25
<b>2 As Diretrizes para formação em Psicologia do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais</b> .....	29
2.1 Críticas à formação em Psicologia .....	35
2.2 O debate das Diretrizes Curriculares Nacionais e o fim do Currículo Mínimo .....	41
2.3 Cenário atual das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Psicologia .....	45
<b>3 O contexto da Psicologia Social Comunitária</b> .....	56
3.1 Aspectos históricos em torno da Psicologia Social Comunitária e seu campo de atuação	56
3.2 O conceito de comunidade e a práxis <i>psi</i> sob a perspectiva da Psicologia Social Comunitária .....	61
3.3 Formação em Psicologia Social Comunitária.....	64
3.4 O campo de atuação profissional - desafios contemporâneos .....	67
<b>4 Método</b> .....	72
4.1 Caracterização do estudo .....	72
4.2 Contexto e participantes da pesquisa.....	72
4.3 Procedimentos de coleta de dados .....	74
4.4 Análise de dados .....	75
<b>5 Resultado e discussão</b> .....	77
5.1 Análise das Matrizes Curriculares .....	77
5.2 Ementas analisadas .....	79
5.3 Bibliografia analisada.....	83
<b>6 Considerações finais</b> .....	90
<b>Referências</b> .....	92
<b>Apêndice</b> .....	101
<b>Anexos</b> .....	107

## Introdução

A Psicologia, como profissão institucionalizada, surge num momento em que o país estava vivendo uma grande efervescência política e econômica, marcada, sobretudo, por um período ditatorial. Nesse período, alguns psicólogos brasileiros preocuparam-se em gerir projetos políticos com intuito de promover a formação profissional com práticas *psi* compromissadas socialmente.

Estando a Psicologia como profissão legalmente reconhecida no Brasil há 54 anos, e considerando a crescente difusão de práticas psicológicas na sociedade associada à proliferação de cursos de Psicologia no país<sup>1</sup>, a preocupação com a atuação do psicólogo em seus diversos campos de atuação, tem se tornado cada vez mais crescente nas discussões e pesquisas científicas de muitos profissionais (Calais e Pacheco, 2001, Bernardes, 2004, Antunes, 2005, Valle Cruces, 2008, Quintal, 2016)

Ao considerar a preocupação com a formação, bem como os novos campos de inserção profissional e partindo-se do princípio de que a Psicologia constitui objeto de intervenção com desafios a serem enfrentados, principalmente no que diz respeito à atuação do profissional no campo das práticas comunitárias pautado em uma base de orientação formativa voltada para a transformação e fortalecimento social de uma determinada comunidade ou grupo, a problematização e o objetivo principal que norteiam o presente trabalho está relacionado em conhecer/detectar quais concepções teóricas e práticas da Psicologia Social Comunitária estão presentes nos cursos de Psicologia das Instituições de Ensino Superior no Nordeste do Brasil, com intuito de não só contribuir para a efetiva consolidação da Psicologia no campo das práticas comunitárias, mas sobretudo, como uma contribuição para que as instituições acadêmicas possam refletir sobre a formação do Psicólogo Social Comunitário a responderem de forma eficaz às configurações dos espaços de intervenção, considerando a realidade social brasileira (Freitas, 2007 e Lane, 2007)

Com este desdobramento, é importante analisar o desenvolvimento da Psicologia Social Comunitária enquanto disciplina na graduação de Psicologia nas Instituições de Ensino Superior no Nordeste do Brasil, no que diz respeito às perspectivas teóricas e práticas, considerando um quadro de isolamento de disciplinas nos cursos de Psicologia, que não se conectam e nem contam com metodologias capazes de dar conta de novas demandas, principalmente na formação capaz de instrumentalizar um posicionamento crítico e reflexivo,

---

<sup>1</sup> Atualmente encontram-se cadastrados no site do Ministério da Educação 781 cursos de Psicologia no Brasil. <http://emec.mec.gov.br/emec/nova#simples>, acesso em 21/04/2017.

e não constar trabalhos com mapeamento específico sobre a teoria e prática inseridos nos cursos de Psicologia, no que se refere à disciplina de Psicologia Social Comunitária (Paiva & Yamamoto, 2010).

Configura-se ampla discussão à cerca da inserção do psicólogo no campo das práticas comunitárias, tendo em vista as problemáticas relacionadas tanto por questões externas quanto por um modelo de formação hegemônico mais voltado a área clínica. Autores como Campos (1996), Sawaia (1998), analisam criticamente essa herança ontológico/epistemológica que respalda e orienta a postura e intervenção do psicólogo, de certa forma inadequada para provocar ações coletivas e criativas exigidas pelos preceitos inerentes da Psicologia Social Comunitária.

Diante desse posicionamento e tendo como cenário para esta pesquisa o Nordeste brasileiro, constituído por nove Estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe, com diferentes características físicas, geográficas, sócio econômicas e com variados níveis de desenvolvimento humano distribuídos ao longo de suas zonas geográficas<sup>2</sup>, a decisão de pesquisar acerca das concepções teóricas e práticas que norteiam o ensino da Psicologia Social Comunitária nas IES do Nordeste brasileiro justifica-se pelo fato de constatar além da preocupação com a formação e com as práticas *psi*, não se ter identificado em pesquisas nas bases de dados de periódicos indexados, (SciElo; BIREME, LILACS; Periódicos CAPS; PsycINFO; PePSIC, etc) uma produção científica especificamente relacionada às instituições formadoras no que diz respeito, especificamente, à disciplina de Psicologia Social Comunitária. Constata-se em grande escala pesquisas com análises e resultados pautados em narrativas na terceira pessoa, tendo como protagonistas psicólogos em suas mais diversas áreas de atuação. Além disso, o caminho percorrido desde o início do Programa de Mestrado para a construção desta pesquisa, tem suas raízes nas inquietações da pesquisadora, cuja trajetória profissional tem as marcas da interdisciplinaridade, com formação em Direito e Pedagogia, atuante na área pedagógica como coordenadora e professora do Curso de Graduação em Pedagogia e sempre preocupada com questões que envolvem a formação de seus discentes. Oportuno esclarecer que o presente trabalho, está vinculado à uma pesquisa com amplitude de cunho nacional, que iniciou com o mapeamento da região Sul do país<sup>3</sup>, cujo objetivo, pautado na compreensão e relação entre as concepções teóricas e práticas da Psicologia Social Comunitária na formação

---

<sup>2</sup> <http://atlasbrasil.org.br>

<sup>3</sup> Batista, I. D. E. (2016). O ensino da psicologia social comunitária nos cursos de graduação em psicologia nas instituições de educação superior do Sul do Brasil: concepções teóricas.

do Psicólogo nas Instituições de Ensino Superior, bem como, identificar posteriormente a incidência ou não de fatores relacionados ao regionalismo do ensino da Psicologia Social Comunitária enquanto disciplina. Portanto, a importância deste trabalho se revela na busca da superação a muitos questionamentos feitos ao longo dos tempos acerca da formação do psicólogo brasileiro (Bernardes, 2004), pois, representa uma contribuição para a reflexão da formação e inserção deste profissional no campo das práticas comunitárias, e principalmente como se dá o processo de formação e inserção dentro das disciplinas relacionadas à Psicologia Social Comunitária, além de representar também, um desafio relacionado à compreensão sobre as práticas comunitárias e os possíveis caminhos a serem trilhados.

Considerando o exposto acima, o propósito desta dissertação é trazer algumas contribuições a estas reflexões, configurando-se como objetivos específicos: identificar quais IES no Nordeste do Brasil ofertam o curso de graduação em Psicologia; analisar o referencial bibliográfico e ementário da Psicologia Social Comunitária no curso de Psicologia nas IES no Nordeste do Brasil; identificar convergências e divergências no que se refere às referências bibliográficas e ementário referente à Psicologia Social Comunitária no curso de Psicologia das IES no Nordeste do Brasil.

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos, tendo como aporte as elaborações teóricas de autores, considerados ícones na temática ora proposta, uma importante contribuição. Optou-se por uma abordagem de cunho qualitativo, por considerar a relação entre o mundo real e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números, de caráter descritivo, cujo método de análise documental está pautado na abordagem de análise de conteúdo (Bardin, 2006).

O primeiro capítulo versa sobre a Psicologia no Brasil, onde foi empreendida uma contextualização histórica da regulamentação da Psicologia enquanto profissão, intencionando apresentar a presença e permanência de dilemas relacionados à formação registrados na história, ao longo do tempo, pois, considera-se oportuno realizar uma retrospectiva da profissão, considerando a importância dentro de uma perspectiva sócio histórica, para compreender o fenômeno a que se dispõe a desvendar. No segundo capítulo, trata-se primeiramente da formação dos psicólogos pautada em críticas e nos desafios colocados frente à estruturação de currículos garantidores de um profissional apto a reconhecer a especificidade da Psicologia face às novas demandas no contexto profissional; num segundo momento discute-se elementos da regulamentação relacionada à profissão do psicólogo e as mudanças na legislação desde a promulgação da Lei 4.119/62 até a implementação da Resolução 05/11 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs e as interfaces

com a Psicologia Social Comunitária. No terceiro capítulo, apresenta-se uma contextualização histórica e cenários de atuação da Psicologia Social Comunitária, onde discute-se também os desafios de sua prática. O quarto capítulo trata sobre o delineamento, metodologia e o procedimento de pesquisa desta dissertação. O quinto capítulo compõe-se da apresentação e discussão dos resultados, e no último ponto desta dissertação, conclui-se o presente trabalho com a retomada dos principais dados e apontamentos de reflexões a fim de pensar em possibilidades para uma formação pautada nas concepções do fazer *psi* considerando o campo de atuação onde a Psicologia Comunitária se faz presente.



## 1 A Psicologia no Brasil

### 1.1 Contexto histórico e perspectivas da Psicologia no Brasil

Para analisar e refletir sobre as concepções teóricas e práticas relacionadas à formação do Psicólogo Social Comunitário, tomamos por base os aportes teóricos relacionados ao contexto histórico que marca a inserção da Psicologia enquanto ciência e profissão em território brasileiro, considerando o momento sócio-político no qual a Psicologia se consolidou.

Parte-se do pressuposto de que, para compreender o presente e planejar o futuro, há que se conhecer o passado. Muito embora, a Psicologia tenha sua presença reconhecida desde a época da Colônia, tendo sido desenvolvida, não propriamente como área específica, mas inserida na área da Educação e da Medicina, em consequência das ideias trazidas por brasileiros que estudavam no exterior ou por estrangeiros que vieram para o Brasil (Antunes, 2004), o marco inicial deste trabalho, será caracterizar a história dos cursos de graduação em Psicologia no país, partindo de uma revisão/análise do contexto histórico a partir da constituição e regulamentação da Psicologia enquanto ciência autônoma no Brasil, pois, de acordo com Rivlin (2003) “examinar um campo de conhecimento a partir de um ponto de vista que contemple o seu passado, presente e futuro oferece a oportunidade para uma jornada intelectual especial, ao mesmo tempo estimulante e desafiadora” (p. 215).

A constituição da Psicologia como ciência, assim como a formação em Psicologia, remete à história nacional e à relação do país com um conjunto de transformações ocorridas no mundo, no sentido de que o conhecimento e a ciência são construções históricas e sociais engendradas nas relações sociais estabelecidas e condicionadas a partir de interesses de classes.

De acordo com Antunes (2012) “a compreensão da Psicologia – no Brasil – em sua historicidade implica identificar e compreender as contradições inerentes à sua produção no fluxo da História” (p.46). Embora os fenômenos psicológicos tenham sido regimentados desde o período colonial, no ensino superior isso ocorre no período da República Velha (Jacó-Vilela, 2002), consagrando seu campo de estruturação e de saber numa época em que o país tinha recém passado pelo processo de abolição da escravatura e de Proclamação da República, tendo sido influenciado pelo ideário liberal das sociedades europeias no que diz respeito aos estudos universitários que começavam a aparecer no Brasil.

Lisboa e Barbosa (2009) apontam que a Psicologia, nesse período aparece como objeto de estudo e de ensino no âmbito das áreas teóricas, com ênfase em Filosofia, Direito, Medicina e Pedagogia, porém, não como uma disciplina autônoma, com atribuições disciplinares não muito claras e carente de institucionalização.

Constata-se que, com a criação das Escolas Normais<sup>4</sup>, a situação do ensino de Psicologia começa a tomar outros rumos, principalmente com novas propostas a partir da Reforma Benjamim Constant em 1890 (Delaneze, 2006 e Soares, 2010), tendo sido em 1893, no curso de Pedagogia da Escola Normal, tornado pela primeira vez o ensino da psicologia obrigatório, servindo com seu arcabouço psicométrico e clínico, ao auxílio educacional a fim de compreender as complexidades pedagógicas.

A matrizes curriculares dos cursos de Psicologia gradualmente foram recebendo influência das concepções psicológicas. Neste sentido, Pfromm Netto *apud* Lisboa; Barboa (2009) afirma que “muitos daqueles que se dedicaram posteriormente à pesquisa e ao ensino da Psicologia formaram-se nas escolas normais e nelas iniciaram suas carreiras (p. 720).

Nico e Kovac (2003), apontam que muitos dos autores da psicologia desse período eram oriundos da área de medicina com foco de atuação meramente acadêmica e científica, além de estarem voltados aos desdobramentos práticos dos trabalhos escritos ao próprio exercício profissional da medicina. Portanto, foram nos campos da medicina e da educação que a Psicologia construiu e assentou sua identidade como ciência.

Neste contexto, muito embora se constate algumas imprecisões com relação a períodos, começaram a surgir no Brasil e ganhar relevância, alguns laboratórios criados para o estudo e pesquisa da Psicologia, dos quais, merecem destaque o *Pedagogium*, tendo sido idealizado por Alfred Binet em 1890, no Rio de Janeiro. Foi o primeiro laboratório de Psicologia Aplicada à educação do Brasil, considerado como um centro produtor de saberes e técnicas que se utilizava dos conhecimentos da Psicologia científica recém surgida. Concebido no início como um Museu Pedagógico, somente em 1906, sob o comando de Manoel Bomfim, assume seu caráter de produtor e interventor da Psicologia aplicada (Seixas, 2014), que propunha a liberdade, a laicidade, gratuidade do ensino primário, focado na substituição da tradição “humanista” e literária do ensino por uma tendência mais cientificista (Massimi, 1990). Foi então nessa época que surgiram as primeiras pesquisas que enfocaram estudos de Psicologia no Brasil.

---

<sup>4</sup> As escolas normais eram instituições de nível secundário destinadas à formação de professores. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, a formação docente passou a ser realizada em cursos de licenciatura. Com isso, as escolas normais perderam o papel preponderante de preparação para o magistério. Atualmente, seus egressos estão habilitados a trabalhar na educação infantil e nas primeiras séries do nível fundamental.

A Psicologia então, institucionaliza-se na educação, deflagrando assim, o processo de profissionalização da mesma em nosso país.

Também, merecem destaque a criação do Laboratório de Psicologia da Escola Normal Secundária de São Paulo (1912-1930) e o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, criado em 1923, instituição que se mantinha sob a jurisdição do Ministério da Justiça e que teve consideráveis contribuições à sedimentação da Psicologia científica no país (Antunes, 2004; Massimi, 2005), que sob a coordenação do polonês Waclaw Radecki, foi responsável pela implantação de um saber psicológico de cunho mais filosófico para um saber mais aplicado, mais experimental que contemplava tanto a área da educação como a área da medicina, o que impulsionou, segundo Antunes (2012), para o reconhecimento da Psicologia como ciência autônoma no Brasil. Importante salientar que o laboratório de Engenho de Dentro passou a desenvolver tanto a realização de psicoterapias com base psicanalítica quanto pesquisas na área da psicologia experimental voltadas aos estudos sobre fadiga dos trabalhadores de fábricas, além de “atuar como órgão auxiliar da assistência médica, para a resolução de necessidades sociais e práticas, e ao mesmo tempo, ser um núcleo de pesquisa científica e um centro didático para a formação de psicólogo” (Jacó-Vilela, 2002 p. 14).

Isto permitiu, mesmo sem contar com um sistema de ensino superior específico, êxito na produção de uma boa quantidade de pesquisas e a formação técnica e científica de um grupo de estudiosos da Psicologia, tendo sido denominado por Lourenço Filho (1971) como a fase heroica da Psicologia no Brasil, considerando o caráter disperso, fragmentado e autodidata das iniciativas em pesquisas com características científicas. Neste contexto, até a década de 1930, a Psicologia era vista como um saber “interdisciplinar” nos campos de atuação da educação e da medicina, onde tornaram-se espaços privilegiados para tornar relevante a Psicologia, que gradativamente foi se transformando de uma ciência “acessória” para um saber autônomo (Seixas, 2014).

Em 1931, o Laboratório de Engenho de Dentro foi transformado no Instituto de Psicologia da Assistência de Psicopatas, cuja seção, a Escola Superior de Psicologia vinculada ao Ministério da Educação e Saúde Pública, tinha como finalidade principal criar um curso de formação em Psicologia, o que se concretizou com a edição do Decreto-Lei 21.173, cuja proposta curricular tinha o seguinte programa:

Primeira Etapa – Psicologia Geral (aspectos de Biologia, Anatomia, Fisiologia, Física e Química – relacionadas à psicologia – além de Propedêutica Filosófica e Lógica);

Segunda Etapa – Psicologia Diferencial e coletiva (além de continuidade de temas das ciências biológicas e naturais, introdução das ciências sociais – Antropologia, Sociologia, Economia Política, História da filosofia, Teoria do conhecimento, teoria da ciências naturais);

Terceira Etapa – Psicologia aplicada e cursos monográficos de especialidades psicológicas e ciências afins (Psicologia da criança, História da Psicologia, Ética, Estética) (Esch e Jocê-Vilela, 2001).

O primeiro projeto de curso de Psicologia no Brasil, tinha como objetivo formar os primeiros profissionais de Psicologia, porém, com apenas sete meses de funcionamento, foi fechado, não tendo sido possível habilitar nenhum profissional, pois, conforme elencado por Centofani (1982), a pressão de médicos e de católicos, bem como, a falta de recursos financeiros explicam o fechamento do Instituto. No entanto, registra-se que quatro meses após seu fechamento, o laboratório foi reaberto sob a coordenação de médicos psiquiatras.

Para Pereira e Pereira Neto (2003), sobre a relação da medicina com a gênese da psicologia no Brasil:

Se por um lado, a medicina, através da psiquiatria, criou condições para o desenvolvimento da psicologia brasileira, por outro, ela buscou apropriar-se do universo *psi*. Com isso, sua estratégia passou a ser a de transformar a psicologia em especialidade médica”. (p.04).

A década de 1930 retrata um ávido movimento em busca da modernização, que reflete no país um processo de urbanização e desenvolvimento industrial, com a implantação de novas tecnologias além da necessidade de capacitação escolar e profissional. O processo de industrialização e urbanização do país configurou então uma realidade social em que novas demandas foram apresentadas à Psicologia.

A construção de uma sociedade baseada em novas relações sociais de produção exigia novos conhecimentos e práticas, sendo a educação um dos instrumentos para a

conformação do novo trabalhador, afeito às necessidades do processo industrial, e a Psicologia um de seus principais fundamentos científicos. Esse momento histórico, por suas necessidades, tornou-se terreno fértil para o desenvolvimento da área e para a consolidação de sua prática (Antunes, 2012, p. 57).

Jacó-Vilela e Rodrigues (2004) descrevem como sendo um momento de intensa urbanização, industrialização e modernização de hábitos e costumes, além de um considerável aumento de profissões nas suas mais variadas formas de atuação profissional. E, é neste contexto de expansão, frente às reformas educacionais que a Psicologia passa a ganhar *status* enquanto saber e prática autônoma, pois, uma série de mudanças no ensino brasileiro estavam sendo empreendidas por educadores/psicólogos, como Lourenço Filho, Isaias Alves e Anísio Teixeira.

Enfatiza-se a criação de espaço para os “psicologistas”, categorias de especialização dos médicos, educadores, filósofos, entre outros, ocasionado pelo processo de consolidação das universidades brasileiras, onde a Psicologia passa a ser ensinada nos cursos superiores como parte da formação em diversas áreas do conhecimento, tendo sido no início da década de 1930 consolidada como disciplina autônoma na Universidade de São Paulo (Antunes, 2004). Assim, a Psicologia inicia definitivamente seu percurso acadêmico nas universidades e faculdades consolidando a escalada da legitimação da Psicologia, enquanto ciência autônoma e socialmente reconhecida, até o ponto de sua institucionalização legal como profissão.

Pessotti (1998) retrata que em 1934, a Universidade de São Paulo estabelece a Psicologia como disciplina obrigatória nos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia, dada a importância das concepções psicológicas. No entanto, como apresenta Lisboa e Barbosa (2009)

Inicialmente incorporada na formação de outros profissionais, a Psicologia não teve, nesse primeiro momento, um caráter profissionalizante. A disciplina era considerada um conhecimento relevante, um “elemento acessório ou complementar” à formação de diversos profissionais, e ainda não gozava de autonomia no meio acadêmico para oferecer um curso superior independente (p.471).

Muito embora ainda carente de autonomia, a aplicação da Psicologia no Brasil acompanhava as mudanças da Psicologia Europeia e Norte Americana, e, aos poucos foi se expandindo a vários outros cursos de formação como: Jornalismo, Administração, Sociologia,

Direito e Medicina, fazendo com que o desenvolvimento, bem como a consolidação da Psicologia se encaminhasse tanto para o campo do conhecimento quanto para a área de aplicação, ampliando portanto, a visibilidade do atuar *psi*, além da expansão dos laboratórios e demais centros de formação como Institutos e Clínicas (Antunes, 2004; Pereira e Pereira Neto, 2003).

Seixas (2014) enfatiza que o período entre 1930 e 1940 foram determinantes em relação ao desenvolvimento de instituições voltadas para uma Psicologia Aplicada, sendo identificadas pela comunidade como agentes formadores, além de promover o saber psicológico cada vez mais autônomo.

A situação começa a mudar a partir do momento em que o Decreto-Lei n. 9.092/46, editado pela Portaria n.272, institucionaliza que para o exercício do magistério é obrigatório o estudo da psicologia na sua formação, oficializa as práticas psicotécnicas e cria a formação em Psicologia na categoria de especialista (Pereira; Pereira Neto, 2003).

De acordo com esse Decreto, para se tornar um profissional habilitado em Psicologia, este deveria cursar os três primeiros anos de filosofia, biologia, fisiologia, antropologia ou estatística e fazer então cursos de especialização em Psicologia. Segundo Baptista (2010) a formação do especialista em Psicologia iniciou oficialmente o exercício desta profissão no país, impulsionando fortemente os movimentos de busca por regulamentação da profissão de psicólogo, pois, os profissionais, frutos dessas “agências formadoras”, os psicotécnicos, tinham um papel essencial na divulgação da psicologia científica e um especial interesse em uma formação em Psicologia graduada, sólida, de caráter técnico pragmático (Seixas, 2014), sendo que, no decorrer da década de 1950, Congressos, Simpósios e Encontros são organizados por diversas entidades com a finalidade de discutir a emergência da profissão (Baptista, 2010).

Muito embora os primeiros cursos superiores de graduação em Psicologia no Brasil tenham sido criados em 1953, na Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e na Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS), é possível verificar que, antes da institucionalização legal, já havia o reconhecimento social da Psicologia enquanto campo do conhecimento. Enfatiza-se, portanto, duas instituições que merecem destaque, por propor os primeiros cursos de Psicologia no país e influenciar o formato da formação graduada, alguns anos mais tarde. O laboratório de Psicologia Experimental da Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro, tendo como representante Waclaw Radecki, que chegou a implementar um projeto de formação em Psicologia com duração de quatro anos, e que se mostrava vanguardista, em função da semelhança com a proposta de Currículo Mínimo regulamentado

em 1962 (temática que será abordada mais adiante e elenca-se, o Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas – ISOP, criado em 1947 e tendo como representante Emilio Mira y Lopez (Esch & Jacó-Vilela, 2001), que influenciou de forma marcante diversos setores de produção psicológica, além de defender a figura de um profissional voltado para aplicação da Psicologia – o psicotécnico – investindo na oficialização de sua prática e de seu processo formativo. Importante contextualizar que a formação defendida por Mira y López consistia na participação em cursos e em um centro de pesquisas, pois, conforme apresenta Bernardes, (2006)

O primeiro anteprojeto de profissionalização foi criado no ISOP e pela Associação Brasileira de Psicotécnica, dos quais Mira y Lopez era diretor e secretário geral respectivamente. A presença dos psicotécnicos nos mais variados setores da vida pública nacional acarretou a necessidade de se estabelecer algum mecanismo que normalizasse a proliferação desses profissionais. (p.25)

É considerável a importância do ISOP, pois além da influência para criação do primeiro curso de Psicologia no país, foi o propulsor e incentivador das primeiras propostas de regulamentação da profissão, pois, até então, a Psicologia inserida em um contexto interdisciplinar, em um relacionamento com outros saberes, caminha para um processo de automatização, passa a especializar-se, e seu foco passa a ser então cada vez mais o sujeito, desvinculando-o do seu contexto social (Seixas, 2014).

Em decorrência do aumento da industrialização, impactada pelo final da Segunda Guerra, e aos incentivos governamentais que, além de uma acelerada urbanização, a qual modificou as estruturas sociais e econômicas do país, constata-se um aumento considerável da população nas cidades, motivo pelo qual passou a exigir práticas sociais que contribuíssem na reorganização do processo de produção econômica e de auxílio nas ações de controle social. Diante desse cenário, as técnicas psicológicas – testes psicológicos e entrevistas – passaram a ser utilizadas nas avaliações de problemas e desajustes de aprendizagem das crianças e em seleção e treinamento de pessoal, pois possibilitavam a classificação das pessoas segundo suas características de inteligência e personalidade. Foram utilizados, deste modo, na Psicologia Industrial e Escolar como um eficaz instrumento de intervenção nas relações sociais (Esch & Jacó-Vilela, 2001) muito embora este movimento tenha possibilitado dar visibilidade à Psicologia, essas práticas trabalharam a favor da exclusão, configurando uma disciplina voltada ao “desajuste”, ao “desvio” e à classificação. Verifica-se, portanto, que a Psicologia

continuou se desenvolvendo para atender aos problemas da Educação, sobretudo à formação de professores, e aos ligados à questões médicas e legais, sendo que posteriormente, sob a influência de Mira y López, passa a se relacionar com problemas relacionados ao campo do trabalho, cujo objetivo era contribuir para o ajustamento entre trabalhador e trabalho, mediante o estudo científico das suas aptidões e vocações do primeiro e dos requisitos psicofísicos do segundo (ISOP, 1949, p.7).

Bernardes (2006) versa sobre a importância do contexto histórico da Psicologia, porque este desenvolvimento da Psicologia Aplicada no Brasil foi, junto com a retórica neoliberal, uma das vertentes para se pensar nas ênfases curriculares que se procederam em momentos futuros, inclusive no que diz respeito às questões de fragmentação da psicologia em distintas áreas do conhecimento.

