anais da VIII reunião anual de psicologia outubro 1978

organização de

luiz marcellino de oliveira
josé carlos simões fontes
silvio morato de carvalho

sociedade de psicologia de ribeirão preto

ANAIS DA VIII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA
Realizada em Ribeirão Preto - São Paulo
de 26 à 29 de outubro de 1978

Editores:

Dr. Luiz Marcelino de Oliveira
Dr. José Carlos Simões Fonte
Prof. Sílvio Morato de Carvalho

Estes Anais foram subvencionados por:

- Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq (processo 2222-1148-78)
- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp - (Processo 78/1004)

A VIII Reunião Anual de Psicologia foi organizada pela Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, fundada em 25/09/1971 e Declarada de Utilidade Pública Municipal pela Lei 2.923/74.

Diretoria da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto

- Presidente – Dr. Luiz Marcellino de Oliveira.
- 1º Vice-Presidente – Dr. José Carlos Simões Fontes
- 2º Vice-Presidente – Dra. Elza Marliane Stella Prerok
- 1º Secretário – Prof. José Aparecido da Silva
- 2º Secretária – Profª. Tarso Bonilha Mazzotti
- 1º Tesoureiro – Prof. Sílvio Morato de Carvalho
- 2º Tesoureiro – Profa. Maria Ignez Campos de Carvalho

A Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto agradece a colaboração dos Patrocinadores:
- Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp)
- Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto
- Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

NOTA DOS EDITORES:

A preparação destes anais obedeceu às seguintes etapas:

- Gravação das várias sessões, durante a VIII Reunião Anual.
- Os editores supervisionaram o trabalho de transcrição das fitas e datilografia, realizado por alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.
- De posse da transcrição das fitas, os editores prepararam estes Anais, usando os seguintes critérios:
  a) os editores procuraram manter as apresentações e os apartes durante as discussões da forma que aparecem nas gravações.
  b) algumas lacunas na transcrição se devem a deficiências técnicas nas gravações
  c) algumas pessoas, ao fazerem uso da palavra não se identificaram. Estes casos estão assim indicados nestes Anais: "Aparteante que não se identificou"
  d) lamentamos que os debates das Comunicações livres, sessões 2 e 5 não tenham sido incluídos nestes Anais, devido à má qualidade das gravações. O mesmo ocorreu com a gravação do segundo debatedor da sessão 1, de Comunicações livres

A edição dos debates das Comunicações livres, sessões 4 e 6, ficaram respectivamente a cargo dos doutores Isaías Pessotti e Antonio Ribeiro de Almeida. Agradecemos esta colaboração.

Levando em conta que ao trabalho de edição foram feitas apenas correções de redação, procurando aprimorar as frases do ponto de vista de linguagem; e que todas as intervenções e apartes devidamente identificadas, os editores e a Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, não assumem a responsabilidade pelo conteúdo das mesmas.

Ribeirão Preto, agosto de 1979

Os editores

PROGRAMA DA VIII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

HORÁRIO	08:00 - 12:00	14:00 - 18:00	20:00 - 23:00
26 out 78	INSCRIÇÕES	INSCRIÇÕES	ABERTURA
27 out 78	SIMPÓSIO 1 O PAPEL DO PSICÓLOGO EM EDUAÇÃO ESPECIAL E REABILITAÇÃO Coord: Larry Williams Local: Teatro Municipal. --- DISCUSSÃO LIVRE SOBRE PROBLEMAS DA PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL Coord: Diretoria da SPRP Local: Casa da Cultura - Sala A	SIMPÓSIO 2 FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: O ponto de vista dos alunos da graduação. Coord: M. Terezinha Carrara Leitão Local: Teatro Municipal.	SIMPÓSIO 3 FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: O ponto de vista dos alunos de pós-graduação Coord: Elizabeth Tunes Local: Teatro Municipal
28 out 78	3 SESSÕES DE COMUNICAÇÕES (detalhes no programa) --- MESA REDONDA 1 FORMAÇÃO DE UM SETOR SUL-AMERICANO DA INTERNATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF BEHAVIOR DEVELOPMENT Coord: Maria Clotilde Rossetti Ferreira. Local: Casa da Cultura - Sala C	3 SESSÕES DE COMUNICAÇÕES (detalhes no programa) --- ASSEMBLÉIA GERAL DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO	ASSEMBLEIA GERAL DE ALUNOS E DOCENTES DE CURSOS DE PSICOLOGIA NO BRASIL PARA A DISCUSSÃO DO PROBLEMA DO CURRÍCULO MÍNIMO
29 out 78	SIMPÓSIO 4 FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: O ponto de vista dos profissionais. Coord: Luiz M. de Oliveira Local: Teatro Municipal.	SIMPÓSIO 5 QUE PÚBLICO A PSICOLOGIA TEM ATENDIDO E QUE PÚBLICO DEVERIA ATENDER? Coord: José Carlos Simões Fontes Local: Teatro Municipal	MESA REDONDA 2 RELATÓRIO DO LEVANTAMENTO SOBRE AS PESQUISAS EM ANDAMENTO NO BRASIL, HOJE. Coord: Diretoria da SPRP ENCERRAMENTO

ÍNDICE:

- Nota preliminar .....
- Programa da VIII Reunião Anual de Psicologia .....
- Sessão de Abertura 1
  Prof. Samuel Pfrom Netto e Profa. Rosa Maria Benedetti Albonezzi, representando o Departamento de Assuntos Universitários (DAU) do Ministério de Educação e Cultura.
- Simpósios 37
- Simpósio 1 - " O papel do Psicólogo em Educação Especial e Reabilitação: Implicações para a formação mais efetiva dos Psicólogos para o trabalho em clínicas, escolas, no lar e nas Instituições ".
  Coordenador: Dr.Lorry Millions 39
- Simpósio 2 - " Formação em Psicologia: O Ponto de vista dos alunos de graduação ".
  Coordenador: Maria Terezinha Carraro Lellis 69
- Simpósio 3 - " Formação em Psicologia: O Ponto de vista dos alunos de Pós-Graduação "
  Coordenador: Elizabeth Tunes 91
- Simpósio 4 - " Formação em Psicologia: O ponto de vista dos Profissionais ".
  Coordenador: Dr. Luiz Marcellino de Oliveira 107
- Simpósio 5 - " Que Público a Psicologia tem atendido e que Público deveria atender ".
  Coordenador: Dr. José Carlos Simões Fontes 157
- Comunicações Livres 205
- Sessão 1 : Coordenador: Profa. Angela Ignes Simões Rozestraten.
  Debatedores: Dra. Elza Marilene Stella Prorock
  Profa. Marilene Ristum Carli..... 207
- Sessão 2 : Coordenador: Prof. Ricardo Gorayeb
  Debatedores: Dr. João Cláudio Todorov
  Prof. José Gonçalves Medeiros 221
- Sessão 3 : Coordenador: Dr.José Lino Oliveira Bueno
  Debatedores: Dr. César Ades
  Dra. Elenice Aparecida de Morais Ferrari 227

- Sessão 4 : Coordenador: Profa.Vera Lucia Sabral Machado
Debatedores: Dr. Isaías Pessotti
Dra. Margarida Wendholz 243

- Sessão 5 : Coordenador: Prof. Luiz Leite Monteiro de Oliveira
Debatedores: Dr. José Carlos Sipões Fontes
Prof. Tarso Bonilha Mazzotti 263

- Sessão 6 : Coordenador: Profa. Ruth Estevão
Debatedores: Dr.Lino de Macedo
Dr. Antonio Ribeiro de Almeida 269

Discussão geral sobre a Reforma do Currículo Mínimo para os cursos de Psicologia :
Coordenadores: Dr. César Ades
Dr. Romeu de Moraes Almeida,
Dra. Maria do Carmo Guedes 287

- Mesa Redonda 1-
" Formação de um setor Sul-Americano da International Society for The Study of Behavior Development",
Coordenador: Dra. Maria Clotilde Rossetti Ferreira..... 331

- Mesa Redonda 2-
"Sessão de Encerramento"
Coordenação: Diretoria da Sociedade de Psicologia..... 333

Apêndice 1 - Quadro Geral dos Participantes por cidade de origem 347

Apêndice 2 - Questionário para o Simpósio 2- Formação em Psicologia:O ponto de vista dos Alunos de Graduação 349

Apêndice 3 - Questionário para o Simpósio 3- Formação em Psicologia:O ponto de vista dos Alunos de Pós-Graduação 353

Apêndice 4 - Levantamento das respostas ao questionário do Simpósio 4: Formação em Psicologia: O ponto de vista dos Profissionais 357

SESSÃO DE ABERTURA

Quinta Feira, 25-10-78 - de 20:00-23:00hs

Sessão de Abertura da VIII Reunião Anual de Psicologia

Dr. Luiz Marcelino de Oliveira, Presidente da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto

Em nome da Diretoria Provisória da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, queremos apresentar as boas vindas a todos os participantes deste Congresso e manifestar os nossos desejos de que esta Reunião Anual alcance os resultados esperados por todos.

Queremos enfatizar que esta Diretoria Provisória, ao assumir a direção da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, em abril do corrente ano, se empenhou com todas as suas forças para que esta Reunião Anual tenha sucesso. A presença de um número tão elevado de congressistas vem fortalecer as nossas idéias sobre a importância desta Reunião Anual para a Psicologia no Brasil.

Uma das preocupações centrais desta Diretoria Provisória foi organizar um programa para esta Reunião Anual que representasse um apoio para todos os grupos já constituídos que vem estudando o problema do Currículo Mínimo de Psicologia, de tal forma que os debates durante esta Reunião Anual resultem em sugestões oportunas aos órgãos encarregados de tomar decisões sobre a reformulação do Currículo Mínimo para os cursos de Psicologia do país.

Uma outra preocupação desta Diretoria foi incluir uma ampla discussão sobre o problema da FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA. Para isto, em colaboração com os coordenadores dos simpósios 2, 3 e 4, foram elaborados três questionários para levantamento de dados sobre o que os alunos de graduação (Simpósio 2), pós-graduação (Simpósio 3) e os profissionais [Simpósio 4] consideram importante para a formação do psicólogo.

Para atingir este objetivo os coordenadores de simpósios e a Diretoria da S.P.R.P. enviaram cerca de 500 questionários para todos os cursos de Psicologia do país e também para os profissionais e instituições a que tínhamos acesso. As respostas que recebemos a estes questionários serão analisadas nos respectivos simpósios. Esperamos que com esta organização a Sociedade tenha levantado dados que sejam úteis para a discussão e a partir dos simpósios sejam elaboradas sugestões para melhorar a formação em Psicologia no sentido de formar Psicólogos capazes de atuar e resolver problemas relevantes na comunidade.

Além da elaboração e distribuição destes questionários para levantamento de dados sobre a formação em Psicologia, esta Sociedade resolveu introduzir duas outras inovações nesta Reunião Anual.

A primeira consistiu em organizar dois simpósios nos quais os alunos vão ocupar a mesa e os profissionais estarão na platéia. Julgamos que um debate proveitoso sobre o problema da Formação em Psicologia deve ser iniciado com a opinião dos alunos. Os alunos organizaram livremente os dois simpósios (simpósio 2 - alunos de graduação e simpósio 3 - alunos de pós-graduação) e certamente o debate das opiniões dos alunos com os profissionais poderá ajudar a encontrar soluções adequadas para os problemas ligados à reformulação do currículo mínimo e à formação em psicologia.

de um modo geral.

A segunda inovação consistiu em incluir dois debatedores em cada sessão de comunicação de pesquisas. A função dos debatedores será não somente a de iniciar a discussões sobre as pesquisas apresentadas, mas também preparar o debate junto com todos os participantes em cada sessão, além de procurar fazer a integração e relacionamento entre as pesquisas apresentadas, favorecendo a discussão e o intercâmbio entre os pesquisadores.

Gostaríamos agora de apresentar o Prof. Samuel Pfrom Netto e a Profa. Rosa Maria Benedetti Albanezzi. Os nossos convidados para esta sessão de abertura da VIII Reunião Anual que fazem parte do Grupo Setorial de Psicologia do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) do Ministério de Educação e Cultura.

O grupo setorial que vem assessorando o DAU para assuntos de Psicologia está assim constituído:

- Prof. Arthur de Mattos Saldanha (Coordenador)
- Prof. Samuel Pfrom Netto (Relator)
- Profa. Cherry Watanabe Terada
- Profa. Circe Navarro Dias
- Prof. Lucio Flávio Albuquerque Campos
- Profa. Rosa Maria Benedetti Albanezzi.

Este grupo setorial elaborou uma proposta, a ser enviada ao Conselho Federal de Educação, para a reformulação do Currículo Mínimo de Psicologia.

Nota dos Editores

A palestra proferida pelos dois representantes do Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura, Prof. Samuel Pfrom Netto e Profa. Rosa Maria Benedetti Albanezzi, na sessão de abertura da VIII Reunião Anual de Psicologia, foi uma exposição baseada na proposta de Currículo Mínimo, elaborada pelo grupo setorial do DAU, a ser apresentada ao Conselho Federal de Educação. Os editores destes Anais, conforme sugestão dos expositores, resolveram fazer a transcrição completa da proposta de reformulação do Currículo Mínimo de Psicologia.

ÍNDICE

1. Proposta de Resolução.

2. Introdução.

3. Crítica dos fundamentos da Psicologia e a busca de novas direções.

4. Incorporando uma perspectiva de futuro ao ensino de Psicologia.

5. Novas oportunidades profissionais para os psicólogos.

6. Psicologia do brasileiro: uma esfera nova de investigação metódica e interpretação.

7. Campo da Psicologia contemporânea.

8. Anexo I: Currículo de Psicologia
   Matérias básicas
   Matérias Psicológicas Fundamentais
   Matérias Psicológicas Profissionais

9. Anexo II: Estágio supervisionado.

10. Anexo III: Residência psicológica

11. Anexo IV: Exame psicológico como exigência prévia para inscrição em concurso vestibular.

12. Anexo V: Relação de 214 revistas científicas de Psicologia Tabelas de conteúdos das " Psychological Abstracts "
    Plano de conteúdo do " Annual Review of Psychology ".

13. Anexo VI: Divisões de " American Psychological Association "
    Áreas de interesse da " Sociedade Interamericana de Psicologia "
    Campos da Psicologia Aplicada (Anastasi)

Observação - Os anexos II (Residência Psicológica) e III (Exame Psicológico como exigência Prévia para Inscrição em Concurso Vestibular) são sugestões feitas pelo Grupo, não constando do ante-projeto de resolução.

PROPOSTA DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e a duração do Currículo de Psicologia.

O Conselho Federal de Educação, usando as atribuições que lhe confere a Lei nº _____ e tendo em vista o Parecer nº _____ que a este se incorpora:

Resolve:

Art. 1º - O Curso de Psicologia destina-se à formação do Psicólogo.

Art. 2º - O currículo mínimo do Curso de Psicologia abrange três conjuntos:

a) matérias básicas
b) matérias fundamentais
c) matérias profissionais

Art. 3º - Constituem matérias básicas obrigatórias:

1 -Estatística aplicada à Psicologia
2 -Planejamento e análise de pesquisa psicológica
3 -Psicologia fisiológica
4 -Teorias e sistemas psicológicos
5 -Língua Portuguesa
6 -Fundamentos da Filosofia
7 -Fundamentos de antropologia cultural
8 -Fundamentos de sociologia
9 -Fundamentos de genética e bioquímica.

Art. 4º - Constituem matérias fundamentais:

1 -Psicologia da percepção
2 -Psicologia dos processos cognitivos
3 -Psicologia da aprendizagem e da memória
4 -Análise experimental do comportamento
5 -Psicologia do desenvolvimento
6 -Psicologia da personalidade
7 -Psicologia Social
8 -Distúrbios psíquicos e do comportamento
9 -Psicologia animal
10 -Psicologia da motivação e emoção
11 -Psicologia diferencial
12 -Psicofarmacologia
13.-Medidas em psicologia

Art. 5º - Constituem matérias profissionais obrigatórias:

1 -Psicoterapia individual
2 -Aconselhamento psicológico
3 -Terapia de grupo
4 -Terapia comportamental
5 -Psicologia escolar
6 -Problemas de aprendizagem escolar
7 -Psicologia dos excepcionais
8 -Aconselhamento vocacional e profissional
9 -Psicologia organizacional e do trabalho
10 -Psicologia do pessoal
11 -Psicologia dos problemas sociais
12 -Problemas éticos em psicologia
13 -Testes psicológicos

Art. 6º - Constituem matérias optativas preferenciais:

1 -Terapia da família
2 -Psicologia clínica da criança
3 -Psicologia clínica da adolescência
4 -Intervenção e terapia em crises
5 -Psicologia do ensino
6 -Psicologia de aprendizagem adulta
7 -Fundamentos de educação preventiva
8 -Ergonomia
9 -Psicologia do consumidor
10 -Psicologia aplicada à prevenção de acidentes e à segurança
11 -Psicologia comunitária
12 -Psicologia jurídica
13 -Psicologia gerontológica
14 -Psicologia aplicada ao lazer e à recreação
15 -Psicologia ambiental e ecológica

Parágrafo Único - Outras matérias optativas poderão ser oferecidas pela Instituição

Art. 7º - São obrigatórias 500 horas de estágio supervisionado em áreas de psicologia aplicada.

Art. 8º - A duração mínima para o Curso de Psicólogo é de 4.050 horas, cumpridas no mínimo em 5 anos e no máximo em 10 anos.

Art. 9º - O currículo mínimo e a duração do curso de Psicologia fixados nesta Resolução, terão vigência obrigatória a partir do ano de 1979, resguardados os direitos dos que iniciarem o curso pelo plano anterior.

Art. 10º - A licenciatura em Psicologia será obtida pelo portador do diploma de Curso de Psicologia que cursar as matérias pedagógicas fixadas pela Resolução nº 09/69 do Conselho Federal de Educação.

INTRODUÇÃO

Mutações fundamentais estão ocorrendo na Psicologia. Se num passado relativamente próximo indícios existiam de que estavam em curso de transformação as perspectivas herdadas dos anos imediatamente anteriores à Segunda Guerra Mundial (ou, mais remotamente, das primeiras décadas do século atual e do século 19), as inovações, os descobrimentos e as integrações recém ocorridas ou em curso de realização apontam para uma Psicologia incomparavelmente mais vigorosa e abrangente, mais útil do ponto de vista social e mais consciente de suas funções e missão.

Referindo-se à história, um erudito usou uma expressão que se ajustava notavelmente à nova Psicologia: esta pode, hoje, ser caracterizada como uma " aposta na vida ", uma aposta no homem. " Apostar ", registram os léxicos, é empenhar-se, afirmar, asseverar, sustentar, tomar firme resolução; mas a palavra também envolve desafio, porfia, disputa, em função de que se faz a aposta. Os rumos da teorização e das pesquisas psicológicas, ultimamente, parecem orientar-se cada vez mais, manifesta ou implicitamente, para um crescente senso de responsabilidade social do psicólogo face aos desafios e inquietações dos nossos dias e de confiança na capacidade humana de solucionar problemas. Não se trata de um retorno à crença ingênua na bondade natural do homem nem de uma fé cega em recursos científicos e tecnológicos, mas de uma perspectiva amadurecida, serena, que reconhece tanto a vulnerabilidade humana como o complexo meio sociocultural em que vive o homem contemporâneo . Essa perspectiva não nega a existência de problemas coletivos e individuais insolúveis ou quase insolúveis. Mas se apóia nos indiscutíveis progressos alcançados pelo homem na compreensão e no domínio tanto de si mesmo como do meio em que vive , na plasticidade de aprender ("educabilidade") que nos caracteriza e na possibilidade, se não de resolver todo, pelo menos de tornar toleráveis ou mitigar os padecimentos e dificuldades decorrentes dos distúrbios interiores e comportamentais e dos conflitos interpessoais.

Paralelamente crescente a essa orientação, manifesta-se na sociedade um reconhecimento crescente da importância que assumem os componentes de natureza psicológica na origem e no agravamento das tensões e problemas que nos afligem, assim como das contribuições que oferecem os psicólogos, como profissionais especialmente preparados para os misteres de diagnóstico, aconselhamento, assessoria à ação corretiva, preventiva e terapêutica. Em áreas como educação, o bem estar social, a judiciária, a médica, a empresarial e outras, a presença do psicólogo e o emprego de conhecimentos e procedimentos psicológicos vem se impondo cada vez mais. Vão sendo, assim, superados antigos estereótipos e crenças infundadas, que viam, por exemplo, a psicólogo como professor, filósofo ou simples aplicador de testes e à psicologia como questão exclusivamente de bom senso, conjunto de conhecimentos triviais reunidos em um ou dois compêndios, ou disciplina voltada para fenômenos exóticos (telepatia, premonição, etc), com pouca ou nenhuma relação com a vida diária do indivíduo, o funcionamento da sociedade, a qualidade de vida que esta proporciona aos que a integram.

Isto não significa que o caminho da afirmação da psicologia em nosso meio esteja livre de dificuldades e obstáculos. Até mesmo em setores dos mais responsáveis e em pronunciamentos de pessoas cultas, educadores, homens públicos, cientistas e empresários surgem, às vezes, opiniões e julgamentos que denunciam um surpreendente desconhecimento de noções fundamentais sobre o que é psicologia hoje e o que fazem os psicólogos. Esse estado de coisas, entretanto, tende a desaparecer, à medida que se expande o quadro de psicólogos profissionais no país; que se reconhece a competência exclusiva destes no emprego de instrumental e procedimentos estritamente psicológicos e na manifestação ou assessoria sobre assuntos de natureza psicológica; que conhecimentos da moderna psicologia passam a ser incorporados aos currículos das principais áreas de preparação de profissionais a níveis de 2º e 3º graus.

A CRÍTICA DOS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA E A BUSCA DE NOVAS DIREÇÕES

Os recentes empenhos críticos, epistemológicos e de aplicação de uma "sociologia do conhecimento" (no sentido mannheimiano) no domínio da psicologia merecem, também, ser destacados aqui entre os componentes mais significativos das mudanças em curso de psicologia. Das inquietantes e férteis indagações propostas pela "arqueologia do saber" (M.Foucault) aos empreendimentos de Jacques Lacan no sentido de re-situar a psicanálise no mundo novo, tirando partido do diálogo desta com a lingüística; da rebeldia antipsiquiátrica de Laing e Szasz e dos "terapeutas radicais" às concepções e críticas de Erving Goffman sobre estigmas e doentes mentais ; dos estudos e debates reunidos por Wann em Behaviorism and Phenomenology (1964) à ênfase dada por Rosenthal aos efeitos que o experimentar exerce sobre os sujeitos de sua pesquisa; da celeuma em torno das concepções de Jensen sobre genética, QI e inteligência às recentes incursões no domínio da memória e do processamento humano da informação, para citar apenas alguns exemplos, há todo um vasto clima contemporâneo de ebulição, de revisão, de refinamento conceitual e metodológico, de aprofundamento e análise atilada dos pressupostos da psicologia como ciência e como profissão.

O quadro acima contrasta vivamente com o estado de coisas reinante em meados do século atual, quando a preparação do psicólogo foi introduzida no ensino superior brasileiro. As tendências então vigentes favoreciam notadamente: o neobehaviorismo; o modelo médico de "doença mental"; a visão mais acadêmica do que pragmática ou aplicada da psicologia; esta ou aquela técnica ou concorrência técnica (como a dinâmica de grupo lewiniana, promovida à condição de disciplina no currículo de 1.962). A literatura psicológica em língua portuguesa era escassa. Os equipamentos de laboratório fabricados no país, longe de representar a vastíssima gama de instrumental utado em psicologia experimental, restringiam-se [e ainda se restringem] ao aparelhamento para o estudo do condicionamento operante ou skinneriano em ratos. Não ia além de algumas dezenas o total de psicólogos ativos no país, quase todos formados em cursos de pedagogia ou filosofia e alguns com cursos de pós-graduados em psicologia, e geralmente limitados a atividades de natureza acadêmica.

Presentemente, o quadro de referência da psicologia no Brasil e no mundo é bas

tante distinto daquele que a caracterizava há quinze ou vinte anos atrás ou em épocas mais recuadas. No país, sobreleva notar a instalação e o funcionamento do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Psicologia, órgãos incumbidos de promover, orientar e fiscalizar o exercício da profissão de psicólogo. Cerca de nove mil pessoas compõem hoje o quadro profissional de psicólogos em atividade no Brasil. Lentamente, ainda que não escoimada de obras superficiais e de valor discutível, uma literatura psicológica em língua portuguesa - composta predominantemente de traduções - começa a substituir, notadamente no domínio dos compêndios, os livros importados. Aumentaram em número as reuniões e sociedades científicas de psicologia; os congressos, conferências e cursos de breve duração tornam-se mais freqüentes; a presença do psicólogo nos contextos organizacional, escolar, assistencial e clínico passa a ser reivindicada nos meios mais esclarecidos e nas comunidades maiores. Há perspectivas de crescente reconhecimento - e, conseqüentemente, de abertura de novas oportunidades profissionais - da necessidade dos serviços de psicólogos em centros e equipes de saúde comunitárias, em estabelecimentos de ensino, em programa de segurança industrial, em setores de seleção e treinamento, em organismos governamentais e entidades privadas. É difícil pensar em algum setor ou área da sociedade que, hoje em dia , possa dispensar a presença e a atuação do psicólogo, permanente ou intermitentemente.