Historicamente, o Psicólogo era visto como auxiliar do médico, e inclusive, exercendo funções vinculadas à supervisão e direção de centros de saúde, território dominado pela ala médica, o que foi projetado com ênfase mediante a edição do primeiro projeto de regulamentação que ingressou no Congresso Nacional – Projeto de Lei n. 3.825/1958. Esta lei regulamentava que o licenciado em psicologia poderia exercer somente a função de assistente técnico, pois as funções relacionadas a chefiar e organizar serviços de psicologia clínica, deveria ficar a cargo exclusivo do médico.

Diante desta atribuição de função estabelecida no Projeto de Lei n. 3.825/1958, Bernardes (2006) argumenta que:

Os psicólogos, dessa forma, ao encontrar brechas na legislação da época para exercer, como profissionais liberais, a Psicologia Clínica, o fazem dando continuidade ao modelo de atuação individualizante, hegemônico até então no país, por meio da Psicologia Aplicada. Configura-se aí, portanto, um processo que reduz clínica à relação dual e vincula-se a certas concepções de Psicoterapia. A clínica naturaliza-se e inicia um processo de psicologização das relações cotidianas e cultura psi, que terá duras consequências para a Psicologia (p. 26).

Contudo, as atividades na área da Psicologia se multiplicavam e a importância dessa ciência em nosso país passou a ser cada vez maior, assim como a disseminação de práticas com base nesse conhecimento. Essa situação favoreceu, por um lado, a obrigatoriedade do ensino da Psicologia em vários cursos superiores, e por outro lado, a sua autonomia como disciplina, tendo em vista a expansão dos campos em que a Psicologia passou a se fazer



presente, e cujas demandas passaram a ser não mais apenas nos manicômios e na Educação, mas também na organização do trabalho e na clínica, inclusive, constituindo-se uma das bases científicas para a intervenção social a serviço de muitas instâncias governamentais, com ênfase nas questões relacionadas ao trabalho e à sua racionalização (Antunes, 2012).

A expansão da Psicologia dentro das universidades brasileiras gradativamente a desvincula de outros campos de conhecimento e lhe confere uma autonomia até então nunca alcançada. Neste mesmo espaço de tempo, os campos de aplicabilidade da Psicologia são consideravelmente ampliados, expandindo-se para as áreas do trabalho e clínica. Seixas (2014) enfatiza que “a Psicologia, outrora restrita basicamente aos campos da Educação e Medicina, amplia seu espectro de relevância enquanto prática social, tornando cada vez mais difícil rastrear suas influências e manifestações”. (p. 86).

A reprodução do conhecimento científico, bem como inserção da Psicologia nos campos ligados à educação, saúde e trabalho, promoveram a criação de novos cargos e geraram novas ocupações profissionais, com destaque para os psicologistas<sup>5</sup> do trabalho, os psicólogos clínicos e os orientadores educacionais, sendo que estas ocupações, conforme Bernardes (2004) passaram a ser referência na formação em Psicologia.

As atividades em Psicologia multiplicavam-se, e a importância dessa ciência em nosso país passou a ser cada vez maior, assim como a disseminação de práticas com base nesse conhecimento. Diante de tais avanços, e por não existir uma lei/norma que regulamentasse a Psicologia, acadêmicos e profissionais passaram a pressionar pela regulamentação da profissão e, conseqüentemente, pela organização e homogeneização da formação que então se fazia necessária e urgente.

## 1.2 O caminho para regulamentação da profissão de psicólogo

Considerando que os saberes e as práticas psicológicas já eram bastante difundidas no Brasil, havia nos mais diferentes espaços de atuação, uma necessidade por regulamentação e padronização na formação, fazendo avançar o processo de profissionalização e controle sobre a categoria (Antunes, 2004).

Desde a década de 1950, psicólogos mobilizaram-se em favor da institucionalização da profissão bem como a favor de uma legislação específica. Em novembro de 1953, face a

---

<sup>5</sup> Vocábulo utilizado para caracterizar o profissional em Psicologia, instituído pelo Projeto de Lei n. 3.825-A de 1958.

solicitação do Conselho Nacional de Educação - CNE, é encaminhado ao Ministério da Educação, o primeiro anteprojeto de Lei, elaborado em conjunto pelo Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) e pela Associação Brasileira de Psicotécnica (ABP), da qual Mira y López era secretário geral.

De acordo com Jacó-Vilela (2002), esse documento considerava a necessidade da formação do psicólogo em curso de nível superior, porque havia considerável utilização de técnicas baseadas na Psicologia, sem a correspondente formação teórica. A proposta apresentada compreendia o curso em três anos de Bacharelado, responsáveis pelo embasamento teórico – fundamentos da Psicologia e de áreas afins – e dois anos para Licenciatura, nos quais se obteria uma formação técnica especializada, fundamentalmente prática, conforme tradição das instituições idealizadoras, e seria realizada em uma das três áreas: psicotécnica da educação, do trabalho ou do ajustamento clínico. Muito embora esse projeto tenha apresentado características que levassem à divisão entre as concepções teóricas e práticas “funcionou como um disparador para uma discussão que possibilitou a regulamentação necessária e urgente, pelo número de instituições e de profissionais que gravitavam em torno de uma Psicologia que não existia” (Jacó-Vilela, 2002, p. 18). A referida proposta não foi aprovada, tendo em vista a pressão sofrida pelo segmento médico, sob a alegação de não querer sofrer interferências no seu campo de atuação clínica, pois a prática clínica do psicólogo passava a ser uma ameaça ao seu espaço profissional.

Na época, o debate instaurado relacionava-se ao caráter generalista da profissão *versus* um psicólogo especialista, como se fazia nos cursos de Medicina. A força da defesa do modelo formativo em torno da Psicologia Aplicada era tanta que algumas entidades propunham um curso que tivesse foco nas “especializações” da Psicologia, representadas pelas áreas clínicas, educacionais e do trabalho. O que estava em jogo na época era a defesa de um “perfil” profissional, que significa orientar uma tendência ao desenvolvimento do campo psicológico no Brasil. (Seixas, 2014, p.88)

Também, embora não tenha sido aprovado, em 1957, um segundo anteprojeto elaborado pela Comissão de Ensino Superior, cujos membros eram: Lourenço Pinto, Cesário de Andrade, Samuel Líbano, Pedro Pauta Penido, Nelson Romero, José Barreto Filho e Paulo Parreiras Horta, que fixava os dois níveis de formação em Psicologia, bacharelado, com três anos de duração, e licenciatura, com dois anos de duração tendo os estudos concentrados nas

faculdades de Filosofia, onde estabelecia ainda ao psicólogo o papel de assistente técnico, subordinado ao profissional da medicina.

Costa (2008) ao considerar as articulações para regulamentação da profissão como um processo de construção coletiva, aponta uma peculiaridade que dizia respeito ao fato de que estavam em jogo dois interesses articulados: pela regulamentação da profissão e pela regulamentação do curso de formação, o autor denomina e considera que para os defensores da psicologia *aplicada* o interesse principal era regulamentar a profissão, já que a formação, certamente, aconteceria nas instituições de ensino superior. Isso, todavia, não significava abrir mão de exilar-se integralmente das negociações acerca dos cursos. Por outro lado, para os defensores da psicologia pautada em concepções *teóricas*, o interesse relevante era a formação, sendo a atuação profissional importante para determinar a versão de profissional a ser engendrada.

Então, por iniciativa das associações paulistas de Psicologia em conjunto com o trabalho de coordenação desenvolvido por Lourenço Filho, organizou-se um novo anteprojeto para regulamentação da formação em Psicologia e de acordo com Jacó-Vilela (2002), o trabalho conjunto finalmente alcançou seus objetivos, sendo que nessa proposta, a versão *teórico-experimental* mostrou-se politicamente bem articulada, imprimindo novos caminhos à formação profissional no país, ao defender a necessidade de se construir uma Psicologia em que não predominasse a filosofia ou a aplicação pura, mas a atitude experimental, única habilitada para exterminar a atuação de forma leiga no campo das práticas psicológicas (Campos, 2008).

A base do texto legal organizava a formação em Psicologia em seis anos, dividido entre bacharelado e licenciatura e que garantia a possibilidade do Psicólogo atuar na área clínica, sendo que, para o último ano de licenciatura estavam previstos estudos em uma das áreas de aplicação: trabalho, clínica e escola, ainda, tendo sido o exercício da prática psicoterápica substituída pela solução de problemas de ajustamento, tornando assim uma das áreas de atuação exclusiva dos psicólogos, e acalmando a ala médica, que tanto se sentia ameaçada em relação à reserva de mercado. Recolocava, portanto, o Psicólogo como profissional autônomo na prática clínica. Esse caráter técnico da Psicologia da época, permitiu destacar-se como uma profissão independente, por exigir um conjunto de procedimentos que, além de possuir uma utilidade para o mercado, possuía um corpo de conhecimento suficiente para se sustentar como campo autônomo (Seixas, 2014, p. 89).

Tendo sido reconhecida pelo Governo Federal a necessidade de legalizar a formação do psicólogo, foi sancionada em 27 de agosto de 1962 a Lei 4.119, que passou então a

regulamentar a profissão do Psicólogo no país, a qual previa que para obtenção do diploma de psicólogo o curso teria duração de cinco anos, e conforme consta em seu artigo 16, as Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam fornecer serviços clínicos abertos ao público e gratuitos e serviços de aplicação à educação e ao trabalho gratuitos ou remunerados, de acordo com o tipo de formação que pretendiam oferecer nesse nível de curso. O requisito é uma característica da concepção do vínculo entre a formação em Psicologia e a sociedade a partir da prestação de serviços, além de evidenciar os campos da clínica, da educação e do trabalho como segmentos de atuação relevantes na formação do futuro Psicólogo. Bernardes (2004), aponta que após a regulamentação da profissão de Psicólogo, em 1962, houve uma grande expansão da área clínica em consultório particular, por meio da utilização dos testes psicológicos, que passaram a ser restritos à função de Psicólogo. Ainda, segundo o autor, essa expansão foi reflexo do modelo de formação contido no Currículo Mínimo e dos espaços sociais que a sociedade da época determinou para a profissão, pautando a atuação deste profissional concentrada na área clínica, em consultórios particulares.

Importante apontar que neste contexto histórico, a regulamentação considerou exceção os profissionais que já exerciam a Psicologia antes de 1962, pois, de acordo com Costa (2008), quanto à concessão de registro aos profissionais já atuantes, a lei acompanhava o substitutivo da Comissão de Educação e Cultura, exigindo o exercício da atividade por, no mínimo, cinco anos, anteriores à lei. Poderiam também pleitear o registro profissional, os portadores de diploma de especialistas em Psicologia (Educativa, Clínica ou Aplicada ao Trabalho) expedidos por instituições de ensino superior e com duração mínima de dois anos nos cursos de pós-graduação e de quatro anos nos cursos de graduação.

## **2 As Diretrizes para formação em Psicologia- do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais**

Neste capítulo será analisado o processo histórico da constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Formação em Psicologia, considerando como marco, a promulgação da Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962, que regulamentou a profissão do Psicólogo brasileiro, e estruturou o fazer *psi* como uma profissão a ser ensinada nos cursos de nível superior, bem como, delimitou as primeiras orientações nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, fortalecendo-a como área de conhecimento e prática profissional. É disposto no artigo 1º da lei em questão que: “A formação em Psicologia far-se-á nas Faculdades de Filosofia, em cursos de bacharelado, licenciado e psicólogo”, concomitante ao artigo 16 onde determinava que as faculdades que mantivessem curso de Psicologia deveriam organizar serviços clínicos de aplicação à educação e trabalho.

Portanto, além de definir não só as condições de formação, mas as áreas de domínio prático que viriam a ser consideradas privativas do profissional, marca o reconhecimento da existência de um lugar para o psicólogo na divisão social e técnica do trabalho, embora, existissem no período anterior à regulamentação da Lei, profissionais praticando a Psicologia nas mais diversas instituições.

Neste sentido, a lei editada mediante decreto do Governo Federal, além de regulamentar a profissão do psicólogo, cujas atividades, mesmo informalmente, já existiam anteriormente, também passou a estabelecer os princípios necessários para a constituição de cursos voltados à formação em Psicologia.

Com a edição do Decreto-Lei 53.464 de janeiro de 1964, a Lei 4.119 foi então regulamentada e estabeleceu-se que o cursos de formação em Psicologia deveriam obedecer a um currículo mínimo, com duração de graduação, também previamente estabelecida. Diante da necessidade de uma regulamentação mais específica, o Conselho Federal de Educação, em seu parecer 403 de 19 de dezembro de 1962, aprovou a resolução que instituiu o Currículo Mínimo para o Curso de Psicologia, cujas regras previam, entre outras determinações, um núcleo comum na grade de disciplinas para o bacharelado e para a licenciatura, com caráter propedêutico ao núcleo especializado da formação profissional, completada com a realização de estágio supervisionado (Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015), estabelecendo ainda que a formação em Psicologia deveria ser realizada à partir de três habilitações: bacharelado, licenciatura e psicólogo, cuja duração dos cursos demandariam de quatro anos para bacharelado e licenciado, e cinco anos para formação do psicólogo.

Com relação às disciplinas de caráter obrigatório para o curso de Psicologia, foram fixadas: Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral. Também, foram definidas outras cinco disciplinas de caráter optativas: Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico, Ética Profissional, Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria.

No parecer 403/62 que versa sobre o Currículo Mínimo para os Cursos de Psicologia ressalta-se a importância de que, naquele momento, com a regulamentação da profissão, tinha como propósito, acentuar o caráter científico da formação, com objetivo de “assegurar à Psicologia, a posição de relevo que lhe cabe no concerto das chamadas profissões liberais” (Conselho Federal de Educação, 1962), tendo sido delineado claramente a justificativa do papel formativo, bem como, apontando a criação de um espaço *psi* dentro da sociedade e de um profissional apto a tratar os problemas de ajustamento, tendo como objetivo as individualidades.

Muito embora, Seixas (2014) enfatiza que tendo sido todo esse processo de regulamentação considerada pioneira no mundo, e tenha ajudado na sedimentação da inserção da Psicologia na sociedade e no mercado profissional, capacitando-a à um extraordinário desenvolvimento nos anos seguintes, naquele contexto, não havia uma “experiência nacional a ser levada em conta” (p.91), além do que, o modelo de formação então apresentado no contexto inicial explicitava uma formação científica claramente revestida de concepções positivistas, com a “técnica” sendo vista enquanto aplicação da “teoria”, sendo as duas concepções situadas em âmbitos diferenciados que apontavam para a concepção de uma Psicologia com múltiplas relações, com outros conhecimentos, oriundos tanto das ciências Humanas e Sociais, quanto das Biológicas e até mesmo da Matemática (Esch e Jacó-Vilela, 2001; Bernardes, 2004).

Essa multiplicidade de ações do fazer *psi*, até poderia ser entendida como mérito, porém, gerou uma fragmentação do pensamento psicológico, até mesmo numa percepção de dispersão, dado que “o entendimento do ser humano se apresenta atomizado, fragmentado em diferentes processos, que aparentemente, se associam e formam o conjunto denominado ‘personalidade’, a prática se insinua como mera aplicação técnica da teoria” (Esch e Jacó-Vilela, 2001, p. 08), motivo pelo qual, constata-se o surgimento de críticas, discussões e apontamentos no sentido de que a formação do psicólogo com característica fragmentada e

descontextualizada, com articulação precária entre a teoria e a prática, e a falta de clareza no enfoque das demandas e dos padrões éticos, mostrava-se ineficiente para responder às demandas da sociedade brasileira (Cruces, 2006). Discutia-se inclusive a qualidade da estrutura das disciplinas ofertadas, bem como, as lacunas deixadas na formação, como por exemplo a ausência de um projeto pedagógico consistente que priorizasse a pesquisa científica ao longo do curso, deixando a entender que se houvesse pesquisa no decorrer da formação, esta estaria restrita apenas a experimentos e tratamento estatístico de dados.

De acordo com Bastos (2002), o currículo nas concepções da educação brasileira, até então, prestabelecia a grade curricular com objetivos a serem atingidos, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação, o que nos leva a concluir que claramente havia direcionamento das metodologias de ensino aprendizagem a um conjunto de decisões puramente técnicas. De forma geral, os Currículos Mínimos para os cursos das mais variadas áreas de formação foram estruturados por conjuntos de “rótulos” de disciplinas, em princípio, consideradas relevantes e específicas a cada área de formação. Acerca deste contexto, comungamos com o posicionamento do autor (2002) no sentido de que “o currículo mínimo estimula que o processo de formação girasse, sobretudo, em torno de conhecimentos/informações a serem transmitidos aos alunos” (p.37), pois o que deveria ser denominado e explicitado como “matérias”, comparecem no Parecer 403/62 apenas na forma de enunciados, muito embora, há referências à conteúdos que deveriam ser ensinados/transmitidos aos futuros psicólogos, além de estabelecer a atuação em Psicologia enquanto profissão liberal, os currículos não preparavam os psicólogos para uma prática mais ampla, como por exemplo: na Saúde Pública ou contextos sociais.

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

Destaca-se que além do início de um período de crescente movimento voltado para reflexão e críticas a respeito da formação e atuação do psicólogo, considerando o fato de que evidentemente as bases da Psicologia, da forma como haviam sido delineadas precisavam ser revistas, com intuito de se redefinir referenciais teóricos que por si pudessem sustentar a atividade profissional, no país se iniciava um clima de efervescência política, como nas

palavras de Seixas (2014) “espectro de uma guerra fria e o aumento do movimento da esquerda brasileira, o Brasil sofre um golpe militar no ano de 1964” (p. 91), com aniquilação dos direitos civis, forte repressão aos movimentos sociais e às concepções democráticas.

Hur (2012) aponta que por meio de um golpe político, instaurou-se no País uma ditadura civil-militar de extrema direita, cujos propósitos se estenderam até a década de 1980. O golpe foi articulado e instituído por dirigentes militares aliados à uma elite conservadora nacional e a interesses internacionais de manutenção do país dentro da zona de influência estadunidense, marcada por intensa repressão dos opositores políticos, com objetivo de impedir o crescimento do movimento esquerdista no Brasil.

Inobstante a essas adversidades de cunho crítico profissional e político, de certa forma a Psicologia passou a favorecer os ideais impostos pelo governo militar, servindo como instrumento para auxílio nas ações de restrições democráticas, fortalecendo e difundindo a cultura *psi*, no sentido de transformar discursos de problemas sociais ligados à militância e participação político social em problemas psicológicos, favorecendo um alinhamento político das práticas profissionais à ideologia de governo. Fato, que os cursos de Psicologia não eram considerados ameaças ao regime militar (Scarparo, 2005 e Scarparo e Guareschi, 2007).

Nos anos 70 o compromisso social das entidades profissionais dos psicólogos era com o crescimento e o reconhecimento da profissão. Houve muito esforço pelo desenvolvimento técnico da Psicologia, onde as principais frentes de luta eram a ampliação do campo e mercado de trabalho e a defesa dos exames psicotécnicos. O SPESP tinha uma postura mais apaziguadora, onde evitava que os psicólogos entrassem em greve. Sua ação estava mais ligada à organização de cursos aos psicólogos do que questões de organização sindicais, do trabalhador. Já o CRP-06 estava preocupado em estabelecer e criar normas e referências para a profissão, com a difícil incumbência de disciplinarizar, fiscalizar e orientar o exercício profissional. Politicamente, tais entidades expressavam certo conformismo ao regime militar, não procurando se envolver com manifestações estranhas ao Estado (Hur, 2007, sem página).

Antunes (2004) também ressalta, que o período pós regulamentação foi primordial para o desenvolvimento da Psicologia, ainda que não tenha sido mérito apenas do curso para formação em Psicologia, houve uma considerável expansão da quantidade de cursos das



instituições de ensino público para as instituições de ensino privado, sendo estratégia do contexto sócio político representado pela Reforma Universitária<sup>6</sup> de 1968, cujas medidas, oriundas de acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) estavam voltadas para “modernizar”, ou “inovar a Educação Superior no país de acordo com padrões impostos pelos Estados Unidos da América (EUA). Neste contexto, observa-se uma considerável expansão de instituições privadas no país, e conseqüentemente a criação de vários cursos de graduação em Psicologia, com qualidade de ensino comprometida pelos interesses mercantilistas implicados em organizações desta natureza.

Saviani (2004) aponta que o ensino superior privado que surgiu com a Reforma Universitária foi qualitativamente distinto do modelo de ensino superior privado que existia anteriormente, ou seja, constitui-se um sistema de ensino superior pautado e estruturado nos moldes de uma empresa educacional, voltada exclusivamente para a obtenção de lucro econômico e para a rapidez do atendimento de demandas do mercado educacional, enquanto Antunes (2012) identifica correlação entre a expansão e proliferação dos cursos de Psicologia e a queda na qualidade do ensino mediante alguns elementos como a “falta de docentes qualificados, a precariedade das suas condições de trabalho, as atividades restritas apenas ao ensino, desvinculadas da extensão e da pesquisa” (p.60).

Considerando os efeitos da Reforma Universitária/1968, enfatiza-se a ocorrência de mudanças no que diz respeito à estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino, haja visto que, uma vez que os militares estavam propondo a continuidade da ordem socioeconômica e só entendiam como possível a partir de uma mudança na ordem política e administrativa, e a educação, tendo que se organizar como fator para a modernização e o desenvolvimento do país, só poderia, também sofrer uma mudança no âmbito da política educacional, ou seja, na forma de operar e organizar os serviços educacionais (Saviani, 2004). Diversas medidas foram tomadas nesta reforma de ensino para garantir o máximo de aprimoramento técnico, com o máximo de eficiência e produtividade, visando resultado com o mínimo de dispêndio, assumiu-se assim uma tendência de cunho tecnicista, que passou a ser referência para a organização da educação brasileira, incluindo neste contexto de mudanças o Ensino Superior brasileiro.

---

<sup>6</sup> Instituída a Lei n. 5540/1958, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, que extinguiu o regime das cátedras, instituiu a departamentalização e a divisão dos cursos de graduação, o regime por disciplina, dedicação exclusiva dos docentes e indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão (Martins, 2009).

A ‘nova’ orientação dada à educação representava a preocupação com o aprimoramento técnico e o incremento da eficiência e maximização dos resultados e tinha como decorrência a adoção de um ideário que se configurava pela ênfase no aspecto quantitativo, nos meios e técnicas educacionais, na formação profissional e na adaptação do ensino às demandas de produção industrial (Fávero, 2012, p. 5-6).

Conforme Romanelli (2003) a Reforma Universitária, revestida de caráter burocrático-ideológico, propiciou de forma considerável, o crescimento desenfreado da educação privada em nível universitário, bem como uma crescente demanda pela formação superior e um grande contingente de jovens – denominados “excedentes” – que não logravam ingresso nos cursos, enquanto Ferreira; Neto (2004); Rudá, Coutinho & Almeida-Filho (2015), apontam restrições, especificamente no campo da formação em Psicologia, de investimentos em pesquisas, um dos conjuntos de problemas que já se arrastavam de outros contextos educacionais e conseqüente desqualificação de profissionais recém formados dentro de um sistema focado em práticas biologicistas, sem considerar os aspectos sócio históricos do sujeito, sendo voltadas apenas para a solução de problemas de ajustamento. Concomitantemente há o aprofundamento de contradições entre conhecimento em Psicologia produzido e ensinado e a realidade nacional.

Evidencia-se um contexto hegemonicamente baseado apenas na reprodução acrítica de teorias vindas dos Estados Unidos da América e da Europa, e que num primeiro momento não importava a qualidade do ensino, que pouco antes da regulamentação, era pautada em experiência de pesquisa, com acesso a discussões contemporâneas, além do caráter reflexivo-filosófico.

Com a consolidação e expansão da profissão de psicólogo, Seixas (2014) aponta para uma considerável modificação na formação profissional com ênfase na clínica tradicional, e um perfil de profissional “alinhado politicamente aos interesses autocráticos-burgueses” (p.95) demonstrando assim, um modelo pautado num posicionamento político-social acrítico e dentro de padrões preponderantemente conservadores.

Aliados à insatisfação popular com o regime político do momento e ao surgimento de movimentos sociais (Hur, 2007) elenca-se o acirramento das contradições internas e externas à Psicologia no país, que promove também o surgimento de movimentos organizados por Psicólogos insatisfeitos com os rumos que estavam sendo tomados na formação e atuação profissional. Emergem produções teóricas pautadas na criticidade e focadas em atuações

profissionais mais atentas à realidade e a busca por uma nova configuração das organizações da categoria.

## 2.1 Críticas à formação em Psicologia

Por conta da rigidez que moldava a estrutura do Currículo Mínimo, grades curriculares com extensa quantidade de disciplinas, prioridade consagrada ao mero cumprimento de carga horária em detrimento da qualidade de ensino (Netto, 2004), culminou no descontentamento e discussões que foram surgindo face às lacunas e deficiências na formação do psicólogo brasileiro para responder às demandas da sociedade.

Iniciou-se então, um período de crescentes movimentos pautados em reflexões e críticas a respeito da formação do psicólogo, pois, as bases científicas que moldavam a Psicologia, precisavam ser reavaliadas para garantir uma possível e necessária redefinição dos referenciais teóricos, objetivando consequentemente sustentação da atividade profissional (Seixas, 2006).

As discordâncias e insatisfações quanto à estruturação do currículo e da formação em Psicologia culminaram com a proposta a ser mais tarde desenvolvida pelas Diretrizes Curriculares, assunto que especificadamente será tratado nos capítulos seguintes.

No decorrer da década de setenta, constata-se um período de transformações no campo político, teórico e principalmente da prática social em Psicologia, dando início ao despertar do “sonho dogmático da Psicologia”, que já se intensificava por intermédio de manifestações e reflexões e a defesa da unicidade na formação, que até então estava fragmentada, bem como, reflexões acerca do papel e do lugar ocupados pelo psicólogo, pois, como destacado por Buettner (2000), no Brasil a prática profissional e a formação acadêmica estavam constituídas em uma relação de interdependência, sendo que tal afirmação é evidenciada pelo fato das “instituições regulamentadoras da profissão, embora especificadamente responsáveis pelo exercício profissional, terem se ocupado, desde sua organização com questões relativas à formação (p.3).

No ano de 1971, um passo a mais, marca a consolidação da formação em Psicologia, com a criação do Conselho Federal<sup>7</sup> e os Conselhos Regionais de Psicologia, entidades de classe unidos do poder de orientar, legislar e fiscalizar o exercício profissional, bem como,

---

<sup>7</sup> Lei 5.766/1971 regulamentada pelo Decreto n. 79.822/1977.

cuja contribuição posteriormente favoreceu para o desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão de forma a garantir à sociedade a qualidade técnica e ética dos serviços prestados pelos profissionais de Psicologia em todo país.

Jacó-Vilela (2002) enfatiza que o período compreendido entre o final da década de setenta, início dos anos oitenta, foi um momento de “crise” nos saberes e práticas *psi*, pois, com o surgimento de críticas à atuação do psicólogo visto como “agente de norma”, passou a ser emergente encontrar outras formas e novas práticas voltadas para a construção da liberdade e da felicidade (p. 87-88), pois, de acordo com Bock (2008) “o compromisso com a elite se tornava aos poucos um incômodo (à Psicologia)” (p.2).