O agravamento de não poucos problemas enfrentados pelas comunidades desgraçadamente está a indicar que a intervenção preventiva dos psicólogos poderia ter constituído uma forma inteligente de impedir que esses problemas crescessem. Reconhece-se, nos dias que correm, que essa ação preventiva, de orientação psicológica, diagnóstico precoce e aconselhamento e terapia psicológicos, exercida em larga escala , é um dos poucos recursos realmente efetivos de que as comunidades podem lançar mão, a fim de evitar que se agrave ainda mais um estado de coisas realmente inquietantes - notadamente em domínios como crime e delinqüência, suicídios, tóxicos, deterioração das relações familiares, abuso de crianças, alcoolismo, desvios sexuais, desvios ideológicos e terrorismo etc. Em virtude do reconhecimento da ação profícua de prevenção primária e secundária que o psicólogo pode exercer em relação a esses problemas, é perfeitamente possível que a maior parte da força-de-trabalho brasileira em psicologia, a partir da próxima década, se dedique a atividades de cunho preventivo

INCORPORANDO UMA PERSPECTIVA DE FUTURO NO ENSINO DE PSICOLOGIA

W. Bell (1977) lembra, com razão, que "a psicologia, realmente pode reivindicar o papel de paladina da necessidade de que a moderna ciência social estudasse o futuro". Bell cita pesquisas psicológicas levadas a cabo nas décadas de 20 e 30, por Israels, McGregor, Cantril e outros, que abriram o caminho para o pensamento e a ação sistemáticos em termos de futuro. Durante a década de 40 (em colaboração com Gillespie), um dos ilustres psicólogos dos E.U.A., o Dr. Gordon Allport, explorou, em escala nacional e internacional, as perspectivas da juventude sobre o futuro. Mais recentemente, Pauline Bart chamou-nos a atenção para o fato de que o terapeuta "tem uma meta ou imagem (em geral implícita) do futuro por seus pacientes ... o terapeuta

tanta tomar o futuro do paciente de algum modo diferente do presente".

Graças, principalmente, à criação de grupos multidisciplinares de cientistas e tecnólogos em "imaginar futuros possíveis, prognosticar futuros prováveis, decidir sobre futuros preferíveis" (P.Werdell, O futurismo e a reforma da educação superior, 1977) -grupos ativos em alguns dos principais universidades do mundo e junto a organismos governamentais e entidades privadas -, foi possível, nos países mais avançados, a ocorrência de um deslocamento dos paradigmas mencionados acima para o atual estágio de larga utilização de conceitos, métodos e modelos teóricos nos esforços de planejamento para o futuro. Proliferam hoje os cursos, as conferências, os encontros, as pesquisas, os currículos voltados para o futuro. Rojas e Eldredge (1977), referindo-se à "futurística educacional", assinalavam a existência, em nível superior, de 350 a 400 cursos "de futuro", nos E.U.A. em 1974. Num levantamento sobre o número e a profissão dos futuristas ativos, realizado pelos autores citados, os cientistas políticos, os sociólogos e os educadores figuram nos primeiros três lugares, aparecendo os psicólogos em 10º lugar, juntamente com os biólogos. Os mesmos autores apresentaram extensa lista comentada dos principais cursos superiores mantidos nas universidades e "colleges" dos E.U.A. e de outros países, dos principais projetos e programas em andamento, de obra mais representativa e dos principais centros de pesquisa sobre futurística educacional.

No caso brasileiro, as perspectivas futurológicas não parecem ter despertado a atenção que merecem. No caso mais restrito da psicologia, de que trata este documento, parece oportuno e urgente "pensarmos em tempo futuro". Profissão relativamente nova, curso superior de preparação profissional com um primeiro currículo proposto em 1962 - quando eram muito imprecisas as características da profissão emergente e predominava uma visão mais acadêmica da psicologia e dos psicólogos -, ciência e tecnologia em constante processo de reformulação e aperfeiçoamento, que exigem um dinamismo surpreendente em matéria de renovação dos conhecimentos e práticas profissionais, a psicologia talvez constitua um dos principais setores do ensino superior nos quais se faz necessária a incorporação de uma "consciência de futuro" que norteie reformas curriculares, dos métodos e estratégias de ensino, plenamente consciente dos rumos de mudança na vida e na sociedade brasileira e de necessidade de preparar o psicólogo para "enfrentar e moldar a mudança".

Um fato perturbador é o de que, conforme assinala P. Werdell (1977), toda educação é comumente considerada como educação para o futuro. Entretanto somente nestes últimos poucos anos é que a educação superior sequer começou a pôr-se em dia com o presente. E mais adiante: "[uma] vasta transição histórica está se movendo com muita rapidez, baseada nas novas tecnologias e nas inovações culturais e sociais. Todavia, a educação superior não está mudando com rapidez bastante para acompanhar esse ritmo, nem está produzindo estudantes capazes de moderar e moldar as forças da mudança".

"O currículo formal continua a basear-se unicamente na busca de uma verdade cada vez mais abstrata. Um problema é resolvido quando se descobre e verifica a res

posta "verdadeira", correta ou razoável. Julga-se que o conhecimento seja transmitido quando a análise intelectual de um problema é organizada em forma de aula , tese ou livro".

"Os principais objetivos do ensino ainda são transmitir um conjunto organizado de conhecimentos ao estudante e ajudá-lo a desenvolver um juízo crítico ... Contudo, ele e/ou ela acha cada vez mais difícil enfrentar a complexidade e a mudança rápida que nos cercam. Fica a seu cargo resolver por conta própria,sem suporte institucional, o formidável problema de imaginar ou criar futuros alternativos, e de integrar seu aprendizado, seu trabalho e sua vida em ação prática ... Embora o aprendizado cognitivo deva continuar com alta prioridade, o problema de integrar o aprender com o viver para o futuro claramente impõe uma nova ênfase em outras espécies e estilos de aprendizagem, igualmente. Especificamente, o currículo deve oferecer experiências em usos criativos e especulativos do intelecto, tanto quanto em usos analíticos. Deve oferecer prática no trato com pessoas de antecedentes diversos , de vários estilos de vida e de metas diferentes, bem como prática na compreensão à distância dos problemas dessas pessoas. Deve oferecer oportunidade de agir com base no que se compreende, como ainda a oportunidade de teorizar a respeito de soluções ideais. Em suma, o currículo deve introduzir os estudantes tanto a uma variedade de estilos de aprender quanto a uma variedade de quadros de conhecimentos. E no computo geral, estes novos estilos de aprender devem preparar os estudantes para imaginar futuros possíveis, para predizer futuros prováveis e para decidir sobre futuros preferíveis". (pgs. 310-318).

Além das considerações acima, algo mais deve ser aduzido a respeito da perspectiva futurológica aplicada ao ensino de psicologia. Um fato frequentemente negligenciado é o de que não formamos psicólogos para atuar num passado morto - 1960,1970 -, mas para um futuro próximo e distante. Os jovens brasileiros de 18 anos que ingressaram em 1980 nos cursos superiores de psicologia estarão ativos durante um ciclo de vida profissional de 30-35 anos que cobrirá o período dos anos de 1985 a 2015 ou 2020. Estarão, portanto, em plena atividade profissional nas primeiras décadas do século 21. Numa sociedade como a nossa, cada vez mais complexa, urbana, industrial, tecnológica, de massa, há muitas lições e perspectivas a tirar desse fato. A mais importante talvez seja a de que é temerário conceber currículos, programas , etc, como algo estático, paralizado nas concepções e procedimentos de meados do século (ou anteriores)*, e supor que dessa maneira se possa preparar adequadamente os

---

* Uma das mais perniciosas conseqüências do anacronismo aqui mencionado, na área Clínica, é a ênfase nas classificações e rotulações e na visão do comportamento normal e anormal não como um contínuo, mas como uma dicotomia, a partir da qual se concebe este último como algo absurdo, estranho e facilmente identificável. Veja-se nesse sentido a brilhante contribuição crítica de Szasz.

psicólogos de amanhã. As mudanças ocorridas nos últimos vinte anos, tanto na psicologia como na sociedade, e as mudanças em curso e nos próximos anos, forçam-nos a replanejar, a conceber em outros termos de ensino da psicologia para a década de 80, de modo a fazer com que os estudantes aprendam mais efetivamente para o futuro. Outro aspecto de fundamental importância é o das oportunidades profissionais abertas ao psicólogo. Conforme será visto mais adiante, concebê-las no futuro do mesmo modo que eram concebidas no passado - com ênfase maior na clínica particular, e a partir de um modelo manifestamente "médico" e de "doença", com ênfase em conceitos e abordagens não psicológicas (flagrante até mesmo nas denominações de disciplinas como "psicopatologia" ou "fisiologia" e nas velhas classificações de doenças mentais, retiradas de tratados de psiquiatria, do século passado ou das primeiras décadas deste século) - concebê-las assim, dizíamos, é desconhecer o fato crucial de que, em sociedades que se modificam rapidamente, as profissões sofrem rápidas mudanças, certas áreas de atuação se restringem, enquanto outras se expandem ou emergem, e problemas e necessidades antes inexistentes [ou não reconhecidos antes) podem fazer com que, de um momento para outro aumente a demanda dos bons profissionais. Isso está a exigir igualmente mudanças na preparação do psicólogo - mudanças coerentes com as tendências detectáveis para o futuro da psicologia e do psicólogo no Brasil.

Veremos, também, mais adiante, que há modificações significativas no próprio corpo de conhecimentos e habilidades que compõem a profissão, o estudo e a pesquisa de natureza psicológica. Ignorá-las e manter ou propor currículos alheios a essas modificações é formar psicólogos versados em conteúdo obsoleto para trabalharem num mundo que já desapareceu.

NOVAS OPORTUNIDADES PROFISSIONAIS PARA OS PSICÓLOGOS

Os nove mil psicólogos presentemente em atividade no país correspondem aproximadamente a um psicólogo para cada doze mil habitantes. Essa razão tende, sem dúvida, a se modificar com os anos, em virtude da formação de novas turmas de psicólogos. Admitida uma estabilização de oferta de vagas por ano, e admitida, ainda, a hipótese de que todos os ocupantes dessas vagas completem o curso num ciclo normal de estudos, o país passará a contar com 100.000 psicólogos antes do fim da próxima década. Será necessário, é claro, levar também em conta aqui, os casos de formados que não exercerão a profissão que o farão durante algum tempo ou se dedicarão a outros misteres. Há indícios de que isto de fato ocorra, embora inexistam dados quantitativos a esse respeito.

Não deixa de ser útil examinar alguns números. A tabela a seguir (DAU/MEC, 1976) mostra, por exemplo, que a psicologia ocupava o 10º lugar entre os cursos aqui referidos, em total de vagas oferecidas, e o 13º em total de diplomados.

CURSOS	ESCOLAS	VAGAS 1974	DIPLOMADOS 1975
- Administração de Empresa	190	31 760	11 148
- Agronomia	28	3 005	1 611
- Arquitetura e Urbanismo	29	3 184	1 030
- Artes Plásticas	14	1 905	1 614
- Ciências (licenciatura 1º grau)	127	11 996	4 086
- Ciências Contábeis	139	14 669	3 406
- Ciências Econômicas	139	15 112	6 867
- Ciências Sociais	77	6 619	2 393
- Comunicação Social	55	8 452	2 217
- Direito	122	25 671	17 059
- Educação Física	76	10 005	4 085
- Enfermagem	43	2 542	1 216
- Engenharia Civil	69	8 280	4 725
- Estudos Sociais	151	15 654	5 512
- Farmácia	28	2 171	1 640
- Filosofia	56	2 925	936
- História (licenciatura)	122	8 697	3 130
- Letras	302	16 656	38 735
- Medicina	74	7 588	8 567
- Pedagogia	286	40 858	19 229
- Psicologia	61	8 715	3 134
- Química	54	3 153	841

É interessante confrontar esses dados com os disponíveis no país em que a psicologia se acha mais adiantada como profissão e mais disseminada como ensino. De acordo com um estudo recente sobre a procura em psicologia (Cuca, 1976), estão sendo diplomados 70.000 psicólogos anualmente, nos E.U.A. Quanto à pós-graduação, durante o período de 1940 a 1974, foram concedidos 29.935 doutorados a psicologia naquele país, segundo estimativas do "National Research Council". A mesma fonte assinala que cerca de 11% dos psicólogos doutores trocaram o campo de atuação profissional por outro enquanto 89% se empregaram em atividades de natureza psicológica. Em 1975 o "U.S. Office of Education" publicou projeções segundo as quais 16.460 doutorados em psicologia serão concedidos de 1975 a 1980, e que existirão cerca de 42.659 psicólogos doutores nos E.U.A. em 1980. A idade mediana dos atuais doutores em psicologia nos E.U.A. é de 42 anos.

Nos EUA, ainda de acordo com Cuca (1976), cerca de 60% dos psicólogos doutores

estão empregados em estabelecimentos de ensino; os demais 40% distribuem-se em empregos junto ao governo federal e outras agências governamentais, organizações sem fins lucrativos (assistências e outros), indústrias e negócios e agências militares, ou são profissionais independentes.

As oportunidades profissionais oferecidas aos psicólogos brasileiros, em serviço estritamente psicológico, eram geralmente arroladas sob três rubricas: clínico, escolar e empresarial. No primeiro caso, estaria incluído tanto o psicólogo profissional liberal como o psicólogo empregado em clínicas psiquiátricas ou psicológicas, trabalhando isoladamente ou associado a outros profissionais. Incluir-se-iam também nesse grupo os que prestam serviços de natureza clínica em instituições mantidas pelo governo ou particulares. No segundo grupo, escolar, ter-se-ia em vista mais especificamente os psicólogos que lidam com distúrbios comportamentais e mentais, de aprendizagem e de personalidade, de crianças escolares, junto às próprias escolas ou em serviços centrais de psicologia escolar mantidos por exemplo, por secretarias de educação. O terceiro grupo incluiria os psicólogos ativos em empresas, geralmente de médio e grande porte, notadamente nas áreas de seleção e treinamento de pessoal, assim também, os que pertencem a serviço psicotécnicos (como proprietários e responsáveis ou empregados) de seleção de motoristas.

A caracterização em termos demasiado gerais, proposta acima, não abrange vários outros tipo de atuação específica dos psicólogos, que só um tanto artificialmente poderiam ser encaixados sob um dos títulos já mencionados. É o que ocorre, por exemplo, com os psicólogos que se limitam no exercício da atividade docente, a nível de 2º e (ou) 3º grau; o dos psicólogos que se dedicam ao aconselhamento psicológico e à orientação psicopedagógica de estudantes de escolas superiores; os psicólogos que atuam em áreas como a judiciária, a de comunicação de massa, a de publicidade, a de menores abandonados etc.

Há crescentes indícios de que novas oportunidades de aproveitamento de psicólogo poderão surgir, quer em decorrência do maior número de profissionais disponíveis no mercado brasileiro, quer em virtude de medidas que os próprios psicólogos deverão tomar, no sentido de que se ganhe consciência da importância da contribuição que poderão dar em vários contextos nos quais seu número é diminuto. A participação obrigatória de pelo menos um psicólogo nas equipes de saúde, nas equipes de prevenção de acidentes nas indústrias, nas equipes responsáveis pelo ensino em cada escola de 1º e 2º graus; uma exigência quanto à existência de serviço de aconselhamento psicológico de estudantes em cada unidade de ensino superior do país, com a contribuição de um ou mais psicólogos para a preparação desse serviço; a concretização do plano de "um psicólogo em cada indústria", não apenas para a atuação na área de seleção por meio de testes psicológicos e treinamento e desenvolvimento de pessoal, mas para assessorar a empresa em problemas organizacionais e humanos; a criação e expansão do emprego em psicólogos nas chamadas "áreas de problemas sociais" – delinqüência e crime, drogas, prostituição, alcoolismo, menores abandonados etc –, junto à Delegacia de polícia, prisões, casas de menores, asilos, hospitais, tribunais e juizados de menores etc; a ação preventiva do psicólogo, em centros comunitários, para fins de orientação dos pais, a

conselhamento de casais, preparação para o matrimônio e atendimento de crianças – são algumas dessas oportunidades de aproveitamento que se mantêm em estado embrionário, e que, durante a década vindoura, poderão ser acionadas com eficiência, através do trabalho conjunto de esclarecimento e promoção de profissão por organismos como os Conselho Federal e Regionais de Psicologia, as Sociedades de estudos psicológicos, os Cursos de Psicologia etc., junto às autoridades através de órgãos de imprensa, por meio de campanhas e outros meios.

Um documento recente da "American Psychological Association" (Woods, 1976) oferece um largo panorama das novas áreas de atuação do psicólogo nos Estados Unidos, que poderão servir de subsídios para a análise do problema no Brasil. De acordo com esse documento, são de particular interesse as novas oportunidades abertas em domínios como os de (a) serviços humanos (psicologia comunitária, melhoria da qualidade de vida, alcoolismo e abuso de drogas; aplicações de psicologia no âmbito legal-judicial e a problemas de crime, delinqüência e correção); (b) Fatores humanos (oportunidades para o psicólogo industrial-organizacional na área da administração de pessoal e de recursos humanos; atividades de pesquisa e desenvolvimento de psicólogos especializados em problemas de engenharia psicológica/fatores humanos); (c) ecologia, ambiente e população (envolvimento do psicólogo em problemas de psicologia de população como planejamento familiar, migração, aconselhamento de casais e outros, e em problemas de psicologia ambiental como transporte urbano, poluição planejamento urbano etc.); (d) miscelânia (aproveitamento de psicólogos em organismos governamentais e privados na criação e difusão de conhecimentos relevantes em relação a problemas de caráter público; como avaliador de programas; como assessor de programas de educação destinados à população adulta; psicólogos na arquitetura).

O documento citado apresenta um extenso conjunto de "descrições de empregos de psicólogos em papéis não tradicionais e inovadores" que inclui itens como os seguintes:

Problemas Sociais - Consultor junto a investigadores e advogados do setor de defesa pública em tribunais; assistência legislativo de membro do Senado dos E.U.A.; especialista em psicologia da criança assessorando programação de televisão; psicólogo ecológico empregado em fundação que pesquisa os efeitos do ambiente no comportamento humano; psicólogo devotado à pesquisa de acidentes, ligado a organização que reúne e dissemina informação sobre segurança técnica; psicólogo em planejamento social-urbano; editor junto a publicação especializada; psicóloga atuando junto a um centro de menores infratores; psicólogos em Departamento policial.

Clínica - Administrador de clínica; psicólogo da criança, consultor de centros de puericultura e creches; psicólogos em centro de reabilitação; psicólogo especializados em aconselhamento vocacional (atividades de lazer e outros).

Educacional e escolar - Psicólogo encarregado de medidas e pesquisas educacionais; consultor psicológico particular para escolas e agências de ensino; especialista em programa de orientação para estudantes estrangeiros.

Industrial e organizacional - Consultor industrial para o exterior; psicólogo de relações organizacional; psicólogo industrial em empresa de seguros; psicólogo encarregado do sistema de organização entre pessoas e computadores; psicólogo engenheiro.

Miscelânia - Psicólogo empregado em avaliação farmacêutica de eficácia de agentes para tratamento de distúrbios; psicólogos encarregados do setor de serviços educacionais de empresa que trabalha com pessoal da área de seguros de vida e saúde; psicólogo no campo do comportamento de regulação de fertilidade (aspectos psicosociais); psicólogo de companhia editora médica; pesquisador comportamental de segurança nas estradas; psicólogo pesquisador do comportamento de visitantes de museus; psicólogo consultor de museus; consultor de psicologia animal; psicólogo social encarregado de atividades junto a voluntariado da Cruz Vermelha; psicólogo consultor em lazer para pessoas idosas.

As oportunidades profissionais mencionadas nos itens acima, e aqui incluídas à guisa de mera exemplificação, sugerem uma ampliação considerável das possibilidades de aproveitamento das competências do psicólogo. E impõem aos encarregados de reformulação de currículos e responsáveis por cursos de psicologia uma revisão dos quadros geralmente acatados a partir dos quais tem sido concebidas a preparação e a profissão do psicólogo.

PSICOLOGIA DO BRASILEIRO:
UMA ESPÉCIE NOVA DE INVESTIGAÇÃO METÓDICA E INTERPRETAÇÃO

O fato de que o ser humano é modelado e modificado pelo meio em que vive e, em contrapartida, de que esse mesmo ser humano modela e modifica seu meio, está impondo, nos domínios de pesquisa, teorização e aplicação de psicologia, a necessidade de um duplo caminhar do conhecimento, quer este vise a compreensão, quer tenha por alvo a previsão e o controle: (a) Buscar as regularidades universais, os princípios e generalizações aplicáveis a homens e sociedades de todos os tempos e de todos os quadrantes do globo; e (b) identificar as características, condições e concepções de vida particulares, específicas, que distinguem um povo de outro, que imprimem a cada povo sua homogeneidade. Essa homogeneidade inegavelmente se alicerça na língua, na religião, nas tradições e costumes comuns; mas é fenômeno muito mais complexo abrangente e influente do que se pode supor a partir da menção desses itens.

A despeito de várias incursões, das mais proveitosas, de sociólogos médicos, educadores e outros profissionais do saber no terreno difícil da singularização do "psicológico do brasileiro" - Oliveira Vianna, Arthur Ramos, Nina Rodrigues, Fernando de Azevedo, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, A. da Silva Mello, L. Câmara Cascudo -, a psicologia se manteve mais ou menos indiferente a esse empenho de captação e análise do que há de autenticamente distinto no comportamento e no mundo interior do brasileiro. Preferiu ignorar nossa condição de brasilienses, de gente dos trópicos, derivada de raízes predominantemente luso-afro-ameríndias, voltando-se quase totalmente para os modelos alienígenas, anglo-saxões (e, em especial, estadunidenses) ou da Europa Continental (a psicanálise e várias das suas derivações, a teoria de Piaget, os modelos psiquiátricos europeus tradicionais, a escola francesa de psicologia). A fim de explorar a problemática psicológica nas suas múltiplas áreas de indagação e aplicação. Nesse processo de "satelização cultural", foram pequenos ou nulos os espe-

nhos de efetiva adaptação ou tradução de modelos como os mencionados às características, circunstâncias e condições decididamente distintas daquelas que prevalecem nas sociedades estrangeiras em que esses modelos foram propostos.

Tome-se por exemplo, o caso da psicologia do desenvolvimento humano. O que tem sido ensinado em nossos Cursos Superiores se refere predominante ou exclusivamente a crianças e adolecentes norte-americanos, suíssos e franceses, sem que se possa ter uma medida do grau em que esses modelos realmente se aplicam à criança e aos adolescentes que nascem e crescem nos variados contextos da sociedade brasileira. Tentativas de corroboração empírica, em nosso meio, dos resultados de pesquisas feitas no exterior, são raras. Um estudo recente (Pfromm Netto e Almeida, 1976), baseado na análise da literatura científica sobre psicologia do desenvolvimento humano publicado no país nas últimas décadas, revelou o indiscutível predomínio de um único modelo de teorização e pesquisa, de procedência norte-americana, que embora corresponda a uma direção profícua, não deixa de causar espécie como bitola praticamente única da teorização e da pesquisa evolutivas; não deixa decausar espécie porque, durante as décadas de 60 e 70, não somente é notável na literatura brasileira a ausência de outros modelos teóricos de importância, mas principalmente porque citado pouco ou nada contribui para a compreensão dos fenômenos verdadeiramente evolutivos do desenvolvimento (cf. McCall, 1977). Essa compreensão depende, em grande parte, de estudos de interação do indivíduo com seu ambiente específico, do que decorre a necessidade de pesquisas de curso ecológico do desenvolvimento da criança brasileira nos quadros de referência habituais em que esse desenvolvimento se processa, com ênfase na análise do relacionamento brasileiro entre mãe e filho, dos filhos entre si e com companheiros, da ação da escola etc. Há fundadas razões para supormos que, uma vez construída, a psicologia do desenvolvimento da criança brasileira, além de apresentar, naturalmente, pontos em comum com as crianças estadunidenses ou européias, poderá revelar aspectos novos, singulares, decorrentes de traços originais da sociedade brasileira, das nossas raízes étnicas e do ambiente geográfico/geocomportamental único em que nascem e crescem os brasileiros.