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

Dentre as mais impactantes manifestações, inicialmente Checchia e Souza (2003) analisaram o estudo pioneiro de Mello (1975) sobre os cursos de formação em Psicologia em São Paulo, que optavam por um modelo de formação centrado em uma concepção profissional clínica e de profissional liberal, com prioridade pautada no atendimento individual em consultórios particulares, com ênfase nas disciplinas que enfatizavam a formação nas áreas psicodiagnósticas, avaliação psicológica e psicoterapias. Hur (2012) identifica que, no quadro social da época, houve uma mudança das entidades da Psicologia no Brasil, a categoria profissional foi se organizando e passaram a assumir uma perspectiva de movimento social, no qual a Psicologia passaria então a se tornar uma ferramenta para uma sociedade melhor.

Seguindo o caminho de mudanças, três importantes pesquisas transformadas em livros foram promovidas em conjunto pelo Conselho Federal de Psicologia e Conselhos Regionais. Cita-se a publicação *Quem é o Psicólogo Brasileiro* (1988), um trabalho que

reuniu um grande grupo de pesquisadores, tendo sido organizado por Antônio Bittencourt Bastos (BA) e Paula Inez Cunha Gomide (PR), que consistiu em uma análise descritiva e diagnóstica da situação da Psicologia no Brasil, bem como, demonstrou dados a partir de questionários respondidos por 2448 Psicólogos de diferentes regiões do país, com o objetivo de traçar o perfil profissional e debater a questão da formação em Psicologia, tendo sido realizada uma minuciosa análise curricular com intuito de vislumbrar possibilidades de novos enquadramentos relacionados ao saber psicológico nas academias, concluiu que:

A atual formação em Psicologia não transmite ao aluno – ou não o leva a elaborar – um conceito amplo de atuação psicológica; parece-nos que não estamos formando profissionais capazes de construir a Psicologia, mas apenas a de repeti-la. Em alguns casos, poderíamos dizer que o estudante apenas aprende técnicas e busca o cliente para aplicá-las (Bastos & Gomide, 1989, p.12).

Em 1992 foi publicado o livro “Psicólogo Brasileiro: Construção de Novos Espaços” resultante de pesquisas que objetivaram aprofundar o conhecimento sobre a caracterização da Psicologia e delinear novas perspectivas relacionadas à formação acadêmica e prática profissional em Psicologia, tendo sido concluída a identificação de novas configurações relacionadas ao campo de atuação *psi* no sentido de direcionamento à um movimento de mudança voltado para o compromisso social, porém, com práticas ainda imbuídas com características tradicionalistas.

Em 1994, uma terceira publicação do Conselho Federal de Psicologia, intitulado “Psicólogo Brasileiro: Práticas Emergentes e Desafios para a Formação”, também resultante de uma pesquisa que utilizou como estratégia metodológica a realização de entrevistas com um número considerável de psicólogos, pesquisa na qual foi traçado metas e objetivos para descrever a atuação profissional de Psicólogos que se adaptaram a tendências que na época eram consideradas emergentes nos seus campos de atuação, bem como para identificar requisitos necessários para formação com visão ampliada do campo de trabalho e analisar as principais controvérsias que cercavam a formação acadêmica, tendo como pano de fundo do referido trabalho grupal, a intenção de fundamentar e reestruturar o currículo dos cursos de Psicologia. O resultado do referido trabalho, não foi diferente dos anteriores no que diz respeito às críticas feitas à formação, ao campo de atuação e necessidade de novos saberes.

Concomitante aos estudos apresentados, ainda em 1992, um momento histórico e importante sobre a formação do psicólogo deu-se em um evento que foi realizado pela

Câmara de Formação do Conselho Federal de Psicologia, o Encontro Nacional com Gestores de Cursos de Psicologia, em Serra Negra, que envolveu a participação de 98 das 103 instituições que ofereciam formação em Psicologia no país, o que resultou no documento “Carta de Serra Negra” (Brasil, 2010). Esse encontro foi a primeira oportunidade onde se reuniu um número consideravelmente expressivo de instituições interessadas na discussão, reflexões e críticas relacionadas ao processo de formação profissional do psicólogo no país, tratando-se, conforme Bernardes (2004), de um marco divisor de águas, tanto em termos políticos, pela mobilização que provocou, quanto em termos de conteúdo, reafirmando a necessidade emergencial de mudanças.

Não é somente um documento importante pelo seu conteúdo, mas também pelas circunstâncias em que foi produzido. Além da forte presença e articulação entre as entidades (por meio do Sistema Conselho), há uma grande produção da Comissão de Especialistas do MEC/SESu, no que tange às novas discussões sobre as reformas curriculares. A presença do Governo Federal também é forte: lei criando o Conselho Nacional de Educação e extinguindo o Conselho Federal de Educação (Lei nº 9.131 de 24/12/1995), nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB (Lei nº 9.394/96 de 20/12/1996), efetivação da política da constituição da Comissão de Especialistas pela Portaria Ministerial nº 151 de 22/08/1996. Comissão essa, agora com caráter permanente (Bernardes, 2004, p.109).

Com a Carta de Serra Negra, ficaram registrados os princípios e estratégias que a formação do psicólogo brasileiro deveria seguir, redirecionando ao entendimento de uma formação no sentido de:

- Desenvolver a consciência política de cidadania e o compromisso com a realidade social e com a qualidade de vida;
- Desenvolver a atitude de construção do conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação – reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica;
- Desenvolver o compromisso de ação profissional cotidiana, baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos;
- Desenvolver o sentido de universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão;

- Desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando à consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sociocultural, adequando o currículo pleno e cada agência formadora ao contexto regional;
- Desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência;
- Desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação (Carta de Serra Negra, 1992, p. 1).

Além dos princípios apresentados, a Carta de Serra Negra também apresenta sugestões para sua operacionalização (Seixas, 2014), sendo que a partir deste documento, restou claro dentro de uma concepção avançada e crítica, a preocupação relacionada à função social do psicólogo a partir de sua prática, amadurecendo portanto, questões básicas que até então vinham apenas sendo apontadas.

Também, a partir de uma iniciativa do Grupo de Trabalho Psicologia Organizacional e do Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), realizou-se entre 2006 e 2008 uma nova pesquisa sobre a profissão de psicólogo no Brasil (Bastos; Gondim; Rodrigues, 2010). Tal pesquisa destacou os seguintes resultados: crescimento da abordagem sócio-histórica e surgimento de outros espaços de trabalho, como a área da saúde e jurídica.

Bernardes (2004) destaca que a amplitude da mobilização instituída pelas instituições formadoras de profissionais psicólogos, fortaleceu consideravelmente em várias universidades os movimentos imbuídos de inovação curricular, tendo sido a oficialização da Carta de Serra Negra uma referência em todos os eventos promovidos que se destinavam a propor reformulações futuras às bases para a formação em Psicologia.

Seixas (2014) demonstra evidências de que a mobilização das instituições de ensino, formadoras de psicólogos, tenha provocado, e até mesmo fortalecido movimentos focados na busca pela inovação curricular, tanto que as propostas apresentadas no encontro em Serra Negra, passaram a ser amplamente debatidas no país, motivando a realização de Congressos Regionais, avançando posteriormente para Congresso Nacional do Sistema Conselhos.

Em continuidade às reflexões e discussões no sentido de melhorias para a formação do psicólogo, em agosto de 1994, foi realizado o Congresso Nacional Constituinte de Psicologia, ocasião na qual foi lançado o livro já citado “Psicólogo Brasileiro: Práticas

Emergentes e Desafios para a Formação” (CFP, 1994). Neste encontro foram votados princípios norteadores que reforçaram aqueles já aprovados no Encontro de Serra Negra, porém, enfatizando as críticas relacionadas à baixa qualidade da maioria dos cursos, e a urgência de ações visando tanto avaliar os cursos existentes quanto coibir a abertura indiscriminada de novos cursos.

Tendo sido indicada pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC/SESu), foi formada em 1995 a primeira Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia (CEEP), presidida por Mariza Monteiro Borges (UnB) e tendo como demais membros: Antonio Virgílio Bittencourt Bastos (UFBA) e Yvone Alvarenga G. Khouri (PUC-SP) que tinham como missão estudar e propor uma nova direção à formação em Psicologia. O trabalho realizado pela Comissão compilou informações de três fontes básicas, sendo elas: 1)- das próprias instituições formadoras; 2)- do conjunto de pesquisas realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia, consolidado nas três publicações já citadas anteriormente; e 3)- do conjunto de teses relativas à formação profissional, aprovadas no Congresso Constituinte de Psicologia (CEEP, 1995).

Simultaneamente a esse movimento na área da Psicologia, o ensino básico e o ensino superior brasileiro, como um todo, também foram alvo de discussões e propostas de reformulação, culminando com a promulgação em 20 de dezembro de 1996 da Lei n. 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que representou uma reorganização da educação no Brasil. Tendo surgido em um contexto de crise, estava evidentemente direcionada como uma resposta às concepções do neoliberalismo brasileiro vinculada à crise do capital, iniciada na década de 1970, pois é a partir desta mudança que se percebe a educação do Brasil ser definitivamente transferida ao mercado, não apenas pelo lugar que é dado a iniciativa privada, mas também pelas mudanças administrativas e curriculares que a reforma iniciada por esta Lei promoveu (Bernardes, 2004).

Importante considerar que a LDBEN intensificou alguns desdobramentos para o ensino superior, dentre eles, a substituição do conceito de conteúdo mínimo das disciplinas dos cursos de graduação pelo conceito de diretrizes curriculares, que permitiam maior flexibilidade e adaptação dos conteúdos às mudanças da sociedade.

Apesar dessas mudanças na legislação brasileira, o Conselho Federal de Psicologia deu continuidade de forma incisiva ao incentivo e criação de outras entidades que passaram a ser responsáveis para pensar e discutir a profissão e formação do psicólogo. Neste cenário, Bock (2002) e Seixas (2014), destacam o evento promovido pelo Sistema de Conselhos, em 1997, na cidade de Ribeirão Preto, denominado “Fórum Nacional de Formação”, ocasião na



qual, o Fórum de Entidades Nacional de Psicologia (FENP) por sugestão do CFP, articulou a criação da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), instituída em 1999, tornando-se diretamente responsável à partir de então, por discutir a formação, bem como, articular os atores acadêmicos e profissionais envolvidos no tema e na necessidade de mudanças, tanto na formação quanto no fazer *psi*.

## 2.2 O debate das Diretrizes Curriculares Nacionais e o fim do Currículo Mínimo

A partir da redemocratização do país, com o fim do Regime Militar na década de 1980, e da elaboração da Constituição brasileira em 1988, mudanças consideráveis ocorreram na política educacional. Tendo em vista o surgimento de uma nova legislação, surge também a necessidade de novas demandas que culminam na transformação relacionada à estruturação e organização dos currículos dos cursos superiores em todo país, iniciou-se a criação de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

A convergência da exigência do Estado (de modificação da legislação) e do movimento de debates sobre a formação de psicólogos (que já vinham acontecendo dentro da categoria) promove mudanças no campo da formação, reforçando a importância político-acadêmica sobre o tema (Seixas, 2014).

Como mencionado anteriormente, o Parecer 403/62, estabelecia que o exercício profissional dependeria da formação em nível superior, em instituições credenciadas pelo governo, além de estabelecer moldes fixos de graduação. Porém, com as mudanças operadas nas políticas educacionais, o modelo formativo baseado no Currículo Mínimo passa a dar lugar a uma nova proposta, com orientações advindas de um novo padrão de legislação.

Iniciam-se então, as discussões e debates direcionados para elaboração das novas Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Psicologia.

Com relação ao processo de elaboração, as Diretrizes Curriculares são anunciadas no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) na forma de recomendações gerais, assegurando a universalidade, autonomia e, estabelecendo ainda, as seguintes atribuições: criar; organizar e extinguir em sua sede, cursos e programas de educação; fixar os currículos dos cursos e programas; estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa; fixar o número de vagas; elaborar seus estatutos e regimentos; conferir graus, diplomas e títulos; aprovar e executar projetos referentes à obras, serviços e aquisições, entre outros.

Contudo, observa-se que o enunciado referente à questão da autonomia, reforçado pelo neoliberalismo da década de 1990 e pela LDBEN/96, muito embora as IES gozassem de

autonomia didático científica, administrativa financeira e disciplinas, seria necessário considerar que esta autonomia segundo Tonial (2014), ainda parece um tanto utópica e carente de questões de ordem prática, pois segundo o autor, o que observa-se, especialmente nas universidades públicas, é o Estado regulando diferentes elementos que compõem a universidade e que de certa forma acabam lhes tolhendo a liberdade de fazer por si, fazendo com que as concepções relacionadas à autonomia seja apenas um termo decorativo no texto de lei.

Visando orientar a elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) editou em 03 de dezembro de 1997, o Parecer 776. De acordo com esse parecer, estabeleceu-se que as diretrizes curriculares, no entender do CES/CNE, além das orientações que visavam a elaboração dos currículos de graduação e que deveriam ser respeitados por todas as IES, além de assegurar “flexibilidade e qualidade na formação oferecida aos estudantes” (BRASIL, 1997a, p.2) devendo-se pautar nos seguintes princípios:

- 1)- Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2)- Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias predeterminadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3)- Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4)- Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5)- Estimular práticas de estudo independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6)- Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referirem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

- 7)- Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- 8)- Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (BRASIL, 1997a. p. 2).

Esse conjunto de princípios, a despeito de sintetizarem uma série de demandas acadêmicas e propostas de diversas agências formadoras, são desdobramentos do processo de questionamentos e debates sobre a formação que a Psicologia vinha sendo conduzida ao longo dos anos.

Ao analisar esse conjunto de princípios, percebe-se que além da emergente necessidade de formular diretrizes capazes de orientar os cursos de graduação em Psicologia e preparar o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho, das condições do exercício profissional, abandonando as características de atuação profissional pautada na mera transmissão de conhecimento e informações, também encontra-se intrinsecamente veiculada à estratégias políticas educacionais. A autonomia, embora reafirmada como um dos princípios, de certa forma permanecia contingenciada pelas diversas regulações do governo. A formação em nível superior demonstra pressa em formar profissionais para o mercado de trabalho, com aptidão focada em uma formação geral e diversificada, privilegiando a pluralidade de perfis profissionais, observando-se também a centralidade do processo de ensino- aprendizagem focado no aluno, bem como, o estágio e a prática que se posicionam no centro da formação, como ponto de articulação com a teoria.

De certa forma, o caminho delineado era o de privilegiar um tipo de formação, considerando como base, habilidades e competências focadas na exigência do mercado de trabalho, centrando o processo de ensino-aprendizagem no educando, o que, não se contemplava anteriormente no Currículo Mínimo que tinha como estratégia focar na transmissão de conteúdo.

Logo após o Parecer 776/97 ter sido editado, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), lança o Edital 4/97 com o objetivo de convocar as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas, dando início aos trabalhos realizados pelas Comissões de Especialistas para formular as DCNs dos cursos superiores (BRASIL, 1997b, p.1).

As Comissões de Especialistas passaram a ser responsáveis em promover a articulação entre as diferentes entidades representantes da categoria e as demandas do Ministério da Educação, e estavam sob sua incumbência a formulação do texto inicial, tendo sido o ponto de partida para o início dos debates que avaliariam e posteriormente aprovariam as Diretrizes Curriculares visando as adequações em conformidade com a legislação.

No caso específico, desde o ano de 1992, o MEC instituiu três diferentes Comissões de Especialistas em Ensino de Psicologia para elaborar as Diretrizes Curriculares, contudo, pesaram sobre tais documentos, críticas de uma formação tecnicista e voltada para as especialidades, quando o que a comunidade acadêmica e profissional almejava era uma formação generalista e voltada para a prevenção e promoção da saúde coletiva. Bock (2002) coloca que inconsistências foram apontadas entre o que havia sido proposto pela Comissão de Especialistas e os pontos relacionados à formação que haviam sido estabelecidos em estudos e demandas promovidos em momentos anteriores, tais como: pesquisas realizadas pelo CFP (1992), Carta de Serra Negra (1992), bem como, teses aprovadas no Congresso Constituinte de Psicologia (1994) e nas pesquisas feitas até então.

Em 2001, uma nova audiência pública foi instaurada para discutir a nova proposta das diretrizes, o que gerou uma série de dúvidas, culminando na divisão de posições e opiniões das entidades envolvidas no processo de elaboração das diretrizes. Bock (2002) enfatiza que as principais críticas diziam respeito à existência de três perfis de formação distintos, relacionados ao bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo, com a previsão de que os perfis deveriam orientar a organização dos currículos, sendo o perfil do psicólogo obrigatório, e cada instituição poderia escolher entre os outros dois perfis ou limitar-se ao perfil de psicólogo, e à ênfases profissionais, que poderia criar especializações prematuras nos cursos de formação.

Embora o texto apresentado tenha sido contrário ao posicionamento de entidades representativas, e conseqüentemente gerado descontentamento, houveram pedidos de modificações, porém, mesmo assim, foi aprovado pelo CNE, mediante o parecer n. 1314/2001, o que gerou, de imediato, manifestações de desaprovação promovido pela ABEP, CONEP, CFP, dentre outros, por considerar as DCNs na forma como estavam um retrocesso às conquistas feitas pela categoria ao longo dos anos (Seixas, 2014).

As opiniões com relação ao texto das DCNs eram divergentes no tocante à questão dos perfis profissionais gerados pela ênfase<sup>8</sup> curricular no que diz respeito ao antigo debate de uma formação generalista *versus* especialista (Seixas, 2014). Sobretudo, visando resolver as diferenças e produzir um documento consensual, Bernardes (2004) e Nico & Kovac (2003) apontam uma intervenção da Comissão de Especialistas para que as entidades se posicionassem com relação às suas divergências e que fosse estabelecido interlocução com finalidade de elaborar um documento comum, e de forma consensual definissem uma redação final ao documento. Em fevereiro de 2004, representantes dos dois agrupamentos de entidades – Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e Fórum de Entidades em Psicologia (FENP) – se encontraram em São Paulo e encaminharam à Comissão um documento consensual que, respeitando grande parte das propostas anteriores, superou parte das divergências até então apontadas, embora, a proposta acerca das ênfases curriculares tenha permanecido operacionalmente inalterada.

Após o intenso trabalho desenvolvido pelas Comissões de Especialistas na elaboração das Diretrizes, assim como reflexões e debates entre as diversas instituições e órgãos ligados à Psicologia, constituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Psicologia, por intermédio da Resolução n. 8/2004, onde consta que o curso de Psicologia “tem como meta central a formação do Psicólogo, voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino da Psicologia,[...]” (Brasil, 2004).

### 2.3 Cenário atual das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Psicologia

Neste capítulo, tem-se como objetivo apresentar as definições e as possíveis implicações teóricas para a formação do Psicólogo, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelas Resoluções 08/2004 e 05/2011 que tende a uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva.

O documento das DCNs constitui uma orientação para a organização dos cursos de formação em Psicologia, pois, de acordo com Kubo; Botomé (2003) e Bastos (2002), face a substituição do Currículo Mínimo organizado a partir de “conteúdos” por diretrizes

---

<sup>8</sup> De acordo com Bastos (2002) as ênfases são conjuntos de competências que constituem espaços de aprofundamento para assegurar ao graduando, a oportunidade de fazer escolhas para a construção de sua carreira profissional

fundamentadas em comportamentos profissionais está explicitado num processo mais adequado de ensinar aquilo que necessita ser aprendido. Portanto, analisar, caracterizar e problematizar a formação presente nas DCNs, possibilita examinar o grau de precisão com que estão descritas as orientações para capacitar futuros Psicólogos a intervirem socialmente.

Nesse sentido, o texto da Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, constituiu as “orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação destes cursos” (Brasil, 2004, artigo 2º), bem como definiu que os cursos de graduação em Psicologia deveriam também ter como meta a formação do psicólogo voltado para atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino da psicologia. Observa-se que as habilitações deixaram de fazer parte da formação em Psicologia, tendo sido estabelecido em seu artigo 3º um perfil único para o psicólogo, e estipulado que a formação deveria ser voltada para os seguintes princípios e compromissos:

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

A análise da Resolução nos leva a concluir acerca da ideia de formação pautada na produção do conhecimento científico e à articulação com os diferentes referenciais que a Psicologia até então dispunha enquanto ciência. Observa-se, também, uma descrição predominantemente técnica da inserção profissional, voltada à capacidade do profissional de inserir-se e entender sobre os fenômenos sociais em seus mais diversos contextos.

No que diz respeito à formação em Psicologia, a Resolução definiu que os profissionais deveriam estar munidos dos conhecimentos necessários para exercer de forma geral as seguintes competências e habilidades. Em seu artigo 4º descreve que:

a) Atenção à saúde: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética; b) Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas; c) Comunicação: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral; d) Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade; e) Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho; f) Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais (Brasil, 2004).

Muito embora as DCNs para o Curso de Graduação em Psicologia tenham sido consideradas um avanço em relação ao Currículo Mínimo por apresentarem objetivos para servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, em vez de estabelecer disciplinas e cargas definidas, observa-se uma certa contrariedade no que diz respeito às concepções de formação em Psicologia defendidas/definidas na Carta de Serra Negra (1992), principalmente no que diz respeito às questões relacionadas ao compromisso social, observa-se neste contexto, com exceção da alínea “a”, completa ausência de especificidade da psicologia, visto que as

concepções de competências e habilidades poderiam/podem ser aplicadas em qualquer outra área de formação profissional, considerando que os enunciados relacionados à: liderança, administração e gerenciamento da força de trabalho, iniciativa, tomada de decisões, empreendedores, gestores, empregadores, estão diretamente vinculados à discursos neoliberais, que posicionam o profissional psicólogo em um patamar meramente técnico voltado ao mercado de trabalho, com características de atuação empresarial e sobretudo neoliberal.

No artigo 5º observa-se que a orientação para formação está pautada na combinação do conhecimento, habilidades e competências articulados com os seguintes eixos estruturantes:

a) Fundamentos epistemológicos e históricos que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia; b) Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia; c) Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção, quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los à problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional; d) Fenômenos e processos psicológicos, que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente; e) Interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos; f) Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins (Brasil, 2004).



Os eixos estruturantes além de orientar a construção de todas as disciplinas do currículo, para que de uma forma ou de outra possam estar relacionadas com um ou mais eixos estabelecidos, revelam concepções e orientações voltadas à uma formação em contato com a diversidade da Psicologia como ciência e profissão, pautada na construção de diretrizes dos cursos de Psicologia que enfatizem a formação de um profissional de qualidade e com novas habilidades, não mais especialista e sim generalista, não mais fragmentado e sim com visão integrada, não mais centrado no professor e sim na dinâmica das relações que se estabelecem entre professor, aluno e processo de ensino-aprendizagem.

O núcleo comum, na Resolução n. 8/2004 é definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos básicos que se reportam a desempenhos e atuações iniciais requeridas do formando em Psicologia, com intuito de garantir uma base homogênea para todos os cursos, visando garantir ao profissional, o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos, psicossociais e na promoção da qualidade de vida (Brasil, 2004, artigo 6º e 7º). Observa-se a mesma lógica das disciplinas obrigatórias do Currículo Mínimo.

O artigo 8º define competência como “desempenhos e atuações requeridas do formando”, garantindo ao futuro profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos, além da capacidade de utilizá-los em diversos contextos que demandam “investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais” voltados para promoção e qualidade de vida, cujas dimensões de competências específicas são definidas e descritas na seguinte ordem:

- a) Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos; b) Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;
- c) Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo; d) Identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as à decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa; e) Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência; f) Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos; g) Realizar diagnóstico e avaliação de processos

psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações; h) Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros; i) Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar; j) Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional; k) Atuar profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara; l) Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia; m) Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação; n) Apresentar trabalhos e discutir ideias em público; o) Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional (Brasil, 2004).

De acordo com a redação do referido dispositivo legal, compreende-se que o psicólogo além de ter competência para ações de prevenção, deverá também promover a qualidade de vida do indivíduo. Constata-se, portanto, ampliação das finalidades de atuação da Psicologia em detrimento de saberes e práticas orientadas no tecnicismo e fragmentação do saber, no sentido de superar as concepções de prevenção e romper com a hegemonia do modelo biomédico. Porém, ao direcionar que a atuação do psicólogo deve-se pautar de forma inter e multiprofissional, não indica nem esclarece acerca de ações no decorrer da formação que propiciem experiências com outros campos de atuação profissional. Em outra vertente de análise, as competências descritas nas DCNs não são suficientemente claras no que diz respeito às referências ao perfil profissional necessário para atuar em diferentes contextos sociais.

No artigo 10º, é proposto que uma parte específica do curso de formação em Psicologia, seja diferenciada por meio da criação de ênfases curriculares, “entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágio em algum domínio da Psicologia” (Brasil, 2004, justificando-se tal posicionamento ao fato da ocorrência de diversidade das orientações teórico-metodológica, da exigência de determinada prática e o contexto de exercício da profissão propriamente dita.

Ainda, conforme o artigo 11, cada instituição formadora, poderá organizar em seu curso de formação em Psicologia, subconjuntos de competências e habilidades, articuladas ao

redor de seus eixos estruturantes, definindo domínios da Psicologia que concentrarão atividades, estudos e estágios, devendo cumprir a determinação legal de explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotarão, descrevendo-as detalhadamente (Brasil, 2004). Para Bastos (2002) as ênfases constituem espaços de aprofundamento que irão assegurar ao futuro profissional psicólogo, o direito de fazer escolhas para a construção da carreira profissional, sendo importante considerar que esses referidos espaços devem surgir da vocação da instituição ou de demandas sociais emergentes da realidade em que ela está inserida.

No que se refere às ênfases propriamente ditas, o artigo 12 (Brasil, 2004) elenca que “os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no país podem inspirar os pontos de partida para a definição de ênfases curriculares”, sem deixar de suscitar recortes inovadores de competências que possam instituir novos arranjos, bem como estipular subconjuntos de competências que definem o escopo de cada ênfase para não configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo. Especificando, portanto, possibilidades das seguintes ênfases:

- a) Psicologia e processos de investigação científica que consiste na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisas já definidas no núcleo comum da formação, capacitando o formando para analisar criticamente diferentes estratégias de pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas;
- b) Psicologia e processos educativos que compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas;
- c) Psicologia e processos de gestão que abarca a concentração em competências definidas no núcleo comum da formação para o diagnóstico, planejamento e uso de procedimentos e técnicas específicas voltadas para analisar criticamente e aprimorar os processos de gestão organizacional, em distintas organizações e instituições;
- d) Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde que consiste na concentração em competências que garantam ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas a capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para protegerem e promoverem a saúde e qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas;
- e) Psicologia e processos clínicos que envolvem a concentração em

competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos; f) Psicologia e processos de avaliação diagnóstica que implica na concentração em competências referentes ao uso e ao desenvolvimento de diferentes recursos, estratégias e instrumentos de observação e avaliação úteis para a compreensão diagnóstica em diversos domínios e níveis de ação profissional (Brasil, 2004).