Se é verdade que o meio atua sobre o ser humano, e que este age e reage em relação àquele, adaptando-se às condições do meio ou modificando-o, se não é menos verdadeiro que há diferentes "fisionomias psicossociais" que caracterizam diferentes povos entrelaçados a diferenças de passado histórico, língua, tradições, costumes, cultura enfim, parece impor-se aos psicólogos o imperativo de um vigoroso esforço de compreensão simultaneamente psicológica, social, histórica e geográfica das conexão que um homem brasileiro e a sociedade brasileira, ou meio em que estes vêm florescendo, considerando em seus múltiplos aspectos - meio físico, geográfico, social, urbano, tecnológico, cultura.

Conforme assinalava Huntington (Civilização e clima, 1942, p.39), "Todos os resultados do meio climático, além de serem postos em relação com os resultados de outros fatores do ambiente físico, o devem ser também com a outra face do problema, isto é, com os fatores puramente humanos, como são instituições, costumes, idéias e todas as paixões, idéias e aspirações do homem". O homem atua sobre o meio específico em que vive, o meio atua sobre o homem - e essa interação se dá no contexto; no caso brasileiro, de um processo integrador de povos distintos, de culturas distintas, cujas

influências recíprocas trocas, sentimento de solidariedade ou entrechoque de grupos acabaram por gerar um modo-de-ser e de viver tipicamente brasileiro.

Aparentemente, os primeiros empenhos nessa direção datam de últimas décadas, e nesse sentido avulta a obra, desgraçadamente interrompida, de Dante Moreira Leite, prematuramente desaparecido. Outros, entretanto, estão trilhando os caminhos abertos por Moreira Leite, de integração dos estudos de psicologia com os da cultura brasileira e, particularmente, da literatura brasileira. Das lições do autor de Caráter nacional brasileiro e Psicologia e literatura decorre uma concepção de preparação do psicólogo que, ao lado do gradual domínio de conhecimento e técnicas estritamente científicos, deve conceder considerável atenção à literatura auto-brasileira como fonte insubstituível para a compreensão do universo mental e comportamental do brasileiro. A leitura dos tratados de psicologia, sim mas leitura também, de Guimarães Rosa e Graciliano Ramos, Drummond de Andrade e Bandeira, José Lins do Rego e Ariano Suassuna, Eça de Queiroz e Camilo, Machado e Nabuco, Mário Palmério e Érico Veríssimo. Em As duas culturas, C.P. Snow lastimava a clivagem que, na Grã-Bretanha, vinha separando a cultura e a formação literária e artística da cultura e da formação do tipo científico-tecnológico. No caso da formação do psicólogo brasileiro, essa clivagem também existe, e as consequências decorrentes disso são muito sérias, quer para a psicologia, quer para a sociedade. Um corretivo está na redireção dos cursos de psicologia de modo a fazê-los mais cônsios da realidade, dos problemas e das características da sociedade brasileira, das raízes e tendências desta, das suas instituições e costumes; de modo a fazer com que a pesquisa que necessariamente deve correr em paralelo com a atividade de ensino, deixe de refletir exclusivamente modelos e concepções originados de quadros histórico-culturais em grande parte diferentes dos nossos.

CAMPO DA PSICOLOGIA CONTEMPORÂNEA

A exemplo do que ocorre em outros campos, os conhecimentos em psicologia vem exibindo um crescimento incrivelmente rápido, a impor aos que nele trabalham a necessidade de constante atualização e revisão de conceitos e práticas. Com essa multiplicação maciça de informações; novas áreas se abrem à indagação científica, novas técnicas surgem, novas perspectivas se impõem e pelo menos parte do saber do fazer úteis no passado passam a ser considerados obsoletos e são abandonados.

As reformulações e os progressos alcançados na psicologia devem ser transferidos dentro do menor tempo possível para os cursos de formação do psicólogo. É imperioso forjar um currículo coerente com as mudanças ocorridas na estrutura disciplinar de psicologia nos últimos anos e impõe-se também, a necessidade de revisões periódicas do currículo - revisões decenais por exemplo - sem as quais correremos o risco de ensinar uma psicologia anacrônica tanto em função dos novos desafios da realidade brasileira, como em relação à rápida renovação dos conhecimentos e técnicas.

Há vários pontos de referência que facilitam a captação do quadro atual das principais direções e tendências da psicologia. Os principais são, naturalmente, as publicações - notadamente aquelas que, sintetizam o corrente saber psicológico internacional, como, por exemplo, os Psychological Abstracts, o Psychological Readers Guide, os

Annual Reviews of Psychology, o L' Année Psychologique e outros.

Um dos mais expressivos índices de expansão e de renovação do conhecimento psicológico é o número de revistas científicas e profissionais. Não tão além de uma dezena, no início do século; presentemente, o Psychological Readers's Guide, periódico que se limita à publicação dos índices de artigos aparecidos em revistas psicológicas, apresenta índices de 214 revistas especializadas de prestígio internacional. É bom lembrar, entretanto, que surgem novas revistas de psicologia ano após ano e que uma parte significativa da literatura relevante para a psicologia aparece em revistas de disciplinas afins, nos domínios das ciências biológicas ou sociais. A relação das revistas abrangidas pelo Psychological Reader's Guide e reproduzida a seguir, assim como esquema de classificação adotado presentemente pelos Psychological Abstracts, para a revisão mensal da literatura psicológica e o esquema de revisão anual da literatura psicológica empregado pelo Annual Review of Psychology (v. anexo 4).

Essas e outras esquemas de classificação representam verdadeiras mapas do território abrangido presentemente pela psicologia e são auxiliares extremamente úteis para a determinação das modificações disciplinares que devem ser feitas no currículo, a fim de atualizá-lo. Indicam igualmente quais são as denominações mais usadas hoje em dia, para designar as várias ciências psicológicas, as áreas emergente e, em virtude de sua exclusão, os tópicos que se tornam obsoletos, as áreas extintas.

Uma análise do currículo sob o enfoque da psicologia aplicada não pode prescindir de auxílios como os mencionados até aqui. Acrescente-se a estes mais os seguintes: o atual quadro de divisões abrangidos pela American Psychological Association, o rol de indicadores de áreas de interesse da Sociedade Internacional de Psicologia, e embora mais antigo (1972), o quadro classificatório proposto por Avestani para os campos da psicologia aplicada. Esses indicadores são reproduzidos no anexo nº 6.

Um esforço no sentido de integrar as múltiplas fontes de informação sobre o estado atual de psicologia e transferir essa integração para o ensino, sob a forma de prescrição de currículos e programas, deve harmonizar-se com o reconhecimento das condições existentes no ensino superior no país e com as recomendações, sugestões e críticas correntes nos meios ligados à Psicologia, quer escolares, quer profissionais.

Um sumário das concepções correntes nos meios acima citados exigiria um trabalho prévio de pesquisa que, lastimavelmente, ainda não foi realizado. A despeito disso, a vivência diuturna dos problemas tanto na área profissional como na acadêmica ressalta itens como os seguintes:

(1) O currículo vigente não reflete o estado atual da psicologia como ciência e como profissão;

(2) Tem ocorrido aberrações tanto na seleção como na seqüência das disciplinas: estudo, por exemplo, de técnicas de exame e aconselhamento psicológico sem que haja, antes, um estudo sistemático da psicologia da personalidade e da psicologia cognitiva em que se baseiam essas técnicas; excessiva ênfase em disciplinas não psicológicas a fim de atender, talvez, a conveniência da escola (por exemplo cinco ou seis semestres de fisiologia); o excesso de ênfase em certas disciplinas psicológicas, em detrimento das demais (por exemplo, cinco ou seis semestres de psicologia experimental ensinada de acordo com um único modelo teórico).

(3) A preocupação com o ensino não tem sido acompanhada de igual preocupação com a pesquisa e com a extensão de serviços prestados à comunidade.

(4) Muitas vezes ensino tem mais o cunho de prescrição e doutrinação do que de análise desapaixonada, bem fundamentada, do conhecimento e dos procedimentos em uso. Itens bastantes controversos a respeito dos quais não há ainda fundamentação científica suficiente são apresentados como verdades finais e de maneira simplista.

(5) A limitação do acesso à literatura corrente é um dos mais sérios obstáculos que os cursos e os professores enfrentam. Não há medidas para facilitar a importação de livros técnicos e científicos estrangeiros; o dólar-livro, chega a custar duas ou mais vezes o valor do dolar comum nas cotações do Banco Central, elevando, assim, o preço dos livros técnicos e científicos a níveis proibitivos; a situação atual das livrarias que trabalham com livros importados de Psicologia é, hoje em dia, bem pior do que a de alguns anos atrás. Muitas delas passaram a importar livros somente sob encomenda do cliente. Isso contrasta visivelmente com a multiplicação cada vez maior de livros de psicologia no exterior (notadamente nos EUA e da Europa Ocidental) e com a necessidade aguda de atualização de professores e alunos.

(6) De modo geral, os cursos de psicologia deveriam favorecer uma compreensão mais ampla e mais refinada de problemas de causação e de estratégias de ação, nos âmbitos mental e comportamental. Na área clínica, por exemplo, seria necessário proporcionar ao estudante a visão mais ampla possível dos desvios e distúrbios a partir de várias perspectivas teóricas: psicodinâmica, comportamental, humanística-existencial, interpessoal, psico-social, cognitiva.

(7) É necessário maior empenho no sentido de integrar a teoria e a pesquisa à realidade humana concreta. Uma observação frequente é a de que os cursos são demasiado teóricos.

(8) A despeito das determinações legais relativas ao Bacharelado e à Licenciatura é insignificante o número de estudantes de psicologia que, desde os exames vestibulares, não pretendem ser psicólogos.

(9) A existência de professores não psicólogos encarregados de disciplinas de natureza estritamente psicológicas gera problemas e dificulta o processo de formação de auto-imagem profissional, prejudicando,também, uma clara compreensão dos princípios de ética psicológica, a que também estão obrigados os estudantes de psicologia. Deveriam ser tentadas fórmulas para a concessão de autorização para o magistério em disciplinas psicológicas somente no caso de psicólogos devidamente registrados nos Conselhos Regionais de Psicologia (do mesmo modo que os médicos no caso das disciplinas médicas do curso de Medicina, os advogados no caso das disciplinas jurídicas do curso de Direito, etc).

(10) A existência, no Brasil, de uma legislação que define claramente a profissão de psicólogo, especifica suas atribuições e faculta a este o trabalho em diferentes áreas - clínica, escolar, industrial e outros - está a indicar que os cursos de psicologia devem formar o psicólogo, num sentido amplo, em condições de atuar em todas essas áreas, e não um tipo específico de psicólogo (o psicólogo clínico, por exemplo). As especializações decorrerão de opções pessoais, de oportunidades de trabalho e de cursos pós-graduados e extra curriculares (cursos de breve duração e cursos longos ou

nistrados por sociedades específicas, como as Sociedades de Psicanálise, Psicoterapia de Grupo, Análise Transacional, Rorschach e outros).

ANEXO UM

CURRÍCULO DE PSICOLOGIA

Tendo em vista as ponderações precedentes, levando em conta os procedimentos indicados para o moderno planejamento de currículos, e considerando, ainda, várias propostas e sugestões surgidas em anos recentes, são definidas a seguir as linhas mestras de um novo currículo de Psicologia, destinado a responder tão satisfatoriamente quanto possível aos novos desafios da sociedade brasileira, aos progressos de psicologia como ciência e profissão e às manifestações daquelas que se preocupam com a preparação dos psicólogos para a próxima década, em nosso meio.

Estabeleceu-se como premissa básica que o currículo do curso de graduação em psicologia visa primeiramente à formação do psicólogo. Essa formação que ocorrerá em curso de cinco anos de duração, além de proporcionar os indispensáveis fundamentos teóricos, deverá dar ênfase particular a disciplinas diretamente relevantes para a atuação do psicólogo, de acordo com o parágrafo 1º do Art. 13 da Lei nº 4.119, segundo o qual constitui função privativa do psicólogo a utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos:

a) diagnóstico psicológico;
b) orientação e seleção profissional;
c) orientação psicopedagógica;
d) solução de problemas de ajustamento.

Os itens referidos no parágrafo 1º do Art. 13 se aplicam às quatro grandes áreas de atuação do psicólogo: clínica, escolar, organizacional e do trabalho e bem-estar social. A alusão aos "métodos e técnicas psicológicas" reforça o ponto de vista segundo o qual o currículo da psicologia, sem prejuízo da inclusão de matérias fundamentais, deve comportar um número apreciável de matérias diretamente profissionalizantes. O número das matérias obrigatórias deve ser suficientemente amplo para garantir uma uniformidade básica às estruturas dos vários cursos de Psicologia no país, e, ao mesmo tempo, convenientemente dosadas em extensão e carga horária para permitir o completamento das 4.050 horas com várias disciplinas optativas.