Muito embora, o modelo disciplinar com características conteudistas presente no Currículo Mínimo tenha sido abolido face a implantação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, a partir da LDB, de 1996, a formação em Psicologia deveria ter como objetivo suprir a atuação do fazer *psi* em vários contextos e espaços onde fosse necessária, considerando que a formação proposta para a Psicologia é generalista, pluralista, interdisciplinar, crítica, reflexiva, ética e socialmente comprometida, ofertada por meio do desenvolvimento de competências e habilidades do aluno (Yamamoto, 2000; Yamamoto, Oliveira & Campos, 2002). Denota-se, no entanto, pela análise dos dispositivos legais acima elencados, que ainda permanece uma formação restrita às tradicionais áreas da Psicologia, dificultando a ampliação e aprofundamento em outras áreas de atuação e conhecimento *psi*, permanecendo limitados às áreas já consolidadas: organizacional, educação e clínica, num claro entendimento de que a formação em Psicologia não conseguiu desvencilhar-se completamente das questões políticas e educacionais pautadas em princípios neoliberais vinculados à tradição de uma Psicologia clássica.

Outro ponto importante a ser considerado nas Diretrizes, contido no artigo 18 (Brasil, 2004) é o que denomina-se “eixos estruturantes”, cuja finalidade é articular conhecimentos, habilidades e competências, garantindo a coerência interna dos cursos, considerando seus pressupostos e fundamentos epistemológicos, históricos, teóricos-metodológicos, seus procedimentos e práticas e as interfaces entre áreas afins.

No que se refere às práticas e aos estágios, enfatiza-se que além da definição das atribuições profissionais, passou a ser um importante procedimento na formação do psicólogo. De acordo com o artigo 19 (Brasil, 2004) devem ser distribuídos ao longo de todo curso, onde o planejamento acadêmico deve assegurar, igualmente, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades individuais e de equipe que incluam diferentes formas de aulas, conferências, palestras, exercícios, projetos, visitas,

práticas integrativas, dentre outras interações pedagógicas. Observa-se que a Resolução, preocupada em aprimorar as competências e habilidades do futuro psicólogo, propõe que os estágios curriculares assegurem o contato do graduando com situações, contextos e instituições, permitindo que habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo, portanto recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso, cuja estrutura deve pautar-se em dois níveis – básico e específico – cada um com carga horária própria, além de prever a inclusão do desenvolvimento integrado das competências e habilidades previstas no núcleo comum, e estabelecer pelo menos 15% da carga horária total do curso, sem estabelecer impedimentos para que outros arranjos sejam propostos (Brasil, 2004), no entanto, Cury (2012) ao investigar e analisar acerca dos estágios curriculares e suas funções na graduação em Psicologia aponta a fragilidade do processo, no sentido de que as IES deixam a desejar em uma formação consolidada e próxima da realidade da população brasileira.

Essas são as linhas gerais contidas na Resolução n. 8/2004 – CNE/CES, que além de ter instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Psicologia, com foco nas competências e habilidades mais do que no conteúdo teórico, reportando ao desempenho e atuação requeridas do formando, ainda prevêem processos de auto avaliação de forma contínua dos cursos de Psicologia, com o objetivo de identificar pontos de divergências e possibilitar medidas preventivas ou corretivas.

Em 2011, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) com o apoio e articulação da ABEP instituiu Novas Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Psicologia – Resolução n. 5/2011, contemplando e estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar no que diz respeito à Formação de Professores de Psicologia para a Educação Básica, cujas especificidades que não estavam contempladas na Resolução n. 8/2004, indicam eixos estruturantes para a formação, pautadas em habilidades e competências específicas, além de operacionalização da licenciatura nos cursos de Psicologia. Muito embora tais alterações reafirmem e assegurem o lugar da Psicologia na educação básica, por ofertar uma estrutura mínima de formação docente para o licenciado em Psicologia, assim como “concretizam essa formação, abrindo uma nova profissão para o(a) psicólogo(a): a de professor(a) de Psicologia no nível Médio” (Carta de Salvador, 2011), a nova regulamentação estabelece que, muito embora a oferta seja obrigatória, ao aluno cabe a faculdade de cursar ou não a licenciatura. Além de unificar a formação, a presente Resolução também apresenta princípios norteadores para o professor no ensino superior, uma vez que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais, ao especificar que “o curso de graduação em Psicologia tem como

meta central a formação do psicólogo voltado para atuação profissional, pesquisa e ensino de Psicologia”(Brasil, 2011, p.1). No que diz respeito à diversidade de orientações teórico-metodológicas de práticas e de contextos de inserção profissional, enfatiza a necessidade de “domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida.” (Brasil, 2011, p.3)

A instituição das DCNs pode ser considerada o resultado das transformações gerais pelas quais passou o Estado brasileiro, especificamente no que se refere à educação. Muito embora mais de uma década tenha se passado após a instituição das primeiras DCNs, e com a instituição de normas para o Projeto Pedagógico para a Formação de Professores de Psicologia, instituídas a partir das DCNs reformuladas em 2011, a formação do psicólogo continua sendo assunto amplamente discutido, na tentativa de acompanhar as transformações sociais e do mundo do trabalho, e que fatalmente conduzem a uma atualização das competências ocupacionais.

Rudá, Coutinho e Almeida-Filho (2015) elencam que as DCNs encerram 42 anos de Currículo Mínimo em Psicologia, período em que por deliberação do Conselho Federal de Educação, a formação esteve atrelada a uma composição de disciplinas obrigatórias, instituídas verticalmente. Neste sentido, as mudanças sofridas nas leis do CM às DCNs são inegáveis, porém, parece depender muito da interpretação que cada instituição de ensino fizer, haja vista que alguns pressupostos e termos ofertados pela Resolução acabam não sendo explicitadas de forma muito clara e objetiva, conseqüentemente não assegurando que a formação desejada possa acontecer, utilizando-se de uma “nova roupagem” (Bernardes, 2004) na produção e continuidade de uma formação pautada no modelo antigo.

De forma geral, as DCNs não fazem nenhuma referência explícita no que diz respeito à atuação do psicólogo no campo das práticas comunitárias, e conseqüentemente não se refere às habilidades necessárias para a atuação nesta área. Como já relatado, há referência apenas no sentido de direcionar a atuação do Psicólogo em diferentes contextos.

A análise quanto à ausência de referências específicas ou gerais relacionadas ao campo das práticas comunitárias, sinalizam que as orientações aplicáveis à esta área de atuação do psicólogo poderiam ser transportadas, sem nenhum tipo de ajuste ou reconsideração, podendo gerar conseqüências negativas relacionadas ao processo formativo, e conseqüentemente, para a construção de estratégias de ações que se comprometam com as problemáticas sociais relevantes e necessárias, pois, ao não fazer referências à atuação do psicólogo no campo das práticas comunitárias e ao colocar as habilidades e competências de

forma generalizada, ou seja, para que possam servir aos diversos campos de atuação, conduz à vários entendimentos do papel e da formação do profissional neste particular.

Em outra análise sobre a inexistência de referências específicas nas DCN relacionadas à formação do psicólogo com atuação voltada ao campo das práticas comunitárias, seria a de que o mesmo não necessite ter em sua formação, habilidades e competências que o preparassem para esta atuação profissional ou ainda, que não seja diretamente um campo de sua atuação.

Muito embora Ferreira Neto e Penna (2006) enfatizem que as DCN indicam uma mudança positiva, no que se refere à substituição da formação pautada na assimilação de conteúdo por formação como desenvolvimento de competências e habilidades, questiona-se o que o futuro psicólogo, idealizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, será capaz de fazer e de que maneira será preparado para intervir profissionalmente na seara das práticas comunitárias. Por certo, constata-se que não estão delineados de forma clara e precisa os métodos para garantir a aprendizagem, nem mesmo favorecer uma formalidade no que diz respeito à formação do psicólogo para atuar dentro dos reais contextos onde a Psicologia Social Comunitária exige.

Na sequência, pretende-se analisar de que maneira estão relacionadas a formação em Psicologia em consonância com a atuação em Psicologia Social Comunitária, com o objetivo de obter subsídios para discutir, mais adiante, de que forma essa interface pode se expressar nas estruturas curriculares.

### 3 O contexto da Psicologia Social Comunitária

#### 3.1 Aspectos históricos em torno da Psicologia Social Comunitária e seu campo de atuação

Compreender a atuação da Psicologia fora do espaço clínico não é tarefa das mais fáceis, porém necessária, considerando o fato de que foi preciso superar o modelo de atuação padronizado, elitizado e até mesmo excludente (Freitas, 2007; Lane, 2007), tendo os olhares voltados para a possibilidade de acesso de toda sociedade.

O início da década de 70 marca a constituição da Psicologia Comunitária e sua inserção no campo de ação profissional na América Latina, orientada por questionamentos e reflexões acerca da alienação política e da necessidade de transformações no âmbito social, tendo como objetivo a construção de uma nova Psicologia Social, marcada por um novo paradigma de ciência capaz de corresponder às exigências de um novo contexto social (Góis, 1994). É enfatizado por Nepomuceno et al (2008, p. 457) que a Psicologia Comunitária “é resultante de um movimento de crise e transformação da Psicologia Social que até então se desenvolvia em meados da década de 1970 e 1980, profundamente influenciada pelos movimentos populares e pelos problemas sociais vividos no continente”.

Segundo Freitas (2007), no que se refere à história da Psicologia Social Comunitária brasileira, pode-se dizer que ela tem sido contada a partir do desenvolvimento político-social do Brasil e da América Latina, na transformação dos olhares da população para os direitos e para os deveres sociais, tendo sido influenciada pelos trabalhos de investigação-ação desenvolvidos na Colômbia pelo sociólogo Fals Borda, pelos processos da educação popular e alfabetização de adultos no Brasil dentro das concepções da Pedagogia da Libertação tendo como precursor Paulo Freire e a considerável contribuição de Martin Baró na reestruturação da Psicologia Social Crítica ao produzir conhecimento do agir sobre a realidade (Góis, Ximenes & Moura, 2015).

Montero (2000) enfatiza que:

Na América Latina a Psicologia social-comunitária nasce a partir da inconformidade com uma psicologia social que se situava, predominantemente baixo o signo do individualismo e que praticava com rigoroso cuidado a fragmentação, que não era capaz de dar respostas aos problemas sociais, produzindo vias de ação para neles intervir. É, também, uma psicologia que olha



criticamente, desde seu início, as experiências e práticas psicológicas e ao mundo em que surgia e cujas circunstâncias devia lidar (p. 70).

É apontado pelo contexto histórico que a mudança de foco da Psicologia passou a ser observada com maior ênfase a partir do que se denominou a crise da Psicologia Social, instaurada no final da década de 1960 (Góis, 2003; Ramos & Carvalho, 2008; Calegare, 2010; Lima 2012), pelos Psicólogos descontentes com a Psicologia Social Tradicional, considerando o fato de que este descontentamento estava marcado por uma hegemonia da Psicologia Social norte americana que tinha como base uma psicologia positivista de viés pragmático, e conseqüentemente por não estar comprometida com a transformação social (Montero, 2004; Ferreira, 2011), nesse mesmo sentido, Gonçalves & Portugal (2012) apontam que as propostas de mudanças que surgiram de uma crise paradigmática da Psicologia Social latino-americana, marcada pela crítica ao seu modelo hegemônico, pelo questionamento da relevância social das pesquisas em Psicologia Social e pela reivindicação de um compromisso com a transformação da sociedade, o que por sua vez, propiciou a consolidação da Psicologia Social Comunitária como área de atuação e produção do conhecimento, e o surgimento de uma série de críticas e propostas alternativas, fundadas em um discurso de mudança da Psicologia e da sociedade (Paiva & Yamamoto, 2010) onde passou-se a considerar as especificidades e realidades sociais.

Evidentemente, a Psicologia não poderia fechar os olhos para os problemas sociais, já que somos profissionais inseridos no campo do bem-estar. Mas, de que forma podemos lidar com esse complexo fenômeno? Tais reflexões se fazem necessárias e urgentes para nossa prática social, afinal, é para a atuação neste cenário que estamos formando nossos profissionais de Psicologia (p. 153).

Fato importante a ser considerado é que tal vertente da Psicologia Social surge, mais especificadamente na América Latina, em um contexto em que as desigualdades sociais e o momento político explicitavam uma urgência de trabalhos críticos voltados para a realidade de seus povos (Lane, 2007).

Logo, a Psicologia Social Comunitária surge devido ao tradicionalismo das práticas *psi*, culminando na insatisfação de alguns profissionais acerca da insuficiência de respostas ao contexto social, e da impossibilidade de um compromisso voltado para uma prática emergente e transformadora de psicólogos sociais, colocados diante de situações

concretas, apelando para uma pluralidade de fontes teóricas e revisões críticas das mesmas (Montero, 2004). E, esse compromisso com a transformação social frequentemente aparece sob a forma de necessidade da eliminação ou da redução da desigualdade social. A proposta foi de uma psicologia social histórica, que pudesse adotar os referenciais históricos como principal fundamento. Dessa forma, para Lane (1994):

“é dentro do materialismo histórico e da lógica dialética que vamos encontrar os pressupostos epistemológicos para a reconstrução de um conhecimento que atenda à realidade social e ao cotidiano de cada indivíduo e que permita uma intervenção efetiva na rede de relações sociais que define cada indivíduo – objeto da psicologia social (p.15-16)

Scarparo e Guareschi (2007) abordaram questões relativas à construção da Psicologia Social Comunitária no Brasil e as interfaces deste processo histórico com a formação profissional. Apoiam-se em dados sobre o contexto histórico e social brasileiro no decorrer da efetivação das práticas psicológicas em comunidades. O estudo propõe reflexões quanto ao descompasso entre a formação e os fenômenos sociais contemporâneos

A Psicologia Social Comunitária, segundo Campos (1996), parte do pressuposto de que o conhecimento se produz na interação entre o profissional e os sujeitos da investigação, para tanto se faz importante a utilização da metodologia da pesquisa participante, a qual permite a intervenção pautada em questões éticas, embasada nos direitos humanos e a busca da qualidade de vida.

Por sua vez, Góis (2003, 2005), ao caracterizar que a construção da Psicologia Comunitária no Brasil, se baseou em modelos teóricos e práticos da Psicologia Social, integrados principalmente à Sociologia, à Educação Popular e à Ecologia, define a Psicologia Comunitária como uma área da Psicologia Social que estuda a atividade do psiquismo decorrente do modo de vida do lugar ou da comunidade, estuda o sistema de relações e representações, analisa questões de identidade, níveis de consciência, identificação e pertinência dos indivíduos ao lugar e aos grupos comunitários. Visa, sobretudo, ao desenvolvimento da consciência dos indivíduos como sujeito histórico e comunitário, através de um esforço interdisciplinar que perpassa a organização e o desenvolvimento dos grupos e da comunidade, e é definida por Góis (1994, p. 43) como:

Uma área da Psicologia Social que estuda a atividade do psiquismo decorrente do modo de vida do lugar/comunidade; estuda o sistema de relações e representações, identidade, consciência, identificação e pertinência dos indivíduos ao lugar/comunidade e aos grupos comunitários.

Para Wiesenfeld (2012), a Psicologia Social Comunitária emerge a partir das diversas e complexas peculiaridades e problemas da nossa realidade social, e passa a ter como orientação o compromisso de contribuir para a redução da pobreza, da desigualdade e da exclusão social. Neste sentido, a autora conceitua o termo como sendo uma disciplina que além de se preocupar, procura entender e influenciar, a partir de/e com as comunidades em áreas, situações, condições e processos psicossociais relacionados com a qualidade de vida de grupos em situação de desigualdade e insegurança, a fim de que eles possam adquirir ou reforçar as capacidades e competências que lhes permitam gerir por conta própria recursos, juntamente com outros atores, a fim de assegurar condições de vida digna, que venham coincidir com os valores da democracia (p. 28).

Paralelo a esses posicionamentos, podem ser construídos novos conceitos e categorias de análises, tais como: linguagem, pensamento, consciência, identidade, ideologia, alienação, entre outros (Lane, 2006).

De maneira geral, a Psicologia Social Comunitária está comprometida com as populações socialmente marginalizadas e com o desenvolvimento da consciência crítica da mesma, muito embora, Montero (2006) enfatiza que “o trabalho da Psicologia Social Comunitária com comunidades de baixa renda não é uma condição *sine qua non*, há também trabalhos comunitários com comunidades de todos os níveis socioeconômicos” (p. 33).

Pode-se então afirmar que a Psicologia Social Comunitária é um ramo da Psicologia Social que aborda as comunidades dentro das sumas múltiplas concepções, cujo objeto é o estudo dos fatores psicossociais que permitem desenvolvimento na estrutura social (Montero, 2004).

Segundo Sawaia (2010), o objetivo desta práxis é a potencialização das ações individuais e coletivas em prol do bem comum, que está diretamente ligada ao senso de comunidade, cujas concepções podem ser consideradas centrais não somente pela apropriação do conceito em si, mas sobretudo pelo fato de compreender como estes espaços são socialmente e subjetivamente constituídos, considerando ainda a pluralidade de sentidos que lhes são empregados.

De acordo com Freitas (2008) a base dos trabalhos em Psicologia Comunitária adotada no Brasil privilegia aspectos relacionados à rede de relações dentro da comunidade, a formação ou a identificação de lideranças, as concepções das diferentes formas de opressão, crenças e valores compartilhados entre si e com relação ao outro, o fortalecimento na capacidade de propor mudanças, conscientização e ações de politização das redes comunitárias.

No que se refere à Psicologia Comunitária enquanto disciplina nos cursos de graduação em Psicologia, de acordo com Góis (2005), foi no início dos anos 90 que se firmou sua consolidação no âmbito universitário, com destaque à Universidade Federal de Minas Gerais, onde criou-se a primeira disciplina obrigatória, e à Universidade Federal do Ceará que desde a década de oitenta já apresentava projetos de extensão em Psicologia Comunitária<sup>9</sup>. Muito embora disciplinas com as denominações: Psicologia da Comunidade, Psicologia de Comunidade, Psicologia na Comunidade, Psicologia Social Comunitária, são apontadas pelo autor todas com características voltadas ao campo de atuação da Psicologia Comunitária, porém, Freitas (2007) enfatiza que não são meras distinções nominativas, é uma questão que implica a prática, pois de acordo com a autora o termo “Psicologia na Comunidade” está relacionada tão somente ao objetivo de tornar a prática da Psicologia acessível às pessoas, com intuito de deselitizar a profissão; o termo “Psicologia da Comunidade”, tendo sido muito difundido na década de 90, com a ampliação das práticas comunitárias, refere-se às práticas da Psicologia ligadas às questões de saúde, estando o psicólogo vinculado a uma instituição ou órgão público, cujo objetivo era de apresentar um fazer *psi* menos acadêmico, mais voltado às questões populares; por sua vez, o termo “Psicologia Social Comunitária” busca diferenciar as práticas assistenciais inspiradas nas técnicas em saúde mental oriundas dos Estados Unidos, com arcabouço teórico proveniente da Psicologia Social, tendo como foco o trabalho grupal, com o objetivo de desenvolver uma consciência crítica na população e a construção de uma identidade social e individual orientadas por preceitos eticamente humanos. Ainda de acordo com a autora considera-se importante essas diferenciações, pois toda confusão de termos e a variedade de práticas, ocorrem exatamente no momento em que o psicólogo está entrando nos espaços ditos emergentes.

---

<sup>9</sup> O Núcleo de Psicologia Comunitária – NUCOM “é um núcleo de ensino, pesquisa e extensão do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará que visa à construção do sujeito comunitário, através do fortalecimento da identidade individual e social. Busca, também, a formação e profissionalização do estudante e o aprofundamento e sistematização da Psicologia Comunitária no Ceará” (NUCOM, 2014,p.1). Outras informações poderão ser obtidas pelo site:< [www.nucom.ufc.br](http://www.nucom.ufc.br)>.

### 3.2 O conceito de comunidade e práxis *psi* sob a perspectiva da Psicologia Social Comunitária

Muito embora o termo comunidade tenha feito parte de um movimento mais amplo relacionado às diversas ciências humanas e sociais, Sawaia (2010) aponta que o conceito de comunidade passou a ser problematizado na década de 1960/1970, quando um ramo da Psicologia Social se autoqualificou de comunitária, enfatizando os fenômenos psicossociais em trabalhos realizados fora do contexto da clínica e instituições, tendo como público, grupos sociais de baixa renda.

Considerando a concepção teórica crítica para interpretar o mundo com a perspectiva de transformação, a introdução deste conceito no campo teórico da Psicologia Social Comunitária constitui aspecto epistemológico de grande relevância, no sentido de que as concepções do termo comunidade abrange qualquer perspectiva de prática profissional, no sentido de que “a comunidade representa um ambiente destinado para interação entre indivíduos e a formação de grupos” (Azevedo, 2009, p.68), além do que, conforme Guareschi (2007), os grupos se constituem a partir de um sistema de relações que podem ser alteradas diante das transformações sociais e da inserção de novos integrantes.

Sob a perspectiva e base teórica da Psicologia Comunitária, Góis (2005) assevera que a comunidade é

(...) um lugar de moradia, um ‘hogar’ social, de permanência estável e duradoura, de relação direta (face-a-face) entre seus moradores, de crescimento e de proteção da individualidade frente à natureza e à sociedade. Apresenta, como o município e a sociedade maior, que exercem influência sobre ela, um processo social próprio cheio de contradições, conflitos e interesses comuns, que servem de base à construção e orientação das ações de seus moradores com relação ao próprio lugar, ao município onde se encontra e ao conjunto da sociedade. (p.61)

Ainda de acordo com o referido autor, (2005), o conceito de comunidade tem se tornado cada vez mais complexo, por apresentar uma série de controvérsias que se estendem ao longo do tempo, ainda mais considerando o atual período de globalização e formação de determinados agrupamentos sócio econômicos, baseados, conforme enfatizado por Vidal (2007), em questões de parentesco e afetividade, territoriais, culturais, entre outras, o que torna muito atual a afirmação de Sawaia (2010) no sentido de que:

Devido à diversidade de significado, e ao uso demagógico da palavra comunidade... é preciso refletir sobre esse conceito, nas suas múltiplas significações e esclarecer o enfoque adotado sob pena de cometer falhas e interpretações falsas, especialmente, hoje, quando a maioria dos profissionais da saúde e das ciências humanas dizem estar trabalhando nas e com as comunidades (p. 36).

Neste sentido, de acordo com Kafrouni (2013) o termo comunidade passa a se apresentar em diferentes significados, muitas vezes contrastantes, fazendo com que a comunidade se torne espaço territorial em que a subjetividade se constrói nas relações de seus moradores, entre si e com os contextos sociais, o que resulta na construção de vínculos afetivos, sentimento de pertença, problematizações sobre a vida e a realidade (Rebouças & Ximenes, 2010).

Nesse contexto, Montero (2004) em uma redefinição conceitual, apresenta que:

*Una comunidad es un grupo en constante transformacion y evolución (su tamaño puede variar), que em su interrelción genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes consciencia de sí como grupo, y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social (p. 100).*

Portanto, a análise do conceito de comunidade deve-se não apenas à preocupação em discutir práticas da Psicologia Social Comunitária, mas sobretudo para traçar um caminho que leva à compreensão de que diversas mudanças de fato ocorrem no âmbito social, cultural, político e econômico, e que devem ser repensados a partir das relações contextuais e processuais para direcionar no saber de como o psicólogo social comunitário se aproxima do campo de atuação – a comunidade propriamente dita – lugar no qual tem o papel preponderante de entender e respeitar cada cultura em suas particularidades, bem como, as relações entre as pessoas, e concomitantemente, de promover o fortalecimento coletivo, cujo aspecto a ser ressaltado é uma condição para o conhecimento da realidade, reflexão e o da mudança social (Kafrouni, 2013). Nesse sentido, Ornelas (1997) considera que o desenvolvimento comunitário é um processo que permite criar as condições para o progresso econômico e social através da participação dos cidadãos na sua comunidade.

Descarta-se, portanto, as características de caráter estático e atemporal atribuídos à comunidade propriamente dita, passando a compreender suas concepções à partir das constituições resultantes de processos relacionais e dialógicos historicamente situados.

Montero (2004) discutiu características que considera importantes para o perfil de um psicólogo comunitário, como por exemplo: sensibilidade social e sentido de justiça social; aceitação da diversidade do outro; estar sempre aberto para a aprendizagem, não desprezando o conhecimento advindo de lugares, pessoas e situações que estão fora dos centros de saber; dispor o seu conhecimento a serviço das transformações necessárias e desejadas pelas pessoas com as quais se vai trabalhar; e, em última instância, não tentar exercer a Psicologia Comunitária se não está disposto a atuar de acordo com os valores de respeito ao outro, ou com as condições anteriores.

Martin-Baró (1998) um dos ícones das vertentes críticas aos modelos tradicionais da Psicologia Social, propõe a atuação do psicólogo por meio do compromisso pela emancipação, desideologização e bem estar, o que configuram a própria libertação e o desenvolvimento da ideia de conscientização, sedimentada na teoria freiriana sobre a capacidade humana de tornar-se consciente do mundo e da realidade com uma visão crítica. “A tomada de consciência da realidade existe precisamente porque, como seres situados e datados, como disse Gabriel Marcel, os homens estão com o mundo e no mundo, como expectadores”(Freire, 1979, p. 93). Portanto ao contrapor-se à manutenção do *status quo*, o processo de conscientização não deve ser compreendido apenas como algo que possa ser feito por outrem, senão pelos sujeitos em transformação (Ansara; Dantas, 2010).

Assim sendo, pensar sobre a perspectiva comunitária, implica em construir um trabalho que origine a inclusão social, o *empowerment*<sup>10</sup>, o fortalecimento dos vínculos, a

---

<sup>10</sup> Ou empoderamento, tradução adotada no Brasil, cujo significado não possui consenso universal. De acordo com Pinto (1998, p.247) *empowerment* pode ser definido como “um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos pelos indivíduos, grupos e comunidades, em si mesmos e no meio envolvente, que traduz num acréscimo de poder psicológico, sociocultural, político e econômico – que permite a estes sujeitos aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania.

Para Rappaport (1990, p.144) “Esta abordagem [...] procura o fortalecimento das pessoas através de organizações de interajuda, nas quais o papel dos profissionais é colaborar com as pessoas em vez de controlá-las.

Para Gohn (2004) “Tanto poderá estar referindo-se ao processo de mobilizações e práticas destinadas a promover e impulsionar grupos e comunidades - no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas (material e como seres humanos dotados de uma visão crítica da realidade social); como poderá referir-se a ações destinadas a promover simplesmente a pura integração dos excluídos, carentes e mandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos, atenção pessoal etc., em sistemas precários, que não contribuem para organizá-los – porque os atendem individualmente, numa ciranda interminável de projetos de ações sociais assistenciais”(p. 23).

mobilização da comunidade, a construção de sentidos e projetos de vida, através de intervenções psicossociais que reflitam o grupo e sua organização.

Conclui-se dentro dessa perspectiva e considerando a atuação do psicólogo social comunitário comprometido com a realidade, que é possível considerar que o processo de inserção e intervenção, desde então, tem gerado impacto na atuação do psicólogo considerando a ampliação de seu campo de atuação, representando um desafio a compreensão do papel deste profissional, tanto por parte dos órgãos formadores, quanto dos próprios profissionais e da população/sociedade.

### 3.3 Formação em Psicologia Social Comunitária

“Uma profissão não é um fazer pronto que recebemos. Uma profissão se constrói na história de uma sociedade em um tempo histórico que permita seu surgimento, ou seja, necessite dela.” (Bock, 2008, p.1). Portanto, ao falar da formação em Psicologia e em especial da formação em Psicologia Social Comunitária, é necessário um olhar amplo sobre os processos que permeiam o ambiente acadêmico, pois, ao longo do contexto histórico no qual foram delineadas as concepções da Psicologia como ciência e profissão vislumbrou-se a emergência de novos campos de atuação profissional.

Temos que a formação em Psicologia no Brasil, historicamente se deu voltada a um tipo de saber e prática consideravelmente distante da realidade social em detrimento a uma formação capaz de preparar o futuro psicólogo para uma real compreensão do cotidiano e dos problemas da grande maioria das pessoas, bem como, para a atuação voltada à consequente transformação desses problemas, visto que os trabalhos com aspectos comunitários implicados com a organização e mobilização com características populares não eram reconhecidos nem mesmo considerados como práticas psicológicas de cunho científico, considerando o fato de se distanciarem das formas tradicionais de fazer Psicologia (Quintal, 2016).

Nesse sentido é oportuno enfatizar acerca das dimensões inerentes não somente às questões de formação mas sobretudo no que diz respeito à prática comunitária, considerando o posicionamento de Ramos e Carvalho (2008) no sentido de que a reprodução de modelos de pesquisa e intervenção pautadas em modelos tradicionalistas pouco servem à prática comunitária, pois, para dar conta de uma gama de complexidade de determinantes relacionados ao contexto comunitário, os autores enfatizam que é necessário ultrapassar o



modelo racional de pesquisa e intervenção, que limita apenas à descrição do superficial e do aparente, pois, o cotidiano bem como o contexto histórico da comunidade, além dos elementos sociais e psíquicos que a constituem, ultrapassam as barreiras do que é meramente aparente. Ainda na concepção dos autores, a identidade do grupo deve ser considerada, em sua essência maior, e servir como direcionamento e orientação para os trabalhos e experiências de intervenção.

Unir a prática com a pesquisa na formação em práticas sociais e comunitárias, bem como implementar propostas que visam incentivar nos cursos de formação em Psicologia, desde os primeiros anos, atividades práticas e visitas técnicas nos campos de atuação da psicologia, principalmente nos campos em que se realizam as práticas comunitárias, sendo que no entendimento de Ramos e Carvalho (2008) poderia combater a tendência individualizante e fechada nos consultórios de psicologia, considerando o fato de que ainda encontra-se resquícios de uma tradição arraigada nos cursos de formação que foram/são pautadas em formar profissionais aptos à pensar sobre problemas a partir de um contexto individualista em um espaço onde prevalece características meramente clínicas.

Neste mesmo sentido, em um trabalho que discute a inserção do psicólogo na comunidade, Quintal (2016) enfatiza uma dimensão que é fundamental e inerente à inserção desse profissional no contexto comunitário, no que diz respeito aos valores e concepções adotados por esse profissional mediante a orientação de seus trabalhos.

Em um trabalho de investigação relacionada à prática social do Psicólogo no terceiro setor, Paiva e Yamamoto (2010), propuseram uma discussão e apontaram considerações relevantes no que diz respeito às questões relativas à formação do psicólogo necessária para a atuação na prática comunitária. Os autores, ao considerar que a graduação em Psicologia no país apresenta-se deficitária no que diz respeito a este aspecto, evidenciam uma dissociação da formação com a prática social, ou seja, as concepções curriculares mantêm-se ainda consideravelmente distante dos reais problemas da sociedade, em especial dos grupos com características de vulnerabilidade. Outro aspecto apontado pelos autores, refere-se ao enraizamento e foco privilegiado nas áreas tradicionais, ao considerar que forma-se profissionais com intensa bagagem para atuação na área clínica, em detrimento de análises e reflexões voltados aos problemas sociais do país, apontado como um problema no sentido de que, depois de formados, os futuros psicólogos irão se inserir em práticas fora dos consultórios, com atuação pautada em modelos clínicos tradicionais, sem considerar contudo dimensões sociais maiores. Em comunhão ao posicionamento dos autores acima citados, Sarriera (2010) enfatiza que a aplicação da teoria pura e simples não garante por si só

coerência da ação, podendo gerar consequências no sentido de que algumas práticas comunitárias se transformem em ações meramente assistencialistas.

Uma formação capaz de capacitar para uma intervenção de cunho social deve se apoiar em um trabalho que privilegie a interação entre prática e reflexão, considerando o fato de que no trabalho comunitário, a formação meramente clínica não apresenta uma contribuição eficaz, uma vez que não favorece o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares e muito menos o planejamento de ações e avaliações coletivas (Paiva e Yamamoto, 2010). Portanto, ao estabelecer um paralelo entre a formação profissional e as práticas da Psicologia Social Comunitária, faz-se necessário entender que o trabalho comunitário além de ser mediado por uma ação continuada, implica sobretudo em conhecer o contexto, avaliar fatores favoráveis, as condições facilitadoras, pontos críticos e possíveis estratégias de ações.

A defesa dos argumentos utilizados no presente trabalho é pautada na importância relacionada à formação do psicólogo considerando as concepções da Psicologia Social Comunitária, principalmente no aspecto prática comunitária, pois, nesse sentido Ramos e Carvalho (2008) ressaltam sobre o:

[...] compromisso com a organização de projetos de pesquisa e de intervenção psicossocial associados às disciplinas de Psicologia Social e a estágios e cursos de Extensão na área de Psicologia Social Comunitária, oferecendo, de um lado, os recursos da Universidade para ações continuadas e compromissadas com os interesses da comunidade, e, de outro, aos alunos, o contato teórico e prático com ações que caracterizam o universo de atuação profissional do psicólogo, dentro de uma perspectiva política e crítica.(p.176)

Nesse sentido, Lane (2007) ao defender o caráter político da prática psicológica em consonância à uma Psicologia Social comprometida em compreender a vida cotidiana e concreta das pessoas em uma dada realidade sócio-histórica, reafirma o posicionamento de que o psicólogo deve fazer uma análise crítica acerca dos compromissos profissionais e em que paradigmas a prática comunitária estaria firmada.

Portanto, diante do contexto social contemporâneo, considera-se condição *sine qua non* para compreender as articulações entre Psicologia enquanto ciência e a ação do psicólogo voltada para uma ação pautada nas concepções comunitárias, a relevância em considerar o

conceito de comunidade, participação, compromisso e investigação-ação, bem como, as construções protagonizadas pela Psicologia dentro dessas concepções.

Assim como discutido nos capítulos anteriores, muito embora a preocupação na formação acadêmica do psicólogo esteja voltada para a área generalista de atuação, entre elas, a área que atua junto à comunidade, sendo necessário, portanto, refletir sobre a relação/atuação do psicólogo e comunidade, considerando o atual cenário da formação acadêmica, principalmente no que diz respeito à Psicologia Social Comunitária, pois, conforme salienta Mazer & Melo-Silva (2010) e Cury (2013) ao concluir a graduação, o sujeito recém formado se dá conta de que sua formação poderá não atender seus anseios profissionais, sendo necessário uma continuidade do aprendizado.

### 3.4 O campo de atuação profissional - desafios contemporâneos

No que diz respeito ao campo de atuação, é fato que a trajetória da inserção profissional do psicólogo aponta cada vez mais para um contexto socialmente compromissado. São campos de atuação definidos como lugares, espaços e cenários onde os saberes e fazeres da Psicologia Social Comunitária se faz necessária/presente. *A priori* considera-se neste contexto de atuação o campo definido pelo Estado através de políticas públicas ou movimentos sociais.

Muito embora seja enfatizado por Carvalho e Yamamoto (2002) a inserção do psicólogo nos serviços públicos de saúde desde o final da década de 70, permeada por práticas psicológicas desenvolvidas no campo da assistência social que tinham como fundamentos o assistencialismo e uma política de exclusão que retro alimenta a miséria Ramminger, (2001), Spink; Matta (2007) e Macedo; Dimenstein (2012) enfatizam a inserção do psicólogo nos serviços públicos com maior demanda à partir da década de 1980, período de forte manifestação popular, luta por direitos sociais e a redemocratização no país, corroborando com a promoção significativa da institucionalização de novos campos dos saberes em diversas ciências, entre elas, a Psicologia, com ingresso gradual de psicólogos no campo das políticas públicas por intermédio do projeto das Ações Integradas de Saúde (AI), se estendendo sistematicamente com a consolidação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em 2004, e a implementação em 2005 do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e com o crescimento de serviços da atenção primária e secundária no Sistema Único de Saúde (SUS), Núcleo de Apoio a Saúde da Família (NASF), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS),

Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e Organizações não Governamentais (ONGs), que contam com a presença do psicólogo no papel de membro constituinte de uma equipe multiprofissional.

Nesse sentido, a presença do psicólogo se consagra na Assistência Social, de modo que é a segunda categoria profissional que mais ocupa cargos em todo o Brasil (Macedo et al., 2011), de acordo com o CFP (2013) 83,9% dos psicólogos consideram sua atuação inserida em algum campo das políticas públicas.

Cumprir ressaltar que a inserção do psicólogo nesta ceara de atuação profissional, ocorreu/ocorre principalmente por intermédio de nomeações comissionadas e concursos públicos, pois, segundo Reis e Guareschi (2010) propiciou-se condições objetivas para a construção de saberes e práticas interdisciplinares na apropriação das relações entre saúde e doença, priorizando-se assim, a integralidade da assistência focada nas ações voltadas para a prevenção de doenças e promoção da saúde.

Seixas & Yamamoto (2012) apontam que, embora desde a regulamentação da profissão em 1962, a inserção do psicólogo no mercado de trabalho tenha sofrido transformações significativas, não foram suficientes para subsidiar suas práticas, principalmente no que diz respeito à sua inserção e atuação no campo das políticas públicas, gerando situações conflitantes para a profissão, no sentido de que a formação estava até então centrada em um padrão de modelo clínico tradicional, elitizado e autônomo, gerando questionamentos que a própria psicologia começou a fazer sobre si mesma em relação a seus modelos teóricos e à atuação profissional diante da realidade do país.

Yamamoto; Oliveira (2010) trazem uma reflexão sobre essa inserção conflitante:

Não se pode dizer que a entrada do psicólogo na saúde pública tenha sido resultado de uma "conscientização profissional" quanto ao seu papel junto às camadas mais pobres da população (papel este que nunca esteve claro). A crise geral do capitalismo, refletida em nosso país com o fracasso do milagre econômico, gerou uma queda nos níveis de emprego e uma diminuição acentuada nos padrões de consumo da classe média – grande consumidora dos serviços psicológicos. A escassez do mercado de trabalho associa-se às discussões acadêmicas acerca da relevância social da profissão que, até então, parecia não considerar as camadas de menor renda como alvo de sua atenção, e empurram o psicólogo para novos espaços capazes de absorver a sua mão de obra, mas que, no entanto, não ofereciam um

modelo de trabalho e, sim, colocavam expectativas de uma ação nos moldes tradicionais, numa tentativa de levar a psicoterapia para os mais pobres. (p.9)

Nesse mesmo sentido, Seixas, 2014 enfatiza que:

As questões que permeavam a categoria tinham como ponto principal uma prática psicológica incapaz de lidar com as demandas sociais e problemas de uma parte expressiva da população. Nesse contexto, os principais questionamentos, tanto da academia, quanto das entidades profissionais, giravam em torno do papel social da psicologia, ou função social, ou identidade profissional, entre outras expressões que denotavam uma insatisfação com a realidade do domínio psicológico no Brasil. A Psicologia começa a se transformar junto com a tentativa de gestar novos projetos políticos para a categoria, e daí surge o dilema da formação de um profissional cuja prática seja compromissada socialmente. ( p.97)

Desta forma, observa-se que tornou-se necessário e favorável a construção da Psicologia como uma profissão voltada também às camadas populares, passando a ter novas formas de execução, indo a locais nunca antes visitados pelo saber psicológico, contrapondo-se assim, à ciência elitista e reducionista do consultório. Percebe-se que houve uma convergência entre o pensar na formação, a prática da psicologia mais compromissada socialmente e o processo de abertura política em transição que ocorreu à partir da década de 1980.

Porém, as práticas *psi* no campo das políticas públicas têm sido frequentemente criticadas por seguirem ainda identificadas em muitos casos como uma atuação “biologizante”, de caráter prescritivo, pautado no trabalho individualizado, ancorado em relações verticalizadas (Dimenstein & Macedo, 2012).

Silva (2012) ao investigar a presença das políticas públicas na formação graduada do psicólogo no estado do Piauí constatou que, embora as DCN tenham favorecido uma nova roupagem aos cursos de Psicologia, afirma a autora que não houve uma transformação substantiva em sua estrutura, apenas mudanças relacionadas às nomenclaturas de disciplinas, além de destacar a presença marcante de ênfases voltadas à clínica. Neste sentido a autora enfatiza o contexto sócio econômico do Estado do Piauí marcado pela desigualdade Social e pela pobreza e questiona “a quem e a que a Psicologia no Piauí esta servindo?” (p.121).

Silveira (2012), em um estudo sobre a formação e as práticas desenvolvidas por psicólogos em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) concluiu que o profissional de Psicologia ainda demonstra a falta de conhecimento em relação à comunidade com práticas desconexas para agir sobre a realidade.

Cela (2014) ao problematizar a prática profissional dos psicólogos que atuam em equipes do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) no Estado do Rio Grande do Norte, aponta que há prevalência do modelo clínico predominantemente tradicional, centrada no indivíduo, reforçando o que a autora chama de “velhos hábitos”.

No trabalho desenvolvido por Rinhel-Silva (2016) constatou-se predominância à uma formação clínica tradicional com foco no indivíduo e um descompasso entre teoria e prática, resultando em dificuldades dos psicólogos para colocar em prática as propostas da Política Nacional da Assistência Social (PNAS).

Esta situação é estendida também aos cenários do terceiro setor, pois, de acordo com Paiva (2008), percebe-se “que a prática social dos psicólogos, na sua maioria, pauta-se por um modelo de intervenção assistencial, em detrimento da promoção da dinamização e participação comunitária” (p.191).

Entre os grandes desafios, além dos limites dos programas sociais, observa-se a ausência de referenciais teórico-metodológicos que fundamentem as práticas nestes cenários. Onde as dimensões propostas por Montero (2004): dimensão ontológica, a dimensão epistemológica, a dimensão metodológica, a dimensão ética, a dimensão política, vem contribuir nestas mudanças. Onde as práticas de intervenção psicossocial em comunidade desenvolve um trabalho que leva ao fortalecimento da comunidade. Na verdade, o trabalho dos psicólogos em saúde pública ainda encontra-se baseado em uma formação elitista, tradicional e individual, o que é somente reproduzido em um contexto em que se aproxima de uma população menos favorecida, conforme as pesquisas nos mostraram.

Nesse sentido, a psicologia enfrenta o desafio de qualificar o seu profissional no que se refere à atuação em políticas públicas, onde se torna necessário criar referências para as suas práticas, visando o combate à discursos, organizações de cunho repressivo e ideológicos, de forma a incluir uma perspectiva reflexiva, no sentido de garantir o exercício pleno da cidadania no que diz respeito aos direitos civis, políticos e sociais. Acredita-se que esses aspectos implicam diretamente na formação do psicólogo, tanto na construção do conhecimento como nas práticas com abrangência intervencionistas.

Diante dessas questões e considerando a realidade do avanço da atuação do psicólogo em busca de novas formas de trabalho e novos referenciais, é que surgiu a iniciativa do

Conselho Federal de Psicologia para a criação de um Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP)<sup>11</sup>, espaço destinado a pesquisas sobre a prática do psicólogo nas questões que envolvem políticas públicas, e que tem promovido debates e mostrado possíveis caminhos para a psicologia no campo social comunitário.

Constata-se portanto, que nesse cenário de discussões e reflexões, a permanência de estudos no âmbito da formação em Psicologia têm assumido um discurso em prol de ações profissionais, sociais, interdisciplinares, inovadoras, progressistas e comprometidas, numa resposta pautada aos apelos das entidades representativas da categoria profissional, buscando a aplicação efetiva de uma função profissional distinta daquela que o psicólogo assumiria nos primeiros anos do exercício da profissão no país.

---

<sup>11</sup> <http://crepop.pol.org.br/novo/>

## 4 Método

### 4.1 Caracterização do estudo

Ao se propor fazer uma pesquisa, o pesquisador além de assumir uma responsabilidade social, percorre um caminho que perpassa pelo cumprimento de etapas para o processo de coleta e análise de dados, a fim de responder às questões da investigação, e, no cumprimento de tais etapas, cabe a escolha de uma trajetória apoiada no método científico. Nesse sentido, este capítulo traz os aportes teóricos metodológicos que delinearam esta caminhada demonstrando a natureza da pesquisa em sua abordagem e tipologia, bem como os instrumentos que favoreceram o encontro com os dados. Para tanto, levou-se em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e relações, numa visão histórica e contextualizada dos fenômenos.

Com objetivo de investigar as concepções teóricas e práticas da Psicologia Social Comunitária nos cursos de graduação do Nordeste brasileiro, a presente pesquisa foi produzida por meio de levantamento documental, tendo como fonte de dados as matrizes curriculares e ementas das disciplinas de Psicologia Social Comunitária e/ou Psicologia Comunitária das IES do Nordeste brasileiro que ofertam o curso de graduação em Psicologia. Segundo Marconi; Lakatos (2009) esse tipo de estudo possibilita uma organização, tratamento e interpretação de informações para extrair sentidos, conferindo-lhe nova configuração como fonte de consulta. Além disso, optou-se por uma abordagem qualitativa, pois, de acordo com Flick (2009) ela permite situar o pesquisador no mundo, por meio de práticas materiais e interpretativas, além de favorecer a possibilidade da apreensão de uma variedade ampla de perspectivas e significados sociais e subjetivos relacionados ao objeto de estudo e põe em relevo a subjetividade do fenômeno a ser estudado, dispondo de vários métodos que permitem a aproximação do pesquisador, dos sujeitos e do objeto a ser estudado.

Dessa forma organizou-se a pesquisa em três etapas, de modo a assegurar o rigor científico e a confiabilidade do material obtido.

### 4.2 Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada no contexto da região Nordeste do Brasil, nas Instituições de Ensino Superior (IES) específicas que ofertam Psicologia no curso de graduação.



A relação das IES foi obtida por meio de uma ferramenta de busca disponível no site oficial do MEC – e-MEC – Sistema do Ministério da Educação e Cultura<sup>12</sup> que permite abertura e o acompanhamento dos processos pelas Instituições de Ensino, e indica a categoria administrativa, o endereço eletrônico e telefone de contato das instituições.

O critério de busca utilizado para levantamento das IES foi o de “Consulta Avançada”, que nos permitiu cruzar alguns dados para tornar mais objetiva e criteriosa a seleção dos resultados. Os critérios de busca utilizados conforme a figura n. 1 foram: Buscar por: curso, Curso Psicologia, Modalidade: Presencial, Grau: Licenciatura e Bacharelado, Situação: em atividade.

O resultado da pesquisa pode ser exportado em formato .XLS, pelo qual foi possível ordenar por regiões as instituições de ensino que serão ordenadas e apresentadas posteriormente.

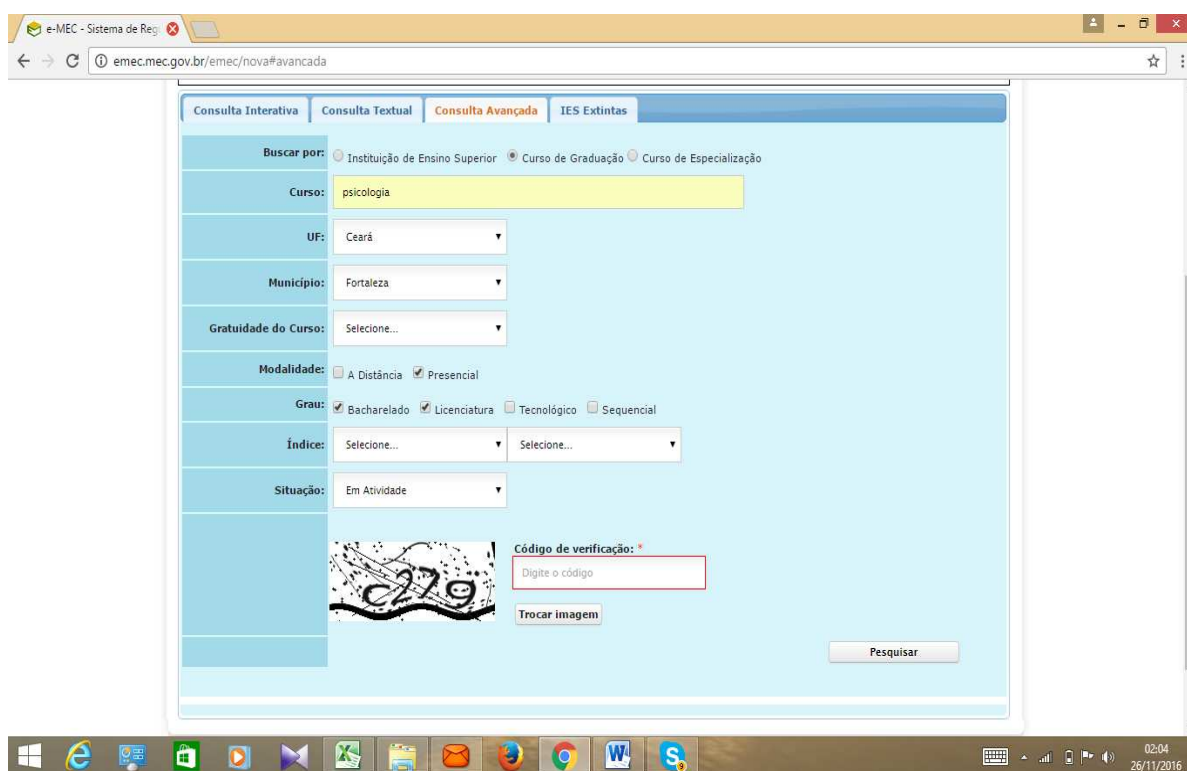


FIGURA 1 - Página de busca das IES no Nordeste do Brasil

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

<sup>12</sup> A Plataforma e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil desenvolvida pelo Ministério da Educação, onde é possível acompanhar o cadastramento e ter acesso aos dados de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, entre outros processos. <http://emec.mec.gov.br/>

De acordo com informações obtidas em pesquisa realizada de Março a Novembro de 2015 e Fevereiro a Setembro de 2016, a região Nordeste do Brasil possui 131 cursos de graduação em Psicologia, conforme distribuição geográfica na figura abaixo:

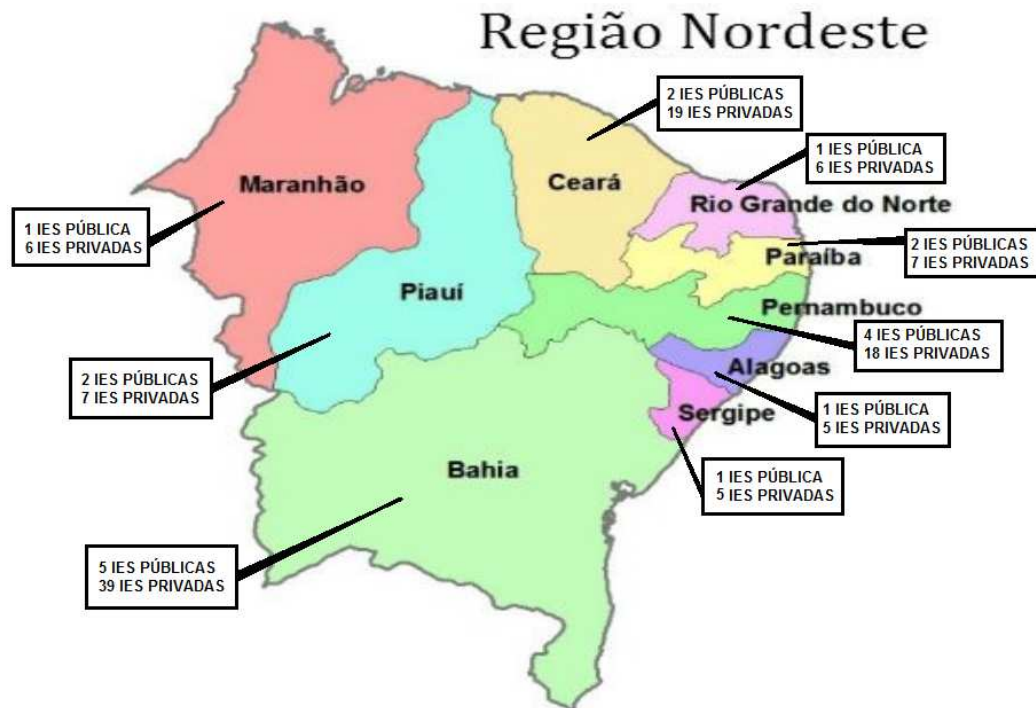


FIGURA 2 - Distribuição das IES no Nordeste do Brasil  
Fonte: Elaborada pela autora

Dos cursos identificados, 19 deles se enquadram na categoria de “pessoa Jurídica de direito público” – federal, estadual ou municipal, e 112 cursos são de caráter privados, com ou sem fins lucrativos.

#### 4.3 Procedimentos de coleta de dados

Depois de consultada e catalogada as IES de acordo com a natureza jurídica e localização geográfica, procedeu-se com o acesso às páginas eletrônicas das referidas instituições, com a finalidade de se obter dados sobre os cursos de Psicologia. Ao acessar o site das IES, a busca de informações foi priorizada por: grades e matrizes curriculares,

currículo, ementa, ementários e projeto político pedagógico. Observou-se que nas páginas eletrônicas das Instituições, não existe um padrão para disponibilização de informações, além do mais, face a diversidade de nomenclaturas atribuídas, as informações encontram-se nos mais diversos menus de acesso, sendo que em alguns casos são omissos, dificultando assim a visualização, consulta e obtenção de materiais.

Diante da indisponibilidade de informações online, iniciou-se o processo de contato via e-mail diretamente com as coordenações dos cursos de Psicologia, tendo sido enviado um resumo do projeto de pesquisa e a solicitação do material necessário às mesmas, sendo solicitando: matriz curricular, ementa e bibliografias relacionada às disciplinas de Psicologia Social, Psicologia Social Comunitária e Psicologia Comunitária. Depois de enviados os e-mails, procedeu-se o contato por telefone com cada Instituição por meio das coordenações de curso, ratificando a solicitação enviada anteriormente por e-mail. O contato telefônico mostrou-se uma comunicação mais efetiva com os coordenadores dos cursos e/ou seus assessores.