O elenco das matérias que integram o currículo aqui proposto compõe-se de três grupos: básicas, psicológicas fundamentais e psicológicas profissionais.

I - MATÉRIAS BÁSICAS

1. Fisiologia
2. Antropologia Cultural
3. Sociologia
4. Estatística Aplicada à Psicologia
5. Planejamento e Análise de Pesquisa Psicológica
6. Psicologia Fisiológica
7. Genética e Bioquímica
8. Teoria e Sistemas Psicológicos
9. Língua Portuguesa.

II - MATÉRIAS PSICOLÓGICAS FUNDAMENTAIS

1. Psicologia da Percepção
2. Psicologia dos Processos Cognitivos
3. Psicologia da Aprendizagem e da Memória
4. Psicologia Animal
5. Análise Experimental do Comportamento
6. Psicofarmacologia
7. Psicologia do Desenvolvimento Humano
8. Psicologia da Personalidade.
9. Psicologia Social
10. Psicologia da Motivação e da Emoção
11. Distúrbios Psíquicos e do Comportamento
12. Medidas em Psicologia
13. Psicologia Diferencial

III - MATÉRIAS PROFISSIONAIS

A. Domínio Clínico

1. Psicoterapia Individual
2. Aconselhamento Psicológico
3. Terapia de Grupo
4. Terapia de Família
5. Terapia Comportamental
6. Psicologia Clínica da Criança
7. Psicologia Clínica do Adolescente
8. Intervenção e Terapia em Crises

B. Domínio Escolar

1.Psicologia Escolar
2.Psicologia do Ensino
3.Problemas de Aprendizagem Escolar
4.Psicologia dos Excepcionais
5.Psicologia da Aprendizagem Adulta
6.Fundamentos da Educação Brasileira
7.Aconselhamento Vocacional e Profissional

C. Domínio Organizacional e do Trabalho

1.Psicologia Organizacional e do Trabalho
2.Ergonomia
3.Psicologia do Pessoal
4.Psicologia do Consumidor
5.Psicologia Aplicada à Prevenção de Acidentes e à Segurança

D. Domínio do Bem-estar Social

1.Psicologia dos Problemas Sociais
2.Psicologia Comunitária
3.Psicologia Jurídica
4.Psicologia Gerontológica
5.Psicologia Aplicada ao Lazer e à Recreação

E. Domínio Comum

1.Problemas Éticos em Psicologia
2.Testes Psicológicos
3.Psicologia Ambiental e Ecológica

IV - ESTÁGIO SUPERVISIONADO (nas áreas clínica, escolar, organizacional e do trabalho e do bem-estar social).

A caracterização proposta a seguir, nos itens A,B e C, aspectos mais relevantes ou representativos de cada uma das matérias aqui referidas.

MATERIAS BÁSICAS

1- Antropologia Cultural: Conceito de progresso biológico e adaptação filogenéticas do completamente humano. Importância antropológica da ontogenia geral. O significado do evolucionismo. O Homem e o ambiente: um balanço cultural. Crescimento da população mundial e consequências antropológicas. Contribuições da pré-história para o conhecimento do homem. As afirmações antropológicas da Et-

nologia. Mito e religião. Artes e Literatura. Personalidade, sociedade e cultura.

2- Sociologia: Introdução ao pensamento sociológico. A Sociologia como ciência - Estrutura social: sociedades mais complexas. Articulação das estruturas, religiosas, ideológicas e culturais. Estratificação social e estrutura de classes: status, papel, desempenho educacional e prestígio social, relações sociais centralizada na estrutura de classes. Processo de socialização: indivíduo, grupo, sociedade. Internalização de normas através da família, escola, grupos de vizinhança, lazer e trabalho. Controle social: centralização social nos modos de produção, base política, associação de controle jurídico, religioso e cultural. Mudança social.

3- Estatística Aplicada à Psicologia: Probabilidade. Aleatoriedade. Amostragem. Distribuição. Estimação. Inferências. Testes de hipótese. Testes inferenciais. Correlação e regressão simples e complexas. Estatística não paramétrica. Análise fatorial. Introdução à programação e uso de programas em Psicologia. Estatística aplicada à pesquisa.

4- Planejamento e Análise de Pesquisas Psicológicas: Natureza básica da pesquisa. Planejamento de pesquisa: fundamentos conceituais, hipóteses básicas, proposições derivadas, regras semânticas. Propósitos do planejamento. Controle de variáveis. Pesquiza "Ex Post Facto": diferenças básicas entre esta e pesquisa experimental. Experimentos de laboratório, de campo e estudos de campo. Características dos diferentes tipos de pesquisas utilizadas em cada área da Psicologia. Atividades práticas de Planejamento e execução de pesquisas. Aspectos éticos em pesquisa. Situação da pesquisa no Brasil

5- Genética e Bioquímica: Genética do comportamento. Bioquímica do comportamento. Interação genética-ambiente. Aconselhamento genético.

6- Teoria e Sistemas Psicológicos: Antecedentes da Psicologia moderna. Associacionismo. Estruturalismo e Funcionalismo. Reflexologia. Psicanálise. Behaviorismo. Psicologia Fenomenológica. Psicologia Humanística. Psicologia Cognitiva.

7- Psicologia Fisiológica: Correlatos biológicos do comportamento. Sistema Nervoso e endócrino. Funções do cérebro. Aspectos fisiológicos dos fenômenos de percepção. Comportamento motor. Correlatos fisiológicos da emoção, motivação, aprendizagem e memória. Distúrbios comportamentais e determinantes fisiológicos. Atividades práticas.

8- Filosofia: Evolução do pensamento filosófico e científico: linhas que marcam o processo na evolução do pensamento humano. História da filosofia: introdução

histórica ao pensamento moderno e contemporâneo. História das idéias filosóficas no Brasil. Estudo das repercussões de correntes filosóficas estrangeiras e condições de sua inserção em meio a momentos nacionais. Introdução à lógica: lógica do conhecimento científico. Panorama e grandes setores de filosofia : suas relações com as formações ideológicas. Conexão entre Filosofia e consciência crítica do homem. Problemas filosóficos em Psicologia. Ética: as linhas gerais que constituem a Ética como reflexão filosófica sobre o fato moral).

9- Língua Portuguesa: Redação e Expressão. Leitura e Análise de textos Científicos e Literários. Produção de textos de natureza científica.

MATÉRIAS PSICOLÓGICAS FUNDAMENTAIS

1. Psicologia da Percepção: Processos fisiológicos e psicológicos da percepção . Princípios e leis da organização perceptiva. Análise de estudos e pesquisas contemporâneos.

2- Psicologia da Aprendizagem e da Memória: Teorias e pesquisas clássicas e modernas áreas de aprendizagem e memória. Memória a curto prazo. Memória a longo prazo. Teorias de transferências e interferências. Abordagem de processamento de informações. Teorias unitárias e dualistas.

3- Psicologia Animal: Metodologia de estudo do comportamento animal. Análise de pesquisas contemporâneas. Enfoque etológico. Métodos e técnicas de observação direta. Trabalho de campo.

4- Análise Experimental do Comportamento: Introdução aos métodos usados na análise do comportamento. Esquemas e contingências de reforçamento; controle de estímulos. Delineamento experimental. Sistemas de anotações. Experimentos significativos nas áreas de condicionamento verbal, controle aversivo, reforços adquiridos, comportamento supersticioso e respostas emocionais condicionadas.

5- Psicofarmacologia: Alterações provocadas por drogas. Classificação das drogas. Efeitos, mecanismo de ação, metabolismo e eliminação. Fatores que alteram os efeitos das drogas: Efeito placebo. Tolerância de dependência física e psíquica. Toxicologia. Alcoolismo e tabagismo.

6- Psicologia do Desenvolvimento: Metodologia de estudo do processo de desenvolvimento. Influências genéticas e ambientais no desenvolvimento. Interação mãe-filho. Estudo de pesquisas sobre a significação das primeiras experiências . Teorias do desenvolvimento. Princípios gerais e características do desenvolvimento motor, emocional, cognitivo e social e moral, durante a infância e a adolescência.

7- Psicologia Social: Evolução histórica, problemas e métodos da Psicologia Social. Comunicação. Atitudes e opiniões. Influência da família. Relações interpessoais. Pequenos grupos. Fenômenos de Psicologia coletiva. Psicologia Social do comportamento religioso no Brasil.

8- Psicologia da Personalidade: Definição e medidas da personalidade. Variáveis biológicas ambientais e sociais que afetam o desenvolvimento da personalidade. Teorias da personalidade.

9- Psicologia da Motivação e Emoção: Teorias e enfoques da Motivação e Emoção. Motivação humana: fatores psicológicos e fisiológicos. Técnicas de medidas dos motivos. Análise de estudos e pesquisas contemporâneos.

10- Medidas em Psicologia: Medidas e instrumentos de medida em Psicologia: escalas, entrevistas, observação de comportamento e testes. Técnicas especiais : sociometria, diferencial semântico e outras. Bases teóricas, construção e validade de instrumentos de medidas psicológicas. Estudos dos parâmetros das medidas psicológicas. Validade, precisão e utilização. Medidas e medidores: Psicofisiológicas e comportamentais.

11- Psicologia Diferencial: Estudo das diferenças individuais. Diferenças de sexo, idade e nível sócio-econômico. Inteligência e Aptidões. Personalidade. Aprendizagem e diferenças individuais. Metodologia utilizada na detecção das diferenças individuais.

12- Psicologia dos Processos Cognitivos: Teorias e pesquisas sobre o pensamento, raciocínio, linguagem, resolução de problemas e criatividade. Natureza do conhecimento e crenças em relação ao comportamento.

13- Distúrbios psíquicos e do comportamento: Conceitos e definições essenciais. História e crítica do conceito de "doença mental". Determinantes biológicos e psicogênicos. Entrevista, observação e testes na detecção de sintomas dos principais distúrbios psíquicos e do comportamento. Distúrbios de personalidade. Comportamento anti-social, distúrbios de aprendizagem, retardamento mental, distúrbios psicofisiológicos. Distúrbios psicóticos: esquizofrenia, estados paranóides. Principais distúrbios afetivos. Síndromes cerebrais, orgânicos. Neuroses. Dependência de drogas. Sexualidade normal e anormal. Distúrbios situacionais e transitórios.

MATÉRIAS PSICOLÓGICAS PROFISSIONAIS

1- Psicoterapia Individual: Valor, indicações, princípios e técnicas das principais psicoterapias individuais, terapia psicanalítica (freudiana), junguiana,

adleriana, gestáltica, rogeriana, existencial, transacional. Fatores gerais e específicos que promovem mudanças no paciente. A interação terapêutica. Etapas da terapia. Avaliação da psicoterapia. Exercícios práticos de psicoterapia individual.

2- Aconselhamento Psicológico: Diferentes perspectivas sobre aconselhamento psicológico. Princípios básicos. Fases e técnicas do aconselhamento diretivo e do aconselhamento não diretivo. A personalidade do psicólogo conselheiro. Principais problemas práticos enfrentados pelo psicólogo conselheiro. Liberdade de expressão do cliente e compreensão. Grupos de encontro. Avaliação do aconselhamento psicológico. Considerações éticas e legais. Aconselhamento psicológico de estudantes adolescentes e adultos. Montagem de um programa de atividade de aconselhamento psicológico. Exercícios práticos de aconselhamento psicológico.

3- Terapia de Grupo: Como planejar e desenvolver um programa de atividade de psicoterapia de grupo. Preparativos materiais. Sistemas de terapia de grupo. Psicodinamismos do processo grupal. Mecanismo terapêuticos. Integração, continuidade e término do grupo. Resultados e indicações de terapia de grupo. Considerações éticas. Exercícios práticos de terapia de grupo.

4- Terapia da Família: Teoria da família: estrutura e integração familiar. Casamento e família no Brasil. Aconselhamento pré-matrimonial. Diagnóstico e tratamento das relações familiares. Fatores psicológicos, sociais e morais. Tipos de perturbações mais comuns. Terapia centrada no casal. Terapia centrada nos filhos. Táticas defensivas da família e ação do terapeuta. Ajuda imediata. Crises familiares. Negociações em casos de conflitos de papéis. Controle de crises futuras. Resultados da terapia familiar. Considerações éticas. Exercícios na prática de terapia de família.