#### 4.4 Análise de dados

Considerando que o presente trabalho faz parte de uma pesquisa com abrangência nacional, cujo objetivo é mapear as concepções teóricas e práticas da Psicologia Social Comunitária no Brasil, e com intuito de manter a padronização de categorias e análise de dados, utilizou-se como modelo o tratamento documental das ementas e referenciais bibliográficos desenvolvido por Batista (2016).

Após catalogar as IES do Nordeste do Brasil, e para controle das informações, elaborou-se uma planilha em Excel com os seguintes dados: nome da IES, localização geográfica, natureza administrativa (pública ou privada), ano de início do curso, carga horária, periodicidade, ênfase curricular, categorização das disciplinas Psicologia Social, Psicologia Comunitária e Psicologia Social Comunitária com suas respectivas carga horária, período em que as referidas disciplinas são ofertadas, característica da disciplina (obrigatória/eletiva), abrangência (teórica, teórica/prática), disponibilização da matriz curricular por parte da IES, disponibilização da ementa por parte da IES, disponibilização da bibliografia básica e complementar por parte da IES.

Após o registro do material, iniciou-se o processo de tabulação e interpretação do conteúdo, levando-se em conta as características do estudo e a produção de dados qualitativos que surgiram na estratégia utilizada, o caminho escolhido para analisar os

dados empíricos foi a técnica de análise de conteúdo do tipo temática (Bardin, 2006) e a transformação dos conteúdos significativos em unidades de codificação temática, considerando categorias definidas *a priori* (Flick, 2009)

Diversos desafios se interpuseram na execução desta pesquisa. A dificuldade de acesso a muitos dados que, a princípio, deveriam estar disponíveis ao acesso público por parte das IES, de certa forma fragilizou a consistência do conjunto total de dados. Algumas dimensões analisadas poderiam ter sido mais aprofundadas se não fosse o escasso fornecimento de materiais importantes, como a integralidade das Matrizes Curriculares, ênfases oferecidas, ementas e referências bibliográficas, o que dificultou a discussão mais profunda em relação à formação em PSC no Nordeste brasileiro. Contudo, as informações levantadas e sistematizadas permitem realizar uma série de questionamentos que poderão inspirar aprofundamentos futuros.

## 5 Resultado e discussão

### 5.1 Análise das Matrizes Curriculares

Foram coletadas 85 matrizes curriculares, conforme mostra a Tabela 1 cuja disposição está organizada geograficamente:

TABELA 1 - Matrizes curriculares analisadas considerando a divisão da Unidade Federativa

UF	Matrizes Curriculares
AL	3
BA	24
CE	15
MA	5
PA	9
PE	15
RN	3
SE	6
PI	5

Fonte: elaborado pela autora

Do total de 131 cursos de Psicologia identificados nas IES do Nordeste do Brasil, 9 IES se negaram a fornecer material para análise e 37 IES não responderam às solicitações. Assim, das 85 Matrizes Curriculares catalogadas, 73 apresentam disciplinas que estão relacionadas à Psicologia Comunitária, Psicologia Social Comunitária. A carga horária das referidas disciplinas são registradas em média de 60/80h/aula e são ofertadas entre o 4º e 6º período da graduação, as disciplinas relacionadas aos estágios que ocorrem entre 7º e 10º período, com carga horária em média de 240h/aula. De forma geral, evidencia-se que a disciplina com maior frequência é Psicologia Comunitária. Duas IES mantêm em suas Matrizes Curriculares em caráter obrigatório a disciplina de Psicologia Social Comunitária.

Uma observação que se pode depreender da análise é referente à carga horária

reservada para a temática Psicologia Social Comunitária e ou/ Psicologia Comunitária em relação a carga horária total dos cursos, considerando que a DCNs definem uma carga horária mínima de 4000 horas, verifica-se uma carga horária/aula reduzida em média a 40h destinadas às disciplinas de Psicologia Social Comunitária e afins.

Não obstante à questão da carga horária, muito embora se observe um baixo número de disciplinas com o nome Psicologia Social Comunitária nas Matrizes Curriculares, em comparação ao trabalho desenvolvido por Batista (2016)<sup>13</sup>, observa-se uma frequência maior. Considerando apenas este dado, poderia se levantar a hipótese de uma tendência na formação em Psicologia mais próxima à uma perspectiva social. Contudo, este dado isoladamente não permite uma conclusão nesse sentido.

TABELA 2 - Disciplinas similares e/ou que abordam a Psicologia Social Comunitária

Nomenclatura das disciplinas	Frequência
Psicologia Comunitária	45
Psicologia Social e Comunitária	6
Estágio Psicologia Comunitária	5
Estágio Supervisionado em Psicologia Comunitária	4
Psicologia Social e Comunidades	3
Psicologia e Comunidade	3
Estágio Básico em Psicologia Social e Comunitária	3
Psicologia e Práticas Comunitárias	2
Saúde Pública e Comunitária	2
Programa de Integração Saúde e Comunidade	2
Estágio em Psicologia Social Comunitária	2
Psicologia Social e Comunidades	1
Psicologia e Saúde Comunitária	1

<sup>13</sup> Verificar anexo- p. 116 - Tabela 2 – Disciplina similares e/ou que abordam a Psicologia Social Comunitária desenvolvida por Batista (2016)

Saúde Pública e Comunitária	1
Desenvolvimento de Comunidade	1
Psicologia Comunitária e Intervenção Psicossocial	1
Intervenção Psicológica Sociocomunitária	1
Práticas em Psicologia Comunitária	1
Estágio Profissional – Psicologia Social/Comunitária	1
Estágio em Psicologia Comunitária e Intervenção Psicossocial	1
Estágio Supervisionado Básico Integrado: Processos Comunitários	1
Estágio Básico – Comunidade	1

---

Fonte: adaptado, Batista(2016)

Assim como constatado na pesquisa de Batista (2016), com relação à análise das disciplinas similares e/ou que abordam a Psicologia Social Comunitária, conforme mostra a Tabela 02, a disciplina com maior frequência (45) é Psicologia Comunitária.

As disciplinas relacionadas a Estágio estão presentes nas matrizes curriculares, muito embora com variadas nomenclaturas. Todas apresentam associação às concepções da Psicologia Comunitária ou Psicologia Social Comunitária e são ofertadas de acordo com as Matrizes Curriculares, de forma sucessiva a uma ou mais disciplinas teóricas que fundamentam a atuação *psi*.

## 5.2 Ementas analisadas

O conteúdo das ementas coletadas foi sistematizado e foram identificadas as categorias que estão relacionadas na Tabela 3. Destaca-se que a categorização foi feita com base em um trabalho de leitura do conteúdo das ementas, embasado nas categorizadas definidas *a priori* no trabalho de Batista (2016)<sup>14</sup>. Foram inseridas posteriormente novas categorias à partir da análise de conteúdo. Ressalta-se que a escolha dos termos se deu por terem sido as palavras-chaves mais abordadas nas ementas de PSC e/ou similares.

Do total das 42 ementas coletadas, identificaram-se 36 categorias.

Dentre as categorias relacionadas à disciplina PSC destacaram-se os conteúdos

---

<sup>14</sup> Verificar anexo - p. 117/118 - Tabela 3 – Categorização dos conteúdos presentes nas Ementas analisadas - desenvolvida por Batista (2016)

relativos ao Papel do(a) Psicólogo(a) na Comunidade, História da Psicologia Social Comunitária, Comunidade, Práticas, Intervenção, Definição de Psicologia Comunitária, Programa Comunitário, Métodos de Atuação em Psicologia Comunitária, Marco Teórico- Metodológico em Psicologia Comunitária, Pesquisa em Psicologia Comunitária, Saúde, Ética, Cidadania, Objeto de Estudo da Psicologia Comunitária. As demais categorias apresentaram uma frequência  $\leq 17$ , como mostra a Tabela 3. As categorias com maior destaque são consideradas importantes para a compreensão da Psicologia Comunitária, pois conforme Góes (2005) é a partir desta compreensão que se articulam a formação graduada e o fazer *psi*.

TABELA 3 - Categorização dos conteúdos presentes nas Ementas analisadas

Categorias	Frequência
O Papel do(a) Psicólogo(a) na Comunidade	53
História da Psicologia Social Comunitária	47
Comunidade	42
Práticas	42
Intervenção	40
Definição de Psicologia Comunitária	39
Programa Comunitário	26
Métodos de Atuação em Psicologia Comunitária	24
Marco teórico-metodológico PC	24
Pesquisa em Psicologia Comunitária	25
Saúde	17
Ética	15
Cidadania	14
Objeto de Estudo da Psicologia Comunitária	12
Políticas Públicas	8



Identidade	7
Psicologia Social	7
Qualidade de vida	6
Campo de Atuação	6
Representação social	6
Grupo	6
Temas	5
Orientações Teóricas	5
Inclusão social	5
Outros em PC	5
Instituição	5
Prevenção	4
Subjetividade	3
Psicologia Política	3
Redes sociais	3
Avaliação em Psicologia Comunitária	3
Desenvolvimento Comunitário	2
Participação social	2
Ideologia	1
Liderança Comunitária	1
Formação	1

---

Fonte: adaptado, Batista(2016)

Como se pode observar, 36 categorias foram criadas à partir de conteúdos relacionados aos referenciais teóricos que são abordados nas disciplinas de Psicologia Social Comunitária, Psicologia Comunitária e/ou similares presentes nas ementas. Na categoria de maior frequência, O papel do (a) Psicólogo (a) na Comunidade, foram considerados o

agrupamento de termos relacionados aos métodos de estudo e intervenção da Psicologia Comunitária, considerando as concepções da investigação-ação-participante, práticas da Psicologia em contextos comunitários. Salienta-se que foi utilizada a mesma metodologia de classificação em todas as demais categorias.

Ao contrário do resultado apontado na análise feita por Batista (2016) em relação às instituições do sul do país, constata-se que a Psicologia Comunitária nas IES do Nordeste brasileiro apresenta independência dos conteúdos da Psicologia Social. Com relação aos conteúdos tradicionalmente abordados na disciplina Psicologia Sociais, constatou-se a incidência das categorias Representação Social e Identidade em apenas duas ementas analisadas.

Considerando ainda a questão relacionada aos conteúdos, observa-se a incidência de algumas especificidades em conteúdo que não são diretamente ligados à PSC e que foram sob a categoria Temas. Por terem sido detectados na análise das ementas, e para confrontar com os resultados apresentados por Batista (2016)<sup>15</sup>, considera-se pertinente a descrição conforme Tabela 04.

TABELA 4 - Detalhamento das subcategorias derivadas da categoria Temas presentes na disciplina Psicologia Social Comunitária, e/ou disciplinas similares

Psicologia Social Comunitária, e/ou disciplinas similares	
Subcategorias	Frequência
Percepção social	7
Sociedade	6
Aspectos Sociais	5
Indivíduo	5
Direitos Humanos	3
Movimentos sociais	3
Risco e Vulnerabilidade	3
Cultura	2

<sup>15</sup> Verificar anexo - p. 119 - Tabela 5 – Detalhamento das subcategorias Temas presentes na disciplina Psicologia Social Comunitária, e ou/disciplinas similares - desenvolvida por Batista (2016)

Comunicação/ Linguagem	1
Meio ambiente	1
Vida cotidiana	1
Globalização	1
Família	1
Pluralidade étnica	1

---

Fonte: adaptado, Batista(2016)

De acordo com a análise das subcategorias denominadas Temas – Tabela 04. Em relação ao trabalho de Batista (2016), - Tabela 5 - constata-se convergência na quantidade das subcategorias catalogadas, diferenciando-se em apenas três: Fenômenos, Gênero e Conhecimento. A subcategoria em comum: Percepção Social aparece com frequência idêntica (7), porém em posições diferentes, ao contrário da subcategoria Risco e Vulnerabilidade que na presente pesquisa aparece com frequência 7, enquanto na pesquisa da autora acima citada aparece com frequência 13.

### 5.3 Bibliografia analisada

Do total das 131 Instituições de Educação Superior catalogadas do Nordeste do Brasil, foi coletado um total de 35 bibliografias.

O exame das listas bibliográficas das IES do Nordeste do país permitiu constatar a presença de um total de 101 obras utilizadas nas disciplinas de Psicologia Social Comunitária e/ou similares, sendo 18 artigos científicos e 83 livros. Do total de títulos catalogados, 97 são publicações brasileiras e 04 são publicações estrangeiras. Evidencia-se que a bibliografia nacional prevalece no referencial teórico das disciplinas pesquisadas, por outro lado, edições indicadas são anteriores à 2000, em contraposição ao largo número de publicações e estudos dos últimos anos e atualização de edições, o que pode resultar em lacunas entre as concepções teóricas em detrimento das concepções práticas. Uma hipótese possível é que a bibliografia documentada pode estar registrada por razões mais burocráticas do que práticas, de modo que não é possível afirmar que a bibliografia indicada seja de fato trabalhada nas aulas.

Entende-se que obras clássicas serão sempre referenciadas como tal, porém, o que atualiza e problematiza o conhecimento no debate de questões que envolvem a temática que ora se discute são as pesquisas recentes, que cumprem a função de pautar as complexidades enfrentadas no cotidiano social, com sujeitos e situações concretas. Para isso, a referência a novos autores e obras faz-se pertinente e oportuna no sentido de situar o aprofundamento dos estudos no diálogo com o campo da Psicologia, das questões sociais e da formação do psicólogo.

Embora se constate o fato de que a maioria das obras estão relacionadas à PSC, é oportuno enfatizar a frequência (18) de obras relacionadas à PS, apesar de não ter sido constada sobreposição da PS em relação à PSC no Nordeste brasileiro, ainda mais considerando que o *locus* de pesquisa é um campo fértil de produções científicas desenvolvidas principalmente por autores como Góis (1993, 2003, 2005, 2008, 2012) e Ximenes (2009, 2010, 2012), no âmbito da Universidade Federal do Ceará.

Como é possível verificar o livro organizado por Campos et al. (1999) “*Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia*” se apresenta com destaque, sendo o mais utilizado no Nordeste do Brasil, com 20 incidências. Seguido pelo livro “*Psicologia Comunitária: estudos atuais*” (Sarriera, 2015) com 10 incidências. O livro organizado por Lane (2012) “*Psicologia Social: O homem em movimento*” surge com 6 incidências. O conjunto de obras de Góis (1993, 2005, 2008, 2012) é registrado na seguinte frequência: “*Saúde Comunitária: pensar e fazer*” aparece 5 vezes, “*Psicologia Comunitária e Atividade e Consciência*” aparece 4 vezes, “*Psicologia Clínico-Comunitárias*” aparece 3 vezes e “*Noções de Psicologia Comunitária*” aparece 2 vezes. As demais obras foram citadas com frequência  $\leq 4$ . Embora tenha sido constatado incidência de autores locais, percebe-se que existe uma tradição dos programas em trazer autores clássicos da Psicologia Social e Psicologia Comunitária. A análise da bibliografia permitiu também categorizar os temas mais abordados nas disciplinas de Psicologia Social Comunitária e/ou das Instituições de Educação Superior do Nordeste do Brasil.

Observa-se uma semelhança com o trabalho de Batista (2016), com relação a título “*Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia*”, o que permite concluir uma convergência entre o referencial utilizado nas IES do Sul e nas IES do Nordeste brasileiro, o que hipoteticamente permite afirmar que há poucas publicações de livros-textos dedicados à formação em Psicologia Social Comunitária/Psicologia Comunitária no Brasil. Com relação a incidência de autorias locais, constata-se divergência, pois Batista (2016) não

menciona autores locais, ao contrário da presente pesquisa que aponta as obras de Góis (1993, 2005, 2008, 2012), ainda que há referências em outras regiões, o que, hipoteticamente sugere o desenvolvimento de uma Psicologia Social Comunitária tipicamente nordestina.

TABELA 5 - Temas mais abordados na literatura utilizada nas disciplinas de Psicologia Social Comunitária e/ou Psicologia Comunitária.

Categoria Conteúdos	Frequência
Psicologia Comunitária	36
Psicologia Social	18
Educação Popular	7
Aspectos da Prática	7
Sociologia	6
Metodologias	5
Saúde	4
Serviço Social	3
Psicologia da Libertação	4
Psicologia Geral	3
Psicologia Institucional	2
Educação	2
Psicologia Política	1
Ciências Política	1
Psicologia Social Histórico	1
Antropologia	1

Fonte: adaptado, Batista (2016)

Muito embora tenha sido constatada frequência relevante de conteúdos relacionados à Psicologia Social (18) nas ementas, observa-se que a Psicologia Comunitária aparece de forma muito mais expressiva, com 36 incidências, ao contrário das categorias elencadas por

Batista (2016)<sup>16</sup>, cuja incidência prevaleceu sobre as concepções da Psicologia Social. Os demais conteúdos foram categorizados com frequência menor ou igual a 7 incidências.

Tendo em vista a constatação em uma escala significativa da disciplina de Psicologia Comunitária presentes nas Matrizes Curriculares, pode ser considerada uma tendência satisfatória no sentido de que no Nordeste brasileiro a Psicologia Comunitária como disciplina se consolidou com uma identidade própria, e até mesmo posicionando-se com características regionais<sup>17</sup>.

Verifica-se que com relação à presença da disciplina de Psicologia Comunitária, a maioria das IES apresentam em seus currículos uma ou mais disciplinas no decorrer do curso, mesmo que com nomenclatura diferenciada. Este panorama evidencia um contraste em relação à pesquisa de Batista (2016)<sup>18</sup> realizada na região Sul do Brasil. A disciplina em questão além de existir com frequência no ensino de Psicologia, mostra uma efetiva independência dos tópicos/conteúdos relativos à Psicologia Social.

Porém, ao analisar as matrizes curriculares no que se refere à dimensão das ênfases e estágios que são oferecidos, parece que a presença da Psicologia Social Comunitária é meramente formal, considerado um tema geral, capaz de garantir apenas o contato com alguns eixos voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelas DCNS, salienta-se que somente duas matrizes curriculares analisadas oferecem formação com ênfase em Psicologia Comunitária, o que permite concluir que as temáticas relacionadas à Psicologia Social Comunitária e/ou Psicologia Comunitária estão restritas aos futuros psicólogos apenas no início de formação. Embora se constate que uma parcela significativa das IES privilegiem as disciplinas de Psicologia Comunitária, em tese, possibilitando uma problematização da realidade social brasileira, por outro lado constata-se que o espaço dedicado a tais discussões é reduzido, como regra geral, inserido em momentos pontuais da formação.

Essa análise está em consonância aos estudos que atribuíram as limitações da atuação do psicólogo no campo das políticas sociais (Rinhel-Silva,2016; Cela, 2014;

---

<sup>16</sup> Verificar anexo - p. 120 - Tabela 7 – Categorias dos conteúdos em relação ao referencial bibliográfico das disciplinas Psicologia Social Comunitária e /ou similar das Instituições de Educação Superior do Sul do Brasil - desenvolvida por Batista (2016).

<sup>17</sup> Goes, N A ; Ximenes, V. M. ; Moura JR., J. F.(2015), Moura Junior, J. F. ; Cardoso, A. A. V. ; Rodrigues, D. C. ; Vasconcelos, R. M. ; Ximenes, V. M.(2013), Ximenes, V.M.; Mendonça, F. W. O. ; Monteiro, M. N. B. P. ; Ribeiro, J. A. D. ; Vale, D. M. L (2016).

<sup>18</sup> Verificar anexo - p. 119 - Tabela 5 – Detalhamento das subcategorias Temas presentes na disciplina Psicologia Social Comunitária, e ou/disciplinas similares - desenvolvida por Batista (2016).

Silveira, 2012; Paiva, 2008) relacionadas às lacunas na formação, nas quais são evidenciadas ações de caráter eminentemente clínico, em detrimento do conhecimento necessário capaz de subsidiar as ações *psi* considerando a crescente aproximação da Psicologia junto aos espaços onde as concepções da Psicologia Social Comunitária se fazem necessárias.

Considerando o fato de que o preparo profissional é importante, estariam as IES em sua maioria formando apenas teoricamente os futuros psicólogos em relação à Psicologia Social Comunitária, sem considerar uma compreensão da realidade articulada à prática? Como consequência a PSC e/ou PC enquanto disciplina seria insuficiente, ou desconectada nas Matrizes Curriculares, reforçando a ideia do peso da clínica nessa formação profissional.

De acordo com Freitas (2015) uma questão imprescindível para se pensar na formação seja em qualquer dimensão, deverá estar atrelada a uma metodologia de ensino pautada em questões éticas, dialógicas, reflexivas, onde o futuro profissional se torne uma das partes ativas no processo de ensino. Tal assertiva está relacionada diretamente às práticas, e por sua vez as práticas estão diretamente relacionadas aos estágios, cujo objetivo é sedimentar conteúdos, seja em contato nas comunidades, políticas públicas ou movimentos sociais, sendo portanto este o modelo de formação que vem sendo discutido e defendido (Quintal, 2016; Yamamoto, Oliveira & Campos, 2002).

Ao mesmo tempo em que o quadro de análises se mostra motivador, também promove reflexão no sentido de que a formação do psicólogo social comunitário, apesar de não ser considerada uma especialidade<sup>19</sup>, muito menos uma atribuição profissional descrita no Catálogo Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho<sup>20</sup>, é uma via de mão dupla em que ensino e prática não se dissociam, e os referenciais metodológicos inerentes à PC enfocam o papel e o compromisso ético-político do psicólogo.

Esta é uma preocupação que já foi apontada por Ramos e Carvalho (2008); Paiva e Yamamoto (2010) no sentido de que a ausência de instrumentalização voltada para uma leitura filosófica e política de intervenção, não representam por si só uma formação de qualidade. Desse modo, defende-se a união entre teoria e prática voltada para uma formação

---

<sup>19</sup> A Psicologia Social Comunitária e/ou Psicologia Comunitária esta fora das especialidades reconhecidas pelo CFP ( Conselho Federal de Psicologia), através da Resolução 13/07 que instituiu as resoluções relativas ao título de profissional de especialista em Psicologia. Artigo 3º: As especialidades a serem concedidas são as seguintes: I. Psicologia Escolar/Educacional; II. Psicologia Organizacional e do Trabalho; III. Psicologia de Trânsito; IV. Psicologia Jurídica; V. Psicologia do Esporte; VI. Psicologia Clínica; 3 VII. Psicologia Hospitalar; VIII. Psicopedagogia; IX. Psicomotricidade; X. Psicologia Social; XI. Neuropsicologia.

<sup>20</sup> Batista (2016, p. 29-30)

plena e que seja efetiva para possibilitar ao aluno compreender e intervir socialmente.

Foi constatado um índice favorável de abordagens relacionadas à dimensão da PSC, entretanto, isso não significa necessariamente a adequação metodológica às práticas comunitárias (Paiva e Yamamoto, 2010) pois, apenas o contato com diferentes abordagens em PSC não garante uma intervenção relevante para a comunidade, é necessário que seja desenvolvida compreensão crítica pautada em um processo pedagógico com estruturas metodológicas sólidas, pautada em uma formação que se constrói a partir da atuação, vivência e atualização contínua do aprendizado (Worciekowski & Pizzinato, 2014).

De acordo com Rechtman e Castelar (2011) o que se percebe atualmente é que o psicólogo da área social comunitária está tendo que “se formar após formado”(p.15), considerando a falta de experiência durante a formação acadêmica, pois o seu trabalho nos mais diversos contextos sociais, é pouco atrativo, o que resulta na responsabilidade futura de cada profissional ao se deparar com essa possibilidade de atuação.

A formação do psicólogo no que concerne às concepções da Psicologia Social Comunitária implica em considerar a combinação dos aspectos metodológicos, ontológicos e epistemológicos em um engajamento entre teoria e prática, sendo enfatizado por Macedo e Dimenstein (2012) a necessidade de se aprofundar a relação ensino-serviço-comunidade para que a formação se dê “em” e “para” os serviços, em um cenário em que os profissionais psicólogos são convocados a desenvolver práticas sociais.

Albanese (2016), ao propor uma reflexão sobre a formação do psicólogo brasileiro, constatou que os problemas na formação ainda mantêm-se com raízes no contexto histórico educacional onde o professor “aprende” o conteúdo e depois o transmite como conhecimento universal, generalizável, como se a realidade social se encaixasse em esquemas pré-estabelecidos (p. 277).

Paralelamente, vivemos num mundo informatizado, que reestruturou as formas de organização da convivência social, por este motivo, na medida em que as demandas sociais buscam dialogar com os processos de formação do psicólogo social comunitário, exigem-se novas concepções de ensino-aprendizagem que valorizem condições concretas, saberes prévios e as complexidades que se estabelecem na realidade local. Por esse motivo, acredita-se que a posição em que se encontra a disciplina de PSC e/ou PC na Matriz Curricular dos cursos de graduação em Psicologia, bem como a distribuição do aporte teórico-metodológico seja o fator que ainda impede a superação do modelo clínico, e conseqüentemente a superação de críticas e questionamentos feitos até então.

Observa-se que há um isolamento de disciplinas e conteúdos fragmentados, além de um



distanciamento do ensino-aprendizagem entre o início e o fim da graduação. Este fenômeno pode ocorrer, pois muitas vezes a elaboração das matrizes curriculares está atrelada à tentativa de cumprir com exigências do MEC<sup>21</sup>. Sabe-se que os parâmetros de avaliação, tanto para autorização quanto para o reconhecimento e manutenção do credenciamento de cursos passa pelo cumprimento de tais exigências. Com isso, pode-se questionar se a inserção da disciplina de PSC ou PC não decorre de uma compreensão sobre como atender as DCNs, sem ter a inserção da disciplina dentro de uma ênfase curricular e sem a efetivação de estágios.

Outro fenômeno que deve ser considerado é que do total das 131 IES catalogadas, 71 IES são categorizadas como instituições privadas com fins lucrativos, das quais 25 IES estão diretamente ligadas a instituições americanas (Kroton, Laureate Education, Whitney International University System, DeVry University), com vinculação de capital estrangeiro em suas composições jurídicas<sup>22</sup>. De acordo com Borges & Aquino (2013) após a ampliação do setor privado da educação superior no Brasil, constatou-se o crescente interesse de investidores internacionais na compra de IES brasileira, fenômeno que segundo as autoras se convencionou chamar de desnacionalização do ensino superior brasileiro e que representa apenas uma transação para o capital especulativo internacional, interessado somente em expandir seus lucros.

Considerando que o número de IES privadas é consideravelmente superior ao número de IES públicas, levanta-se a hipótese de que as Matrizes Curriculares sejam informadas apenas para cumprir parâmetros formais de regulamentação hierárquica em relação às normas e diretrizes estipuladas pelo MEC, o que levanta a necessidade de se empreender uma análise mais profunda no que diz respeito ao cotidiano da formação considerando as práticas pedagógicas.

---

21

[http://inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2015/instrumento\\_avaliacao\\_cursos\\_graduacao\\_presencial\\_distancia.pdf](http://inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_avaliacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf)

22 Carvalho, C.d. (2013). A mercantilização da educação superior brasileira as estratégias de mercado das instituições lucrativas.

## 6 Considerações finais

Considerando o desafio de lidar com uma área emergente da Psicologia, este estudo teve como objetivo responder à questão de investigação levantada inicialmente acerca das concepções teóricas e práticas da Psicologia Social Comunitária presente nos cursos de Psicologia das Instituições de Ensino Superior tendo como cenário o Nordeste brasileiro.

O estudo sinalizou que a PSC e ou/PC como disciplina, guarda uma relativa independência das concepções da PS e com um corpo teórico próprio com características e especificidades regionais. No âmbito do corpo de conteúdo analisado, é possível confirmar, em termos gerais, uma tendência à uniformidade quando se trata de descrever a formação do psicólogo no campo da Psicologia Comunitária.

Porém, algumas contradições emergem ao se fazer um contraponto em relação aos trabalhos de investigação da atuação profissional (Rinhel-Silva, 2016; Cela, 2014; Silveira, 2012; Paiva, 2008) nos campos (políticas públicas e instituições do terceiro setor) onde as concepções da PSC se fazem presentes, sinalizando uma persistência de desafios relacionados à formação profissional ainda não superada, objetivando desta forma uma análise crítica da formação graduada do psicólogo.

Observa-se, portanto, a importância de que nos processos de formação do psicólogo comunitário, seja considerada a necessidade de que este possa ser capaz de reconhecer significados e sentidos no que diz respeito às práticas comunitárias e às responsabilidades sociais de suas ações que devem ser pautadas nos princípios e valores preconizados pela Psicologia Social Comunitária. Tão importante quanto, é necessário considerar que o profissional da Psicologia, ao se inserir no campo das práticas comunitárias, precisa estar atento não só ao compromisso social assimilado ao longo de sua formação acadêmica, mas também às inovações, considerando a “proliferação de práticas e trabalhos comunitários dirigidos a uma variedade de temáticas” (Quintal, 2016, p. 146), embora seja enfatizado por Yamamoto (2012) que não se pode esperar que os psicólogos sejam a solução para a transformação da sociedade.

Baseados nos resultados encontrados, são sugeridas algumas medidas que podem ser aplicadas visando a ampliação da formação do psicólogo para uma atuação pautada nas perspectivas da Psicologia Comunitária:

- Privilegiar a PSC e ou/PC como disciplina, concedendo-lhe um lugar dentro das ênfases curriculares.

- Observada as concepções teóricas nas ementas, bem como a análise de pesquisas relacionadas à atuação do psicólogo, constata-se a necessidade de ampliar a prática nos estágios no que se refere às disciplinas de PSC e/ou PC dentro do processo de ensino-aprendizagem;

- Com base na literatura, observou-se a necessidade da implementação de projetos de qualificação docente, com fortalecimento de experiências de campo, visando minimizar de concepções abstratas, ampliar espaços para questionamentos e reflexões acerca das práticas e trabalho em campo, bem como, reavaliar as metodologias de ensino relacionadas aos estágios para além de uma valorização pautada em especialidades e ações pontuais;

- Desenvolver uma formação pautada na análise permanente de ações para incorporar a PSC com uma perspectiva multidisciplinar no exercício das práticas *psi*, e fortalecer projetos de extensão voltados para ações comunitárias.

Portanto, para formar o psicólogo de acordo com a necessidade de inserção nos cenários onde a PSC se faz presente as instituições formadoras devem atentar para o fato de que o processo formativo não está pautado apenas em instrumentalizar para colocar em prática, técnicas relacionadas a uma profissão, mas vai além, é efetivamente preparar um cidadão com a necessidade contínua de reformulação e reconfiguração das suas práticas de atuação que devem ser exploradas para favorecer uma formação sustentada numa consciência crítica para agir com foco no fortalecimento e mudança da realidade social.

Para finalizar defende-se que investigar e refletir mais profundamente acerca da formação do Psicólogo Social Comunitário principalmente no âmbito das práticas pedagógicas exercidas em sala de aula pode se constituir em uma forma de construir indicadores mais precisos de atuação profissional e/ou referências pedagógicas e técnicas que possam auxiliar na formação inicial e contínua do psicólogo. Também, de significativa relevância seria indicar a análise em profundidade das concepções pedagógicas, metodológicas e filosóficas dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos bem como da prática docente ao longo da formação.

“Sair da varanda”, colocar os pés no chão, são condições essenciais para que o psicólogo exerça de fato as ações preconizadas pela Psicologia Social Comunitária, porém esta ação somente será validada com uma formação crítica e suficiente. Lembrando Paulo Freire: “A teoria sem prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem a teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, ação criadora e modificadora da realidade”.

## Referências

- Albanese, L. (2016). Formação do Psicólogo Brasileiro: impasses e desafios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 271-282.
- Ansara, S. & Dantas, B.S.D. A. (2010). Intervenções psicossociais na comunidade: desafios e práticas. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 95-103.
- Antunes, M. (2004). A Psicologia no Brasil no Século XX: Desenvolvimento Científico e Profissional, In: M. Massimi & M.C. Guedes (Orgs.) *História da Psicologia no Brasil: novos estudos.* ( pp. 109-152) São Paulo: EDUC/Cortez.
- Antunes, M.A.M. (2012). A Psicologia no Brasil: Um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, p. 44-65.
- Antunes, M.A.M. (2007). A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco Editora/Educ.
- Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. Carta de Salvador. Brasília: ABEP, 11 maio 2001. Disponível em: <http://abepsi1.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2011/07/CARTA-DE-SALVADOR-2011-ABEP21.pdf>. Acesso em 16 de julho de 2016.
- Azevêdo, A.V.S. (2009). A psicologia social comunitária e social comunitária: definições dos objetos de estudo. *Psicologia & foco*, 3(2), 64-72.
- Batista, I.D.E. 2016). O ensino da psicologia social comunitária nos cursos de graduação em psicologia nas instituições de educação superior do Sul do Brasil: concepções teóricas.
- Baptista, S. (2010). A regulamentação da profissão Psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. *Psicol. cienc. prof*, 30(spe), 170-191.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70.
- Bastos, A.V.B.(2002). Perfis de Formação e Ênfases Curriculares: o que são e porque surgiram? *Revista do Departamento de Psicologia UFF*, 14, 31-57.
- Bastos, A.V.B.; Gondim, S.M.G.; Rodrigues, A.C.A.(2010). Uma categoria profissional em expansão: quantos somos e onde estamos? In: Bastos, A.V.B.; Gondim, S.M.G. (Org.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, p. 32-44.
- Bernardes, J. (2006). Formação generalista em psicologia e Sistema Único de Saúde. *Fórum Nacional de Psicologia e Saúde Pública: contribuições técnicas e políticas para avançar o SUS*, 1, 17-40.
- Bernardes, J.S (2004). O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil – permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Bock, A.M.B. (2008). O compromisso social da Psicologia: contribuições da perspectiva Sócio-Histórica. *Psicologia & m foco*, Salvador, v. Vol. 1, n. 1, p. 1-5, Jul./Dez. 2008.
- Bock, A.M.B. (2002). Diretrizes Curriculares: que direção queremos para a formação? *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 14, 31-57.
- Borges, V. & Aquino, E. (2013). Ensino superior à ordem do capital internacional. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 6(2), 22-32. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n2p22>
- Brasil. Carta de Serra Negra. Conselho Federal de Psicologia. Brasília, 31/07 a 02/08/1992. Disponível em: <<http://abepsi.org.br/adepsi/Linha.aspx#>>. Acesso em 16 jun. 2016.
- Brasil. Lei nº 4.119, de 27 de outubro de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo, 1962
- Brasil. Parecer n. 403/62 do CFE, aprovado em 19/12/62, 1962
- Brasil. Parecer n. 776, 03 de dezembro de 1997a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf)>.
- Brasil. Resolução n. 8, 07 de maio de 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0804.pdf>
- Brasil. Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, 2011.
- Buettner, G.E.B.P. (2000). Diretrizes curriculares em Psicologia: discursos de resistência. *Pontifícia Universidade Católica de Campinas*. [Links].
- Calegare, M.G.A. (2010). Abordagens em Psicologia Social e seu ensino. *TransFormações em Psicologia (Online)*, 3(2), 30-53.
- Campos, R.H.F.(org) (1996). *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- Carvalho, D.B.; Yamamoto, O. H. (2002). Psicologia e políticas públicas de saúde: anotações para uma análise da experiência brasileira. *Psicologia para a América Latina*, 1, p.1-12.
- CEEP (1995). A Formação em Psicologia: contribuições para a reestruturação curricular e avaliação dos cursos. Relatório não publicado da Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. Brasília: MEC/SESu.
- Cela, M. (2014). O fazer do psicólogo no Núcleo de Apoio à Saúde da Família – Natal, RN. 129 f.
- Centofanti, R (1982). Radecki e a Psicologia no Brasil. *Psicologia: ciência e profissão*, 3(1), 2-50.

- Checchia, A.K.A., & Souza, M.P.R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. *In* M.E.M. Meira & M. Antunes. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo, Casa do Psicólogo. P. 105-138.
- Chizzotti, A. (2010). *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, SP: Cortez.
- Conselho Federal de Educação (1962). Parecer 403/1962. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/viewFile/17799/16543>. Acesso em 07 de junho de 2016.
- Conselho Federal de Psicologia. Referências Técnicas para Prática de Psicólogas (os) no Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CREAS. Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas, Brasília, 2013.
- Costa, C.D. (2008). Navegando mares tão diversos: acompanhando as discussões sobre a formação e a profissão de psicólogo no Brasil.
- Cruces, A.V.V. (2006). Egressos de cursos de Psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cury, B. D. M. (2013). Reflexões sobre a formação do psicólogo no Brasil: a importância dos estágios curriculares. *Psicologia em Revista*, 19(1), 149-151.
- Dantas, J.B. (2010). Formar psicólogos: por quê? para que? *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 22 – n. 3, p. 621-636.
- Delaneze, T. (2006). Descontinuidades sem ruptura: as Reformas Educacionais de Benjamim Constante e Francisco Campos, Anais do X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Universidade Federal de Uberlândia, pp..5415-5426.
- Deslauriers, J.; Kérisit, M. (2010). O delineamento de pesquisa qualitativa. *In*: Poupart, J. (et al). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução Ana Cristina Nasser. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dimenstein, M., & Macedo, J. P. (2012). Formação em Psicologia: requisitos para atuação na atenção primária e psicossocial. *Psicol. ciênc. prof*, 232-245.
- Esch, C.F. & Jacó-Vilela, A. M. (2001). A regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação psi. *In*: Jacó-Vilela, A. M., Cerezzo, A. C. & Rodrigues, H. B. C. (Orgs.) *Clio-psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*.(pp.17-24) Rio de Janeiro: Relume Dumará/ FAPERJ-Vi.
- Fávero, M. de L. de A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, n. 28, p. 17-36, Curitiba: Editora UFPR.
- Ferreira Neto, J.L. (2004). A formação em nossa atualidade. *JL Ferreira Neto, A formação do psicólogo: clínica, social, mercado*, 162-186.

- Ferreira Neto, J. L., & Penna, L. M. (2006). Ética, clínica e diretrizes: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 381-390.
- Ferreira, M.C. (2011). Breve história da moderna Psicologia Social. In: Torres. C.V., Neiva, E.R.(org). *Psicologia Social: Principais temas e Vertentes*, pp13-30. Porto Alegre: Artmed.
- Filho, M.B.L. (2004). A Psicologia no Brasil nos últimos 25 anos. In: Antunes, M. A. M.(org.) *História da Psicologia no Brasil. Primeiros ensaios*. Pp. 109-119. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ.
- Francescato, D., Zani, B. (2013). Community Psychology Practice Competencies in Undergraduate and Graduate Programs in Italy. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 4(4), 1-12. Retrieved Day/Month/Year, from (<http://www.gjcpp.org/>).
- Freitas, M.F.Q. (2004). Desafios Contemporâneos à Psicologia Social Comunitária: que visibilidade e que espaços têm sido construídos? In: *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 22, nº 36, p. 33 – 47.
- Freitas, M.F.Q. (2007). Psicologia na comunidade, Psicologia da comunidade e Psicologia (Social) Comunitária: Práticas da psicologia em comunidades nas décadas de 60 a 90 no Brasil. In: CAMPOS, R.H.F (Org.). *Psicologia Social Comunitária*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freitas, M.D.F. Q. (2008). Práxis e ética na psicologia social comunitária: possibilidades de transformação social na vida cotidiana. *ÉTICA E PARADIGMAS NA PSICOLOGIA SOCIAL*, 101.
- Freitas, M. F. Q. (2015). Práxis e formação em psicologia social comunitária: exigências e desafios ético-políticos. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 32(3), 521-532.
- Freire, P.(1979). Conscientizar para libertar (Conferência, México, 1971. In Torres. C.A. *Consciência e História: a práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo:Loyola.
- Góis, C.W.L. ( 1994). Noções de psicologia comunitária. (2ª ed.). Fortaleza: Edições UFC.
- Góis, C.W.L. (2003). Psicologia Comunitária no Ceará: uma caminhada. *Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire*.
- Góis, C.W.L. (2005). Psicologia Comunitária: atividade e consciência. Fortaleza: *Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais*.
- Góis, C.W.L. (2008). Psicologia comunitária. *Universitas Ciências da Saúde*, v. 01. N. 02, p. 277-297.

- Goes, N. A., Ximenes, V. M., & Moura Jr, J. F. (2015). Relações da Psicologia Comunitária com a Libertação a partir da dialética dominação-opressão. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (6), 140-161.
- Gomide, P.I.C. (1989). O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. *Psicol. cienc. prof.* [online]. vol.9, n.1, pp6-15.
- Gonçalves, M. A., & Portugal, F. T. (2012). Alguns apontamentos sobre a trajetória da Psicologia social comunitária no Brasil. *Psicol. ciênc. prof.*, 32(spe), 138-153.
- Gondim, S. M. G., Borges-Andrade, J. E., & Bastos, A. V. B. (2010). Psicologia do Trabalho e das Organizações: Produção científica e desafios metodológicos. *Psicologia em pesquisa*, 4(2), 84-99.
- Guareschi, P. A. (2007). Relações comunitárias: relações de dominações. In R.H.F. Campos (Org.), *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp. 81-99) (13a. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Hur, D. (2012). Políticas da psicologia: histórias e práticas das associações profissionais (CRP e SPESP) de São Paulo, entre a ditadura e a redemocratização do país. *Psicologia USP*, 23(1), 69-90.
- Hur, D.U. (2007). Psicologia e suas entidades de classe: histórias sobre sua fundação e algumas práticas no Estado de São Paulo nos anos 70. *Psicologia Política*.
- Jacó-Vilela, A.M. (2002). Idas e Vindas do Curso de Psicologia no Brasil. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 14, 31-57.
- Jacó-Vilela, A.M & Rodrigues, H.de B.C. ( 2004). Além da separação: a psicologia no Brasil. In: Marina Massimi. (org.) *História da Psicologia no Brasil do século XX*, 1º ed. São Paulo: E.P.U, p 217-230.
- Júnior, F.G.R., & Ximenes, V. M. (2010). Psicologia Comunitária e Psicologia Histórico-Cultural: Análise e vivência da atividade comunitária pelo método dialógico-vivencial. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 5(2).
- Kafrouni, R. (2013). The role of subjectivity category in understanding the community context and the transforming intervention. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(1), 121-129. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2013000100013>
- Kubo, O.M. & Botomé, S.P. (2003). A transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo: as possibilidades nas diretrizes curriculares. In Brandão, M.Z. da S., Conte, F.C. de S., Brandão, F. S., Ingberman, Y. K., Moura, C. B. de, Silva, V. M. da, Oliane, S.M. (orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição*. vol. 11. Santo André: ESEtec Editores Associados.
- Lane, S. T. M. (1994). A psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia. Em S. T. M. Lane (Org.) *Psicologia social: O homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.



- Lane, S.T.M. (2007). Histórico e fundamentos da psicologia comunitária no Brasil. In: Campos, R. H. F. (org). *Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia*, 18. ed., Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lima, R.S. (2012). A Psicologia comunitária no Rio de Janeiro entre 1960 e 1990. *Psicol. cienc.* vol.32, n.spe, pp154-165.
- Lisboa, F.S., Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicol. cienc.* vol.29, n.4, pp718-737.
- Macedo, J.P., Dimenstein, M. (2012). O trabalho dos psicólogos das políticas sociais no Brasil. *Avances em Psicologia Latinoamericana*, 30 (1), 182,192.
- Macedo, J.P., Sousa, A.P., Carvalho, D.M., Magalhães, M.A., Souza, F.M. S., & Dimenstein, M. (2011). O psicólogo brasileiro no SUAS: quantos somos e onde estamos? *Psicologia em Estudo*, 16(3), 479-489.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, p.7-27. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de La Liberación*. Trotta: Madrid, 1998.
- Martins, C.B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, 30(106), 15-35.
- Massimi, M. (1990). *História da Psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo. EPU.
- Massimi, M.(2005). *Palavras, almas e corpos no Brasil colonial*. São Paulo: Loyola.
- Mazer, S.M., Melo-Silva, L.L. (2010). Identidade profissional do Psicólogo: uma revisão da produção científica no Brasil. *Psicol. cienc.* vol.30, n.2, pp276-295.
- Minayo, Maria Cecilia de Souza (org.) (2013). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petropolis (RJ): Vozes.
- Montero, M. (2000). Construcción, desconstrucción y crítica: teoria y sentido de la psicología social comunitaria en América Latina. In R. H. F. Campos & P. A. Guareschi, (Orgs.). *Paradigmas em psicologia social – a perspectiva Latino-Americana*. Rio de Janeiro: Vozes
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Nepomuceno, L.B., Ximenes, V. M., Cidade, E. C., Mendonça, F. W. O., Soares, C. A.(2008). Por uma psicologia comunitária como práxis de libertação. In *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 39, n. 4, p. 456-464, out./dez.

- Netto, S. P. (2004). A Psicologia no Brasil. In: Antunes, M.A.M ( Org). *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EdURJ/Brasília:Conselho Federal de Psicologia.
- Nico, Y., & Kovac, R. (2003). As origens das diretrizes curriculares propostas pela comissão de especialistas em Psicologia: um breve histórico. *Conscientiae saúde*, 2(2), 51-59.
- Oliveira, I. F., de Andrade Oliveira, N. L., do Nascimento, M. N. C., Araújo, R. L., Coelho-Lima, F., & de Oliveira, K. M. (2014). Atuação dos psicólogos nos CRAS do interior do RN. *Revista Psicologia & Sociedade*, 26(spe 2).
- Ornelas, J. (1997). Psicologia comunitária: Origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise psicológica*, 15(3), 375-388.
- Paiva, I. L. D. (2008). Os novos quixotes da psicologia e a prática social no âmbito do terceiro setor.
- Paiva, I.L.de., Yamamoto, O.H. (2010). Formação e prática comunitária do psicólogo no âmbito do "terceiro setor". *Estud. psicol.* vol.15, n.2, pp153-160.
- Pereira, F.M. Netto, A.P. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização - Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003.
- Pessotti, I. (1988). Notas para uma história da psicologia brasileira. In: Conselho Federal de Psicologia. (org), *Quem é o psicólogo brasileiro?* ( pp. 17-31). São Paulo: Edicon.
- Pinheiro, K. M. (2013). A identidade profissional dos psicólogos na estratégia da saúde da família e suas práticas.
- Quintal, M.F. (2016). Desafios atuais e antigas sutilezas nas práticas da psicologia social comunitária. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 131-163.
- Ramminger, T. (2001). Psicologia comunitária X assistencialismo: possibilidades e limites. *Psicologia: ciência e profissão*, 21(1), 42-45.
- Ramos, C., Carvalho, J.E. (2008). Espaço e subjetividade: formação e intervenção em psicologia comunitária. *Psicol. Soc.* vol.20, n.2, pp. 174-180.
- Rechtman, R., & Castelar, M. (2012). A formação em psicologia social comunitária em salvador-ba. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, 10(1).
- Reis, C., & Guareschi, F. (2010). Encontros e desencontros entre Psicologia e Política: formando, deformando e transformando profissionais de saúde. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(4), 854-867.
- Rinhel-Silva, C. M. (2016). O psicólogo no CRAS: travessia, tessituras, desafios e possibilidades. 2016. 140 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis.

- Rivlin, L. G. (2003). Olhando o passado e o futuro: revendo pressupostos sobre as interações pessoa-ambiente. *Estud. psicol.* vol.8, n.2, pp. 215-220.
- Romanelli, O. (2003). História da educação no Brasil. 13. ed. Petrópolis: Vozes.
- Rudá, C., Coutinho, D. & Almeida-Filho, N. (2015). Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). *Memorandum*, 29, 59-85.
- Sarriera, J.C. (2010) O paradigma ecológico na Psicologia Comunitária: do contexto à complexidade. In SARRIERA, J. C., SAFORCADA, E. T. (orgs.) *Introdução à Psicologia Comunitária: bases teóricas e metodológicas*. Porto Alegre: Sulina. Pag. 27-48.
- Saviani, D. (2004). A questão da reforma universitária. *Educação & Linguagem/Ano*, 7.
- Sawaia, B. (2010). Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. Em Campos, R. H. F. (org.), *Psicologia Comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp. 35-53). 16ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Scarparo, H. (2005). *Psicologia Comunitária no Rio Grande do Sul: Registros da construção de um saber-agir*. Edipucrs.
- Scarparo, H.B.K. & Guareschi, N. M. (2007). Psicologia Social Comunitária e Formação Profissional. *Psicologia e Sociedade* (19nd ed., pp. 100-108).
- Seixas, P.S. (2014). A formação graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto Pós-DNC.
- Seixas, P. S. & Yamamoto, O. H. (2012). A inserção e a atuação profissional do psicólogo no campo das políticas sociais no Rio Grande do Norte. *Revista Psicologia e Argumento*, 30(70), 477- 489.
- Silva, C.D.A. (2012). As políticas sociais na formação graduada do psicólogo no Piauí: análise curricular dos cursos (Master's thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte).
- Silveira, K. G.B. (2012). Práticas Psicológicas Comunitárias nas Unidades Básicas de Saúde de São José dos Pinhais. 2012. 148 f. Dissertação (mestrado em saúde) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.
- Spink, M. J.; Matta, G. C. (2007). A prática profissional Psi na saúde pública: Configurações históricas e desafios contemporâneos. In M. J. Spink (Ed.). *A Psicologia em diálogo com o SUS: Prática profissional e produção acadêmica* (pp. 25-51). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Tonial, F.A.L. (2014). Uma análise documental da formação em psicologia no Brasil: desdobramentos da reforma curricular dos anos de 1990.

- Urnau, L.C.(2013). Psicologia e proteção social na Amazônia: diálogo com famílias de um garimpo. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) USP. São Paulo, 281p.
- Valle Cruces, A. V. (2008). A pesquisa na formação de psicólogos brasileiros e suas políticas públicas. Bol. - Acad. Paul. Psicol., São Paulo, v. 28, n. 2. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2008000200012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2008000200012&lng=pt&nrm=iso)>.
- Wiesenfeld, E. (2012). Community Social Psychology in Latin America: myths, dilemmas and challenges. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 3(1), 26-41 Retrieved XXXX, from [http: A formação em Psicologia e o profissional da Saúde para o SUS \(Sistema Único de Saúde\) //www.gjcopp.org/](http://www.gjcopp.org/).
- Worciekowski, C. F.. & Pizzinato, A. (2014). Estágios Básicos: como as práticas profissionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais repercutem na formação e atuação do psicólogo. *Psicol. argum*, 32(supl. 2), 45-56.
- Yamamoto, O.H. (1987). O autoritarismo na universidade: notas para o debate acerca da questão de democratização. *Educação em Questão*, Natal, RN, 1 (1), p. 38-55.
- Yamamoto, O. H. (2000). A LDB e a Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(4), 30-37.
- Yamamoto, O. H., Oliveira, I. F., & Campos, H. R. (2002). Demandas sociais e formação profissional em Psicologia. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, 14(1), 75-86.
- Yamamoto, O. H.; Oliveira, I. .F. (2010). Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(spe), p.9-24.
- Yamamoto, O. H. (2012). 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político?. *Psicol. cienc. prof*, 32(spe), 6-17.