5- Terapia Comportamental: Natureza e fundamentos da terapia comportamental. Dessensibilização sistemática. Terapia aversiva. Treino de asserção. Abordagem operante. Fichas-valia. Psicoterapia por modelação baseada na aprendizagem social. Métodos de biofeedback. Procedimentos de intervenção comportamental na escola e no lar. Abordagens comportamentais em neuroses, esquizofrenia, depressão, alcoolismo e dependência de drogas, distúrbios sexuais, retardamento mental, distúrbios infantis. Vantagens e desvantagens da terapia comportamental. Considerações éticas. Exercícios práticos de terapia comportamental.

6- Psicologia Clínica da Criança: Exame psicológico da criança. Diagnóstico e terapia dos principais distúrbios infantis. Técnicas de terapia infantil. Terapia dos pais. Tratamento residencial de crianças. Considerações éticas. Prática de psicologia clínica da criança.

7- Psicologia Clínica do Adolescente: O adolescente como paciente. Problemas de adolescência normal: tensões e dificuldades da transição para a idade adulta. Distúrbios de regulação de impulsos, necessidades e motivações. Perturbações transitórias de estados de ânimo, do pensamento e do comportamento. Problemas caracterológicos. Neuroses psicossomáticas. Técnicas terapêuticas. O trabalho com os pais do adolescente. Considerações éticas. Prática da psicologia clínica de adolescente.

8- Intervenção e Terapia em Crises: Passagens ou transições de vida: ajustamento à adolescência, à idade adulta, à velhice. Crises vitais inesperadas (rompimento da unidade familiar, morte, doença, dificuldades econômicas e outras) Problemas nas áreas de sexualidade, alcoolismo e drogas. Aprendizagem de estratégias e mecanismos de enfrentamento de tensões e recuperação de equilíbrio. Principais técnicas de intervenção psicológica. Acompanhamento e avaliação em terapia de crises. Considerações éticas. Prática da terapia de crises.

9- Psicologia Escolar: Origens e desenvolvimento da psicologia escolar. Estruturação e funcionamento de um serviço de psicologia escolar. Principais funções do psicólo escolar. Avaliação de escolares com problemas. Ajuste ao professor na sala de aula. Consultoria e treinamento de professores na prevenção e resolução de problemas. Orientação psicológica das mães dos alunos. Psicologia escolar e higiene mental: o papel preventivo do psicólogo escolar. Considerações éticas.

10- Psicologia do Ensino: Modelos do processo de ensino. Estratégias e abordagens do ensino em sala de aula, no 1º e no 2º graus. Especificação de características da população-alvo e determinação de pré-requisitos. Especificação de objetivos do ensino. Análise dos objetivos. Planejamento do ensino. A interação professor-aluno. Técnicas de estudo. Avaliação do ensino: pré-testes e pós-testes, avaliação baseada em norma e avaliação baseada em critério. Meios de comunicação de massa como meios de ensino. Psicologia da leitura. Psicologia da matemática. Psicologia dos estudos sociais. Psicologia da educação artística. Psicologia das ciências.

11- Problemas de Aprendizagem do Escolar: Problemas de adaptação à escola. Problemas emocionais. Dificuldades de linguagem, dislexia, disgrafia. Deficiências de aprendizagem: diagnóstico e prescrição. Privação cultural como fonte de problemas na escola. Classificação para educação especial. Tratamento e assistência de natureza psicológica às crianças com problemas de aprendizagem escolar.

12- Psicologia dos Excepcionais: Conceitos fundamentais. Cegos e ambliopes. Deficientes da fala. Surdos e hipoacúsicos. Retardados mentais. Superdotados. Superdotados. Excepcionais com distúrbios emocionais e desajustamentos sociais. Deficientes físicos e neurológicos. A participação do psicólogo nas equipes

que lidam com excepcionais. Considerações éticas.

13- Psicologia da Aprendizagem Adulta: Fundamentos da psicologia da pessoa adulta. O adulto sob os pontos de vista físico e motor. Influência das atitudes e do status sobre a aprendizagem adulta. Estabilidade e declínio da inteligência. Tempo de reação. Memória. A vida social do adulto. A personalidade adulta. Vocação e profissão. Influência da família. O adulto analfabeto: principais psicossociais. Fundamentos da alfabetização de adultos. O estudante adulto em diferentes níveis de escolarização: vantagens e dificuldades.

14- Fundamentos da Educação Brasileira: Origens e desenvolvimento de educação no Brasil, do século XVI aos dias de hoje. A educação pré-primária. O ensino de 1º grau. O ensino de 2º grau. o ensino superior. Aspectos psicossociais da educação formal: O estudante, o meio escolar, os efeitos da interação com os colegas, o professor, o pessoal administrativo e auxiliar, a integração da escola na comunidade.

15- Aconselhamento Vocacional e Profional: Principais teorias do desenvolvimento vocacional e da escolha vocacional. Motivos conscientes e inconscientes da escolha profissional. Informação educacional, ocupacional e profissional. Conhecimento psicológico do indivíduo: principais instrumentos utilizados. Estratégias de aconselhamento psicológico no domínio vocacional-profissional. Condições de ajustamento e eficiência no trabalho. Colocação, seguimento e avaliação.

16- Psicologia Organizacional e do Trabalho: Origens e desenvolvimento da psicologia organizacional e do trabalho. O homem e a organização: interesses humanos e objetivos organizacionais. O trabalho e o contrato psicológico. Climas organizacionais. A convivência e a comunidade organizacionais. Comportamento humano, desenvolvimento organizacional e mudança planejada. Mudanças adaptativas e mudanças inovativas: as organizações como ambientes auto-renováveis. Princípios e estratégias de intervenção psicológica. Liderança e supervisão. Processo decisório na organização. Influência das capacidades e das percepções de papel no desempenho do trabalhador. O ambiente e as condições de trabalho. O psicólogo como agente de mudança. Considerações éticas.

17- Ergonomia: O operador humano nos sistemas homem-máquina. Espaço e ambiente de trabalho. Otimização da disposição de pessoas e equipamentos em locais de trabalho. Seleção, desenho e disposição de controles e painéis. Apresentação visual de informações. Sistemas de comunicação verbal. Inspeção na indústria. Degradação do desempenho: fatores envolvidos. Problemas sociais e ergonomia.

18- Psicologia do Pessoal: Recrutamento, seleção, classificação e colocação de pessoal: modelos tradicionais e modernos. Treinamento de habilidades. Mudança de

atitudes. Mudança motivacional. Avaliação de desempenho:principais técnicas. Comunicação interpessoal. Relação intergrupais. Atitudes, moral e motivação do pessoal. Problemas de grupos especiais: mulheres que trabalham,pessoas idosas, excepcionais.

19- Psicologia do Consumidor: O comportamento do consumidor: fundamentos psicológicos. Modelos de comportamento do consumidor. Coleta de dados sobre consumidores: influências grupais sobre o comportamento do consumidor. Predisposições individuais. Comunicação persuasiva e seus efeitos. O consumidor e a comunicação de massa. Processos decisórios e predição da escolha do consumidor. Fidelidade ao produto ou à marca. Difusão de inovações e consumo. Problemas psicológicos ligados à defesa do consumidor na sociedade brasileira. Considerações éticas.

20- Psicologia Aplicada à Prevenção de Acidentes e à Segurança: Conceitos básicos. Acidentes: incidência, tipos, causas, limitações humanas e fatores pessoais relacionados com acidentes. Seleção de pessoal e acidentes. Condições ambientais e acidentes. Estado de alerta, tensão, fadiga e tédio — suas relações com os acidentes. Teorias da psicologia da segurança. Treinamento em prevenção de acidentes de tráfego. Técnicas para motivar segurança. Atribuições do psicólogo nas equipes de profissionais de segurança.

21- Psicologia dos Problemas Sociais: Análise psicológica dos principais problemas sociais do meio urbano brasileiro. Crime e delinqüência. Menores abandonados. Privação cultural. Crianças maltratadas. Desintegração familiar. Conflito de gerações. Problemas populacionais. Pobreza. Prostituição e desvios sexuais. Tóxicos. Alcoolismo. Jogo. Qualidade de vida. Possibilidades de intervenção e de medidas preventivas de natureza psicológica.

22- Psicologia Comunitária: Comunidades urbanas e rurais no Brasil. Os profissionais de saúde mental e a contribuição do psicólogo comunitário. Conhecimento da comunidade e levantamento de suas necessidades. Fatores sociais,econômicos e educacionais relacionados com os deficits de saúde mental na comunidade.Programas e estratégias de prevenção primária de distúrbios mentais. Formas de entendimento. Treinamento e utilização de auxiliares e voluntários. Rotinas do serviço direto ao cliente em centros e serviços comunitários. O psicólogo como agente de mudanças de atitudes e de comportamentos na comunidade.

23- Psicologia Jurídica: Psicologia da transgressão de normas. Criminogênese: Fatores endógenos e exógenos. Crime, psicopatologia e personalidade. O crime como fenômeno individual e como fenômeno coletivo. Determinismo e livre-arbítrio à luz da criminologia. A luta contra o crime. A prevenção do crime. Pena e reabilitação. O processo judiciário. Psicologia do testemunho. Técnicas e procedimentos de natureza psicológica na área judiciária. Considerações éticas.

24- Psicologia Gerontológica: O ciclo da vida humana e a valorização da velhice. Aspectos biológicos, sociais e psicológicos da velhice. Personalidade e ajustamento nas pessoas idosas. Enfermidades mentais. Efeitos do envelhecimento no funcionamento intelectual, na habilidades mentais e no desempenho intelectual. Aprendizagem em pessoas idosas. Efeitos da aposentadoria. Psicologia da morte. Principais tipos de assistência e cuidados terapêuticos de tipo psicológico às pessoas idosas.

25- Psicologia Aplicada ao Lazer e à Recreação: A necessidade psicológica de lazer e recreação. Trabalho e ócio. Diferenças de idade, sexo, classe social, educação. O jogo na infância: os vários tipos de interesses e atividade de lazer: práticos, artísticos, intelectuais, esportivos, sociais, lazer e comunicação de massa. Programas de lazer e recreação organizados na comunidade e na escola. Repercussão psicológicas, culturais e morais da "civilização do lazer".

26- Problemas Éticos em Psicologia: Princípios fundamentais do Código de Ética Profissional dos Psicólogos. Responsabilidades gerais do psicólogo. Responsabilidade para com o cliente. Responsabilidade e relações com as instituições empregadoras. Relações com outros psicólogos e outros profissionais. Relações com associações profissionais e científicas de psicologia. Relações com a justiça. Sigilo profissional. Comunicações científicas e publicações. Publicidade. Honorários. Fiscalização do exercício profissional. Os conselhos Regionais e o Conselho Federal de Psicologia. Princípios éticos na pesquisa. Cuidado e uso de animais para fins experimentais. Cuidados a tomar em pesquisas com sujeitos humanos. Estudos de casos à luz do Código de Ética Profissional.

27- Testes Psicológicos: Natureza, origens e funções dos testes psicológicos. Princípios gerais de administração dos testes e de interpretação dos resultados. Normas, validade, precisão e análise de itens. Testes de nível intelectual geral. Testes de capacidades isoladas. Testes de personalidade. Implicações éticas e sociais. Exercícios práticos de aplicação de testes e de interpretação de resultados.

28- Psicologia Ambiental e Ecológica: O lugar do ser humano no ecossistema. Adaptação e stress na sociedade moderna. Ambientes naturais e construídos pelo homem. Espaço social: territórios, isolamento social e confinamento, supercomconcentrações urbanas. Poluição sonora. Planejamento de ambientes. Problemas psicológicos da habitação. Perspectivas de interação entre arquitetura e psicologia.

ANEXO DOIS

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio é um período de treinamento prático, por tempo determinado, num total mínimo de 500 hs. (Parecer 403/62 - Relator: Cons. Waldir Chagas), sob a supervisão de profissionais competentes, devidamente registrados em seu respectivo Conselho Regional.

O estágio supervisionado de 500 hs. tem por objetivo oferecer ao futuro psicólogo um mínimo de condição para sua atuação profissional nas áreas em que estagiou, proporcionando-lhe uma vivência mais direta no seu campo de trabalho.

Os três tipos de serviços previstos pelo Art. 16, cap. IV, da Lei Nº 4.119 de 28.08.1962 destinam-se aos estágios que obrigatoriamente deverão ser cumpridos nas três áreas: clínica, educação e trabalho, os quais deverão necessariamente ser oferecidas pela Instituição.