## Apêndice

### Dados referentes as bibliografias das Instituições de Educação Superior no Nordeste do Brasil

Autores	Ed.	Título dos referenciais bibliográficos	Frequência
Campos, R. (org.)	1999	Psicologia social comunitária; da solidariedade à autonomia	20
Sarriera, J. C. (Org.).	2015	Psicologia Comunitária: estudos atuais. Porto Alegre: Sulina.	10
Lane, S. T. M.	2012	Psicologia social: o homem em movimento.	6
Góis, C.W.L.	2008	Saúde comunitária: pensar e fazer.	5
Sarriera, G.C. & Saforcada, E.T. (orgs.)	2010	Introdução à Psicologia Comunitária: bases teóricas e metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2010.	5
Sawaia, B.B. (Org.)	1999	As artimanhas da exclusão - análise psicossocial e ética da desigualdade social -	5
Góis, C.W.L	2005	Psicologia Comunitária e Atividade e Consciência	4
Vasconcelos, E. M.	1985	O que é psicologia comunitária. São Paulo: Brasiliense.	4
Amatuzzi, M. M.; Echeverria, D. F.; Brisola, E. B. V.; Giovelli, L. N.	1996	Psicologia na Comunidade: uma experiência	3
Dimenstein, M.	2008	Psicologia social comunitária.	3
Freire, P.	1981	Pedagogia do Oprimido.	3
Freire, P.	1980	Conscientização: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.	3
Freitas, M. F. Q.		Psicólogos na comunidade: importância e orientação do trabalho desenvolvido.	3
Góis, C.W.L.	2012	Psicologia Clínico-Comunitárias.	3
Gonçalves, M.A.; Portugal, F.T.	2012	Alguns apontamentos sobre a trajetória da psicologia social comunitária no Brasil.	3
MARTÍN-BARÓ, I.	1998	Psicología de la Liberación (org. Amalio Blanco).	3
Silva, R.C.; Silmon, C.P.	2005	Sobre a diversidade de sentidos de comunidade..	3
Stella, C.	2014	Psicologia Comunitária: contribuições teóricas, encontros e experiências.	3

Scarparo, H.; Guareschi, N	2007	Psicologia Social Comunitária e Formação Profissional.	3
Campos, R.H.F. e Guareschi, P.A.	2000	Paradigmas em Psicologia Social – a perspectiva latino-americana	2
Bock, A. M. B.(org.).	2003	Psicologia e o compromisso social.	2
Brandão, C. R.	1999	Repensando pesquisa participante.	2
Freitas, M.F.Q.		Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo.	2
Grandesco, M.; Barreto, M. R.	2010	Terapia comunitária: tecendo redes para a transformação social: saúde, educação e políticas públicas.	2
Góis, C. W. de L	1993	Noções de psicologia comunitária	2
Hutz, C. S.	2010	Avanços em psicologia comunitária e intervenções psicossociais.	2
Jacques, M. das G.(Org.)	2012	Psicologia Social Contemporânea. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.	2
Montero, M.	2004	Introducción a la Psicología Comunitaria.	2
Ornelas, J.	2008	Psicologia Comunitária.	2
Pereira, W.C.	2001	Nas trilhas do trabalho comunitário e social: teoria, método e prática.	2
Spink, J.M.	2003	Psicologia Social e Saúde. Práticas, saberes e sentidos.	2
Ximenes, V.M.; Colares DE Paula, L.R.; Barros J. P.P.	2009	Psicologia comunitária e política de assistência social.	2
Afonso, M. L. M. (org.).	2003	Oficinas em Dinâmica de Grupo na área de Saúde	1
Alonso, A	2009	As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate.	1
Arruda, J.	2006	Educando pela diversidade afrobrasileira e africana: as ações afirmativas - ressignificando os temas.	1
Azerêdo, S. M. M..	2002	O político, o público e a alteridade como desafios para a Psicologia.	1
Azevêdo, A. V. dos S.	2009	A Psicologia Social, Comunitária e Social Comunitária: definições dos objetos de estudo.	1
Azevedo, A.V. dos S.		A Psicologia Social, Comunitária e Social Comunitária: Definições	1

Bastos, A.V.B.; Gondim, S.M.G.	2010	O trabalho do psicólogo no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2010. 504p.	1
Bauman, Z.	2003	Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.	1
Behring, E. R.	2008	Política social: fundamentos e história	1
Bernardes, L.H. G.	2007	Subjetividade: um objeto para uma Psicologia comprometida com o social.	1
Valla, V.V. e Stotz, E.N.	1993	Participação popular, educação e saúde: teoria e prática/organização.	1
Bleger, J.	1984	Psico-higiene e psicologia institucional.	1
Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. M.; Furtado, O.	2001	Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.	1
Brandão, I.R.; Bomfin, Z.A.C.(Org.).	1999	Os jardins da Psicologia Comunitária: escritos sobre a trajetória de um modelo teórico-vivencial.	1
Carneiro, M. A.	1987	Educação comunitária: faces e formas.	1
Coimbra, C. et al.	1998	Psicologia, ética e direitos humanos.	1
Costa, R. da.	2005	Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva.	1
CREPOP	2009	Referências Técnicas para atuação do/a Psicólogo/a no NASF. CFP, 2009.	1
Cruz, L. R.; Guareschi, N.	2012	O Psicólogo e as Políticas Públicas de Assistência Social.	1
Del Prette, Z. A. P.	2008	Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo.	1
Deleon, G.	2003	A comunidade terapeutica: teoria modelo e método.	1
Dimenstein, M.	2009	Produção do conhecimento, agenciamentos e implicação no fazer pesquisa em psicologia..	1
Freitas, M. de F. Q.	2003	Práxis e Ética da Psicologia Social Comunitária. In: P P PLONER Kátia Simone (Org.). Ética e Paradigmas na Psicologia Social.	1

Freitas, M.F.Q.		Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. Psicologia: Reflexão e Crítica.	1
Fernandes, A. P.	2000	(Alguns) quadros teóricos da Psicologia Comunitária. Análise Psicológica	1
Ferreira, R. C.	2014	Psicologia Social e Comunitária: fundamentos, intervenções e transformações.	1
Gohn, M. G.	1997	Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos.	1
Gomes, A. M. de A. .	1999	Psicologia Comunitária: uma abordagem conceitual.	1
González Rey, F.	2004	O social na psicologia e a psicologia social.	1
Guzzo, R. S. L & LACERDA, F. J.	2011	Psicologia e Sociedade: Interfaces no Debate Sobre a Questão Social.	1
Guzzo, R.; Lacerda Jr, F. (Org.)	2009	Psicologia social para America Latina: o resgate da psicologia da libertação.	1
Hall, S.	2002	A identidade cultural na pós-modernidade.	1
Horochovski, R. R.; Meirelles, G.	2007	Problematizando o conceito de empoderamento. SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, II.	1
Jesus, J.G.	2012	Psicologia social e movimentos sociais: uma revisão contextualizada.	1
Jiménez-Domínguez, B.		La Psicología Social Comunitária en América Latina como Psicología Social Crítica	1
Kafrouni, R..	2013	O papel da categoria subjetividade na compreensão do contexto comunitário e da intervenção transformadora. Estudos de Psicologia.	1
Levisky, D. L.	2007	Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção.	1
Marti, J.B.	2006	La vulnerabilidad relacional: Análisis del fenómeno y pautas de intervención. REDES-	1
Martin, A; Chacón, F; Martínez, M.	1998	Psicologia comunitária.	1
Mayorga, C.	2014	Algumas contribuições do feminismo à psicologia social comunitária.	1



Merhy,E.E.; Onocko, R. (Orgs.)	1997	Agir em saúde: um desafio para o público.	1
Mittler, P.	2003	Educação Inclusiva: Contextos sociais.	1
Montano, C.	2002	Terceiro Setor e questão social. Crítica a um padrão emergente de intervenção social.	1
More, C. L. O. O.; Macedo, R. M. S.	2009	Psicologia na comunidade: uma proposta de intervenção.	1
Moscovici, S.	1988	Psicologia Social: Influencia y cambio de atitudes. Individuos y grupos.	1
Oliveira, A. L.; Cerveny, C. M. O.	2010	Irmãos, meios-irmãos e coirmãos: a dinâmica das relações fraternas no recasamento.	1
Oliveira, E. C. S.; Araújo, M. F..	2012	Aproximações do teatro do oprimido com a Psicologia e o Psicodrama.	1
Ornelas, J.	1997	Psicologia Comunitária: origens, fundamentos e intervenção.	1
Parker, I.	2005	Qualitative psychology: Introducing radical research.	1
Paulon, S. M.	2005	A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção.	1
Pereira, W.C.C.	2001	Dinâmicas de grupos populares.	1
Rocha, M. L.	2003	Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises.	1
Rocha, M. L.	2006	Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento.	1
Saforcada, E.T.	2010	Introdução a psicologia comunitária: bases teóricas e metodológicas.	1
Santos, T. S. dos.		Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. Sociologias.	1
Sarti, C.A.	1996	A família como espelho - um estudo sobre a moral dos pobres -	1
Scorsolini-Comin, F..		Aconselhamento Psicológico: Aplicações em gestão de carreiras, educação e saúde.	1
Silva, C. L.; Sarriera, J. C.	2015	Promover a justiça social: compromisso ético para relações comunitárias.	1
Silva, R. C. da.	2002	Metodologias participativas para trabalhos de promoção de saúde e cidadania.	1

Siqueira, S.M.		Movimentos sociais na construção de uma outra sociabilidade.	1
Skinner, B.F.		O que está errado com a vida cotidiana no mundo ocidental?	1
Souza, L.; Freitas, M.F.Q. e Rodrigues, M.M.P. (Orgs.)	1998	Psicologia: reflexões (im) pertinentes.	1
Spinelli Jr. V.	2006	Bauman e a Impossibilidade da Comunidade.	1
Veronese, M.V.	2008	Psicologia social e economia solidária.	1
Vasconcelos, E.	1999	Educação popular e a atenção à saúde da família.	1
VAsconcelos, E. M.	2008	Abordagens psicossociais: História, Teoria e Trabalho de Campo.	1
Vasconcelos, E.M.	1992	Do hospício à comunidade: mudança sim, negligência não.	1
Veronese, M. V.	2008	Psicologia do cotidiano: representações sociais em ação.	1

## Anexos

### **Instituições de Educação Superior de ALAGOAS que ofertam o curso de Psicologia**

<b>Instituição de Educação Superior</b>	<b>Município</b>	<b>Natureza</b>	<b>CH</b>	<b>Periodicidade</b>	<b>Grau acadêmico</b>
Universidade Federal de Alagoas - UFAL	Maceió	Pública Federal		Semestral	Bacharelado
Faculdade de Tecnologia de Alagoas - FAT/AL	Maceió	Privada SFL	4830	Semestral	Bacharelado
Faculdade Estácio de Alagoas	Maceió	Privada CFL	4020	Semestral	Bacharelado
Faculdade Pitágoras de Maceió	Maceió	Privada CFL	4300	Semestral	Bacharelado
Centro Universitário Tiradentes - FITS	Maceió	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Centro Universitário CESMAC	Maceió	Privada SFL	4850	Semestral	Bacharelado

**Instituições de Educação Superior da BAHIA que ofertam o curso de Psicologia**

<b>Instituição de Educação Superior</b>	<b>Município</b>	<b>Natureza</b>	<b>CH</b>	<b>Periodicidade</b>	<b>Grau acadêmico</b>
Centro de Ensino Superior de Ilhéus - CESUPI	Ilhéus	Privada CFL	4.046	Semestral	Bacharelado
Centro universitário Jorge Amado - UNIJORGE	Salvador	Privada CFL	4.640	Semestral	Bacharelado
Centro Universitário Estácio da Bahia - Estácio - FIB	Salvador	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública - EBMSP	Salvador	Privada SFL	4282	Semestral	Bacharelado
Estácio FIB - Centro Universitário Estácio da Bahia	Salvador	Privada CFL	4235	Semestral	Bacharelado
Faculdade de Tecnologia e Ciências de Feira de Santana - FTC	Feira de Santana	Privada CFL	4.060	Semestral	Bacharelado
Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe			4140	Semestral	Bacharelado
Faculdade Adventista da Bahia - FADBA	Cachoeira	Privada - SFL	4.322	Semestral	Bacharelado
Faculdade Anísio Teixeira de Feira de Santana - FAT	Feira de Santana	Privada - CFL	4.074	Semestral	Bacharelado
Faculdade Arnaldo Horário Ferreira - FAAHF	Luíz Eduardo Magalhães	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Faculdade Castro Alves - FCA	Salvador	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Faculdade Cidade do Salvador - FCS	Salvador	Privada CFL	4080	Semestral	Bacharelado
Faculdade de Ciência, Tecnologia e Educação - FACITE	Santa Maria da Vitória	Privada CFL	4140	Semestral	Bacharelado
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Faculdade Ages	Paripiranga	Privada CFL	4860	Semestral	Bacharelado
Faculdade de Ciências Agrárias e da Saúde - F.A.S	Lauro de Freitas	Privada CFL	4.000	Semestral	Bacharelado
Faculdade de Ciências da Saúde de Serra Talhada - FCISST	Serra Talhada	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Faculdade de Guanambi -	Guanambi	Privada CFL	4.000	Semestral	Bacharelado
Faculdade João Calvino (FJC)	Barreiras	Privada CFL	4.000	Semestral	Bacharelado
Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC - Salvador	Salvador	Privada CFL	4320	Semestral	Bacharelado
Faculdade de Tecnologia e Ciências de Jequiê - FTC	Jequiê	Privada CFL	4.140	Semestral	Bacharelado
Faculdade de Tecnologia e Ciências de Vitória da Conquista - FTC	Vitória da Conquista	Privada SFL	4240	Semestral	Bacharelado
Faculdade Delta - FACDELTA	Salvador	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Faculdade do Sul - FACSUL	Itabuna	Privada CFL	4.000	Semestral	Bacharelado
Faculdade Irecê - FAI	Irecê	Privada CFL	4260	Semestral	Bacharelado
Faculdade João Calvino (FJC)	Barreiras	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Faculdade Juvêncio Terra - FJT	Vitória da Conquista	Privada CFL	4080	Semestral	Bacharelado
Faculdade Maurício de Nassau de Salvador - FMN	Salvador	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Faculdade Metropolitana de Camaçari - FAMEC	Camaçari	Privada - SFL	4.000	Semestral	Bacharelado

Faculdade Nobre de Feira de Santana - FAN	Feira de Santana	Privada - CFL	4.106	Semestral	Bacharelado
Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas - PIT TEIXEIRA	Teixeira de Freitas	Privada CFL	4800	Semestral	Bacharelado
Faculdade Regional Alagoinhas - FARAL	Alagoinhas	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Faculdade Regional da Bahia - FARB	Salvador	Privada CFL	4142	Semestral	Bacharelado
Faculdade Ruy Barbosa - FRBA	Salvador	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Faculdade São Bento da Bahia	Salvador	Privada SFL	4360	Semestral	Bacharelado
Faculdade São Francisco de Barreiras - FASB	Barreiras	Privada SFL	4.335	Semestral	Bacharelado
Faculdade Sete de Setembro (Fasete)	Paulo Afonso	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Faculdade Social da Bahia - FSBA	Salvador	Privada SFL	4800	Semestral	Bacharelado
Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão - FAINTVISA	Vitória da Conquista	Privada SFL	4000	Semestral	Bacharelado
Universidade de Salvador - UNIFACS	Salvador	Privada CFL	4.000	Semestral	Bacharelado
Universidade do Estado da Bahia - UNEB	Salvador	Pública	4410	Semestral	Bacharelado
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	Feira de Santana	Pública Estadual	4.465	Semestral	Bacharelado
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	Vitória da Conquista	Pública	4335	Semestral	Bacharelado
Universidade Federal da Bahia	Salvador	Pública	4216	Semestral	Bacharelado
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB	Cruz das Almas	Pública	4536	Semestral	Bacharelado

**Instituições de Educação Superior do CEARÁ - CE que ofertam o curso de Psicologia**

<b>Instituição de Educação Superior</b>	<b>Município</b>	<b>Natureza</b>	<b>CH</b>	<b>Periodicidade</b>	<b>Grau acadêmico</b>
Centro Universitário Católica de Quixadá	Quixadá	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS)	Fortaleza	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (FLS)	Juazeiro no Norte	Privada CFL	4800	Semestral	Bacharelado
Centro Universitário Estácio do Ceará - Estácio FIC	Fortaleza	Privada CFL	4380	Semestral	Bacharelado
Faculdade Ari de Sá - FAZ	Fortaleza	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Faculdade Ateneu (FATE)	Fortaleza	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Faculdade de Tecnologia Intensiva - FATECI	Fortaleza	Privada CFL	4060	Semestral	Bacharelado
Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ)	Aracati	Privada CFL	4030	Semestral	Bacharelado
Faculdade Farias Brito (FFB)	Fortaleza	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Faculdade Ieducare (FIED)	Tianguá	Privada CFL	4160	Semestral	Bacharelado
Faculdade Joaquim Nabuco de Fortaleza (FJN FORTALEZA)	Fortaleza	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Faculdade Luciano Feijão - FLF	Sobral	Privada - SFL	4.100	Semestral	Bacharelado
Faculdade Maurício de Nassau de Fortaleza - FMN	Fortaleza	Privada CFL	4.000	Semestral	Bacharelado
Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza - FAMETRO	Fortaleza	Privada CFL	4.480	Semestral	Bacharelado
Faculdade Nordeste - FANOR	Fortaleza	Privada CFL	4.040	Semestral	Bacharelado
Faculdade Princesa do Oeste (FPO)	Crateús		4000	Semestral	Bacharelado
Faculdade Vale do Salgado - FVS	Icó	Privada - CFL	Não informado	Semestral	Bacharelado
Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA)	Sobral	Privada SFL	4725	Semestral	
Universidade de Fortaleza - UNIFOR	Fortaleza	Privada SFL	4.050	Semestral	Bacharelado
Universidade Estadual do Ceará - UECE	Fortaleza	Pública Estadual Pública	4.454	Semestral	Bacharelado
Universidade Federal do Ceará - UFC	Fortaleza	Federal	4.048	Semestral	Bacharelado

**Instituições de Educação Superior do MARANHÃO que ofertam o curso de Psicologia**

<b>Instituição de Educação Superior</b>	<b>Município</b>	<b>Natureza</b>	<b>CH</b>	<b>Periodicidade</b>	<b>Grau acadêmico</b>
Faculdade de Ciências e Tecnologias do Maranhão (FACEMA)	São Luiz	Privada CFL	4084	Semestral	Bacharelado
Faculdade Maurício de Nassau de São Luís (FMN SÃO LUÍS)	São Luiz	Privada CFL			
Faculdade Pitágoras de São Luiz	São Luiz	Privada CFL	4970	Semestral	Bacharelado
Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão (IESMA)	Imperatriz	Privada CFL	4184	Semestral	Bacharelado
Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB)	São Luiz	Privada CFL	4840	Semestral	Bacharelado
Universidade do Ceuma - Univeuma	São Luiz	Privada SFL	4000	Semestral	Bacharelado
Universidade Federal do Maranhão - UFMA	São Luiz	Pública	4084	Semestral	Bacharelado

**Instituições de Educação Superior da PARAÍBA que ofertam o curso de Psicologia**

<b>Instituição de Educação Superior</b>	<b>Município</b>	<b>Natureza</b>	<b>CH</b>	<b>Periodicidade</b>	<b>Grau acadêmico</b>
Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ	João Pessoa	Privada SFL	4005	Semestral	Bacharelado
Faculdade Anglo - Americano de João Pessoa (FAAJP)	João Pessoa	Privada CFL	4400	Semestral	Bacharelado
Faculdade Internacional da Paraíba - FPB	João Pessoa	Privada CFL	4250	Semestral	Bacharelado
Faculdade Maurício de Nassau de João Pessoa - FMN	João Pessoa	Privada CFL		Semestral	Bacharelado
Faculdade Santa Maria - FSM	Cajazeiras	Privada CFL	4230	Semestral	Bacharelado
Faculdades Integradas de Patos - FIP	Patos	Privada SFL	4400	Semestral	Bacharelado
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB	Campina Grande	Pública SFL	4220	Semestral	Bacharelado
Universidade Federal da Paraíba	João Pessoa	Pública SFL	4000	Semestral	Bacharelado
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG	Campina Grande	Pública SFL	4052	Semestral	Bacharelado



**Instituições de Educação Superior de PERNAMBUCO que ofertam o curso de Psicologia**

<b>Instituição de Educação Superior</b>	<b>Município</b>	<b>Natureza</b>	<b>CH</b>	<b>Periodicidade</b>	<b>Grau acadêmico</b>
Centro Universitário do Vale do Ipojuca - UNIVIP	Caruaru	Privada CFL	4070	Semestral	Bacharelado
Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU	Recife	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Centro Universitário Unigararapes	Jaboatão dos Guararapes	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Escola Superior de Saúde de Arcoverde (ESSA)	Arcoverde	Privada CFL	4010	Semestral	Bacharelado
Faculdade Belo Jardim - FBJ	Belo Jardim	Pública	4420	Semestral	Bacharelado
Faculdade Boa Viagem - FBV	Recife	Privada CFL	4040	Semestral	Bacharelado
Faculdade de Ciências da Saúde de Serra Talhada - FCISST	Serra Talhada	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Faculdade de Ciências Humana de Olinda - FACHO	Olinda	Privada SFL	4280	Semestral	Bacharelado
Faculdade de Ciências Humanas e Exatas do Sertão do São Francisco (FACESF)	Belém do São Francisco	Privada SFL	4915	Semestral	Bacharelado
Faculdade de Ciências Humanas ESUDA - FCHE	Recife	Privada SFL	4020	Semestral	Bacharelado
Faculdade de Tecnologia Gestão & Marketing - IBGM	Recife	Privada CFL	4450	Semestral	Bacharelado
Faculdade dos Guararapes - FG	Jaboatão dos Guararapes	Privada CFL	4035	Semestral	Bacharelado
Faculdade Estácio do Recife - Estácio FIR	Recife	Privada CFL	4196	Semestral	Bacharelado
Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE	Recife	Privada SFL	4007	Semestral	Bacharelado
Faculdade Joaquim Nabuco de São Lourenço da Mata	São Lourenço da Mata	Privada CFL	4060	Semestral	Bacharelado
Faculdade Pernambucana de Saúde - FPS	Recife	Privada SFL	4024	Semestral	Bacharelado
Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão - FAINTVISA	Vitória de Santo Antão	Privada SFL	4080	Semestral	Bacharelado
Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF	Petrolina	Pública	4025	Semestral	Bacharelado
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP	Recife	Privada SFL	4000	Semestral	Bacharelado
Universidade de Pernambuco - UPE	Garanhuns	Pública	4000	Anual	Bacharelado
Universidade Federal de Pernambuco	Recife	Pública	4080	Semestral	Bacharelado
Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)	Recife	Privada CFL	4140	Semestral	Bacharelado

**Instituições de Educação Superior do PIAUÍ que ofertam o curso de Psicologia**

<b>Instituição de Educação Superior</b>	<b>Município</b>	<b>Natureza</b>	<b>CH</b>	<b>Periodicidade</b>	<b>Grau acadêmico</b>
Faculdade Aliança - FACE	Teresina	Privada - CFL	4.000	Semestral	Bacharelado
Faculdade de Ensino Superior do Piauí - FAESPI	Teresina	Privada - CFL	4.304	Semestral	Bacharelado
Faculdade de Tecnologia Intensiva de Parnaíba	Parnaíba	Privada CFL	4.000	Semestral	Bacharelado
Faculdade Integral Diferencial - FACID	Teresina	Privada - CFL	4.040	Semestral	Bacharelado
Faculdade Piauiense - FAP	Parnaíba	Privada CFL	4.000	Semestral	Bacharelado
Faculdade Regional Brasileira - Parnaíba -	Parnaíba	Privada CFL	4.000	Semestral	Bacharelado
Faculdade Santo Agostinho - FSA	Teresina	Privada - CFL	4.080	Semestral	Bacharelado
Universidade Estadual do Piauí - UESPI	Água Branca	Pública Estadual	5.280	Semestral	Bacharelado
Universidade Federal do Piauí - UFPI	Teresina	Pública Federal	4.140	Semestral	Bacharelado

**Instituições de Educação Superior do RIO GRANDE DO NORTE que ofertam o curso de Psicologia**

<b>Instituição de Educação Superior</b>	<b>Município</b>	<b>Natureza</b>	<b>CH</b>	<b>Periodicidade</b>	<b>Grau acadêmico</b>
Centro Universitário do Rio Grande do Norte - UNI-RN	Natal	Privada SFL	4000	Semestral	Bacharelado
Centro Universitário FACEX - UNIFACEX	Natal	Privada SFL	4090	Semestral	Bacharelado
Faculdade Estácio do Rio Grande do Norte	Natal	Privada CFL	4248	Semestral	Bacharelado
Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar - FACEP	Pau dos Ferros	Privada CFL	4040	Semestral	Bacharelado
Faculdade Maurício de Nassau de Natal - Universidade Federal do Rio Grande no Norte	Natal	Privada CFL	4000	Semestral	Bacharelado
Universidade Potiguar - UNP	Mossoró	Privada CFL	4800	Semestral	Bacharelado

**Instituições de Educação Superior - SERGIPE que ofertam o curso de Psicologia**

<b>Instituição de Educação Superior</b>	<b>Município</b>	<b>Natureza</b>	<b>CH</b>	<b>Periodicidade</b>	<b>Grau acadêmico</b>
Faculdade Estácio de Sergipe - Estácio FASE	Aracaju	Privada CFL	4235	semestral	Bacharelado
Faculdade Maurício de Nassau de Aracajú	Aracaju	Privada CFL	4000	semestral	Bacharelado
Faculdade Pio Décimo - FPD	Aracaju	Privada CFL	4180	semestral	Bacharelado
Faculdade Regional Brasileira - FARB - ARACAJU	Aracaju	Privada CFL	4020	semestral	Bacharelado
Universidade Federal de Sergipe - UFS	São Cristovão	Pública Privada	4335	semestral	Bacharelado
Universidade Tiradentes - UNIT	Aracaju	CFL	4320	semestral	Bacharelado

**TABELA 2**

Disciplinas similares e/ou que abordam a Psicologia Social Comunitária

Nomenclatura das disciplinas	Frequência
Psicologia Comunitária	33
Psicologia e Comunidades	4
Intervenções Institucionais e Comunitárias	4
Projeto Comunitário	3
Abordagem em Psicologia Institucional e Comunitária	1
Estágio básico II: Instituições	1
Comunidades e Organizações	1
Ações na Saúde e na Comunidade	1
Estágio Supervisionado em Psicologia Preventiva e Comunitária	1
Prática Integrativa I – Pesquisa na Comunidade/Estágio Supervisionado	1
Psicologia Comunitária e da Saúde/Estágio Obrigatório na PC	1
Psicologia Comunitária e Institucional/ Estágio Supervisionado em PC e Institucional	1
Psicologia da Saúde e Comunitária/Práticas Psicológicas	1
Comunitárias no Contexto das Políticas Públicas	1
Psicologia Sócio Histórica IV	1
Psicomotricidade ou Saúde Pública e Comunitária	1

Fonte: Batista (2016)

**TABELA 3** - Categorização dos conteúdos presentes nas Ementas analisadas

Categorias	Frequência
Comunidade	83
Psicologia Social	80
Temas	70
História da Psicologia Social Comunitária	65
Práticas	50
Saúde	47
Intervenção	44
Grupo	40
Subjetividade	28
Prevenção	27
Outros em PC	27
Políticas Públicas	25
Representação social	17
Pesquisa em Psicologia Comunitária	16
Inclusão social	15
Psicologia Política	15
Apoio social	14
Qualidade de vida	14
Redes sociais	13
O papel do(a) psicólogo(a) na comunidade	12
Instituição	11

(continua)

**TABELA 3 (continuação)**

Categorização dos conteúdos presentes nas Ementas analisadas

Categorias	Frequência
Cidadania	11
Orientações Teóricas	11
Ética	10
Marco teórico-metodológico PC	10
Métodos de atuação em Psicologia Comunitária	09
Identidade	09
Avaliação em Psicologia Comunitária	08
Objeto de Estudo da Psicologia Comunitária	08
Alienação/consciência	07
Programa comunitário	07
Desenvolvimento Comunitário	07
Definição de psicologia comunitária	04
Participação social	03
Ideologia	02

Fonte: Batista (2016)

**TABELA 5**

Detalhamento das subcategorias derivadas da categoria Temas presentes na disciplina  
Psicologia Social Comunitária, e/ou disciplinas similares

Subcategorias	Frequência
Risco e Vulnerabilidade	13
Fenômenos	8
Percepção social	7
Aspectos Sociais	7
Indivíduo	7
Comunicação/ Linguagem	6
Gênero	5
Vida cotidiana	3
Globalização	3
Conhecimento	3
Movimentos sociais	3
Família	2
Sociedade	2
Pluralidade étnica	1

Fonte: Batista (2016)



**TABELA 7**

Categorias dos conteúdos em relação ao referencial bibliográfico das disciplinas Psicologia Social Comunitária e/ou similar das Instituições de Educação Superior do Sul do Brasil

Categoria Conteúdos	RS	SC	PR	Frequência
Psicologia Social	4	3	14	71
Psicologia Comunitária	2	3	5	50
Sociologia	5	8	4	17
Aspectos da Prática	3	5	4	12
Psicologia Institucional			5	5
Saúde	2		1	3
Psicologia da Saúde	3			3
Normas Técnicas	2		1	3
Educação		2	1	3
Formação	1		1	2
Ecologia		2		2
Relato de Experiência		1		1
Psicologia Política			1	1
Psicologia Geral	1			1
Psicologia do Trabalho			1	1
Psicologia da Libertação	1			1
Gestão	1			1

Fonte: Batista (2016)