A carga horária obrigatória de pelo menos 500 hs. (Parecer 403/62) será distribuída nas três áreas referidas, propondo-se que um mínimo de 100 hs seja utilizado para o estágio em cada área.

ANEXO TRÊS

RESIDÊNCIA PSICOLÓGICA

O treinamento em ação do psicólogo recém-formado é prática salutar que se vem impondo aos que abraçaram esta profissão. O preparo técnico recebido, com sólida fundamentação teórica e contactos vivos com a realidade com a qual vão tratar, através dos diferentes estágios a que se submetem, é condição necessária para sua adequada formação. No entanto, insuficiente, dada a complexidade e diversidade da área de ação que irão assumir doravante. Não é raro, pois, encontrarmos recém-egressos se aproximando de um psicólogo mais antigo e detentor de uma apreciável experiência profissional, com vistas a, junto ao mesmo e sob sua supervisão, realizarem aquele treinamento operacional de que sentem falta, só ao término do qual se acham preparados à atividade propriamente liberal. Para eles, esse psicólogo passa a ser um verdadeiro mestre, um orientador, um conselheiro, em cujo convívio aprendem a enfrentar e resolver os problemas, que diariamente se apresentam, quer em tarefas de psicologia clínica, quer do trabalho ou escolar.

Trata-se pois de uma convivência na qual estes novos psicólogos amadurecem no trato dos problemas profissionais. (E isto nenhum estágio foi ou é capaz de dar, a menos

ainda o mero contacto em situação formal de ensino-aprendizagem). Aqui, ao longo de um ano ou mais, e em presença dos clientes reais (sejam estes os educandos de uma escola, sejam os dirigentes, executivos ou servidores de uma empresa ou instituição, sejam orientandos em solução de problemas de ajustamento), o novel psicólogo aprende ao vivo a ser psicólogo. Ora, tal prática não apenas não é vera, como dissemos, como vem se multiplicando ano após ano, à medida em que a demanda de prestações de serviços de Psicologia se faz maior, por um lado, e, por outro, à medida em que a ciência e os problemas de que ela trata se tornam maiores, como decorrência da explosão tecnológica de que vivemos.

2. Isto mostra que se faz necessária - e inadiável - a adoção de uma modalidade organizada e sistematizada de ensino de pós-graduação, sob forma de especialização, caracterizada por treinamento em serviço, em regime de dedicação exclusiva por parte dos treinandos, funcionando em instituições educacionais, empresariais e clínicas e de estar social, sob a orientação de profissionais psicólogos de elevada qualificação ética e profissional - o que virá a constituir a RESIDÊNCIA PSICOLÓGICA, à exemplo de outras categorias profissionais.

Em recente Decreto, o Senhor Presidente da República regulamentou a residência médica, destinada a médicos, e de cujo texto é possível apanharmos algumas de suas características fundamentais, para aplicação no caso da RESIDÊNCIA PSICOLÓGICA (sem que, por isto, estejamos simplesmente adotando um "modelo médico" para o psicólogo, que deve elaborar seu próprio modelo). Assim, nossa proposição é de que os programas de RESIDÊNCIA PSICOLÓGICA sejam desenvolvidos nas grandes áreas de Psicologia Clínica, da Psicologia do Trabalho e de Psicologia Escolar, com enfoques específicos em sub-áreas ou setores das mesmas, em conformidades às exigências do desenvolvimento nacional e às aptidões e motivações apresentadas pelos interessados. Esses programas devem ter a duração mínima de 1 (um) ano, correspondendo a, pelo menos, 1.800 (uma mil e oitocentas) horas de atividade.

Sugerimos também que seja proposta, ao Governo da República, a criação de uma Comissão Nacional de Residência Psicológica, com as atribuições, dentre outras, de:

-"credenciar os programas de residência, cujos certificados terão validade nacional";

-"definir as normas gerais que deverão observar os programas de residência psicológica";

-"estabelecer os requisitos mínimos necessários que devem atender as Instituições onde serão realizados os programas de residência, assim como os critérios e a sistemática de credenciamento dos programas.";

-"assessorar as Instituições para o estabelecimento de programas de residência";

-"avaliar periodicamente os programas, tendo em vista o desempenho dos mesmos em relação às necessidades de treinamento" e prestação de serviços psicológicos em âmbito nacional e regional";

-"sugerir modificações ou suspender o credenciamento dos programas que não estiverem de acordo com as normas de determinações emanadas da Comissão";

-"renovar, após 5 (cinco) anos, a seu critério, os credenciamentos concedidos";

A COMISSÃO NACIONAL DE RESIDÊNCIA PSICOLÓGICA será composta de membros designados pelo Senhor Ministro da Educação e Cultura, dela fazendo parte, dentre outros:

- O Diretor-Geral do Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura, que será membro nato da Comissão e seu Presidente;
- Um representante do Conselho Federal de Psicologia, por este indicado;
- Um representante do Ministério do Trabalho, por este indicado;
- Um representante do Grupo Setorial de Psicologia que assessora o Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura.

ANEXO QUARTO

EXAME PSICOLÓGICO COMO EXIGÊNCIA PRÉVIA PARA INSCRIÇÃO EM CONCURSO VESTIBULAR

O Conselho Federal de Educação, órgão preeminentemente autorizado para informar e decidir, em sua instância, sobre o assunto enclausurado, já por diversas vezes se manifestou, e sempre favorável, quanto à autonomia das Universidades (e mesmo competência dos estabelecimentos isolados) para exigirem condições e documentação para aceitação de candidatos aos seus cursos, obedecidos os textos legais e estatutários ou regimentais.

Entre outros, citamos os pareceres 58/62 (relator: Conselheiro Valdir Chagas), 781/62 (Moniz Aragão) 878/72 (Alberto Deodato) e 353/73 (José Barreto Filho).

Três colocações têm sido apontadas à exigência de um laudo psicológico positivo como condição prévia à inscrição ao vestibular:

a) a autonomia e competência das instituições para estabelecerem as condições de habilitação dos candidatos;
b) a constitucionalidade dessa exigência;
c) a validade e utilidade dos exames psicológicos.

Quanto à primeira e segunda colocações, os próprios pareceres citados já deram como resolvidas favoravelmente nos textos da legislação pertinente e na jurisprudência (acordão do Tribunal Federal de Recursos confirmando sentença do Tribunal de Minas em agravo de mandado de segurança).

Em referência à importância e valor do exame psicológico, minimizá-lo seria negar o esforço, os resultados de centenas de pesquisadores e autores de testes e a utilidade de vasto campo da Psicologia Aplicada.

O exame psicológico visaria identificar a existência ou não de condições psicológicas e/ou vocacionais para a realização do curso de psicologia.

De relance, seria bom apontar que a profissão de psicologia (em todas as áreas

de sua atividade) mais do que qualquer outra, exige uma personalidade bem estruturada e bem capacitada para agir e reagir sadiamente. Claro pois o objeto e sujeito de sua atuação é outro ser humano, com o qual terá de estabelecer um relacionamento eficiente e eficaz.

Para não alongar, finalizamos com razões apresentadas pela Universidade Católica de Minas Gerais (em consulta que provocou vários daqueles pareceres do egrégio CFE) e de certo modo encampadas pelo parecer 878/72:

"Evitar que pessoas psicologicamente desajustadas para o exercício profissional daquelas carreiras (Psicologia, Serviço Social e Enfermagem) fizessem os cursos a elas destinados, neles se diplomando, e encontrando posteriormente barreiras intransponíveis para a respectiva integração no mercado de trabalho com graves prejuízos, conflitos íntimos e dramáticas frustrações".

Os laudos seriam realizados em serviços da própria instituição, ou por entidade ou grupo de psicólogos registrados ou inscritos no CRP.

ANEXO CINCO*

- Relação de 214 revistas científicas de psicologia
- Tabela de conteúdos dos "Psychological Abstracts"
- Plano de conteúdo do "Annual Review of Psychology"

ANEXO SEIS*

Divisões da "American Psychological Association"
Áreas de interesses da "Sociedade Internacional de Psicologia"
Campos de Psicologia Aplicada (Anastasi)

* Os Anexos Cinco e Seis, constantes do projeto original, foram suprimidos pelos editores destes Anais.

SIMPOSIOS

SIMPÓSIO I

O PAPEL DO PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E NA REABILITAÇÃO

Coordenador - Larry Williams
- Margarida Windholz

Quando o professor Larry Williams e eu pensamos na organização deste simpósio, nossa preocupação era com o tema: "O papel do psicólogo na Educação Especial e na Reabilitação" e quais seriam as implicações para a formação de psicólogos mais úteis, mais eficazes na clínica, na escola, na casa e nas instituições. Parecia-nos que esse tema se enquadra no tema geral desta reunião, que se preocupa especificamente com a formação do Psicólogo, com a reunião sobre Currículo, e nesse sentido foi idealizada. Nós estamos querendo discutir com vocês o papel do psicólogo na educação especial ou na reabilitação. Com isso queremos abranger toda área de atendimento a indivíduos que, por terem problemas motores, visuais, auditivos, de retardo mental ou de desenvolvimento geral, requerem assistência e educação ou reabilitação especial. Para analisar o papel do psicólogo, parece-nos importante não apenas verificarmos como vários psicólogos percebem o seu papel, mas também como ele é percebido por outros profissionais que trabalham nesta área e que usualmente vem compor as assim chamadas equipes multi-disciplinares, que trabalham na educação especial ou reabilitação. Haveria, para uma análise completa, a necessidade de cada um desses profissionais caracterizar e analisar o seu próprio papel, levantando problemas, dificuldades e limitações, para conseguirmos chegar a conclusões e sugestões que poderiam ser úteis para o campo de educação especial.

As seguintes perguntas básicas foram colocadas aos participantes: 1º) Que papéis o psicólogo considera como próprios de sua atividade profissional quando trabalha no campo da educação especial ou reabilitação especial? 2º) Esta visão corresponde à de um grupo maior de psicólogos ou há diferenças fundamentais entre estes? 3º) Esta visão corresponde às expectativas de outros profissionais? 4º) A formação que os psicólogos e esses outros profissionais recebem lhes dá as armas necessárias para o desempenho destes papéis? 5º) Se houver falhas, quais são elas e as sugestões para saná-las? Estas perguntas portanto dirigem nossa discussão.

Em termos do papel do psicólogo, gostaríamos de colocar rapidamente algumas das situações em que ele desempenha esses papéis, quando no campo da educação especial ou reabilitação. Basicamente, a atuação do psicólogo pode ser conduzida em duas situações (em que ele desempenha estes papéis) com características e objetivos diferentes: Em uma clínica de atendimento incluindo clínicas oficiais e particulares e em segundo lugar em escolas ou instituições. Em todas estas situações ele poderá desempenhar seu papel junto ao indivíduo que requer educação especial, junto à família, junto à escola, junto a outros técnicos, compactuando com a casa e com outros ambientes em que ocorre a educação ou reabilitação. Poderá abranger uma ou diversas das seguintes atividades:

- Diagnóstico - incluindo-se aqui o que chamamos de avaliação do repertório, quer dizer, diagnóstico no sentido lato.
- Orientação - quer psicológica, quer psicopedagógica ao próprio indivíduo a ser traba-

lhado, orientação de pais ou familiares, orientação de professores, técnicos para-profissionais.

- Terapia - treinamento terapêutico de profissionais, para-profissionais, pais, outros técnicos.
- Planejamento e Programação Educacional - com tudo que isto envolve.
- Pesquisa -

Estes aspectos básicos, conduzem a nosso ver, às atividades teóricas que fazem parte do papel do psicólogo numa situação de educação especial ou reabilitação. Convidamos para participar desta mesa uma fonoaudióloga, uma fisioterapeuta, uma terapêuta ocupacional e uma diretora de escola para excepcionais. Convidamos também médicos, neurologistas e diversos psicólogos. No entanto, alguns destes não puderam comparecer mas nos deram seu depoimento, que ficou enquadrado nas nossas proposições e discussões. Gostaria então de apresentar à vocês, a mesa aqui representada. À minha direita o professor Doutor Larry Williams, psicólogo, professor do programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Faculdade de Filosofia de São Carlos, com experiência de oito anos no Canadá em educação especial e psicologia e agora já há um ano conosco. Na ponta de mesa, dona Sônia Guzman, fisioterapeuta, chefe do departamento de Fisioterapia do Lar Escola São Francisco de São Paulo e presidente do Conselho Federal de Fisioterapia Ocupacional. Ao lado dela, dona Péssia Meyerhof terapeuta ocupacional, pós-graduada em Psicologia Experimental na USP, Departamento de Psicologia Experimental. À minha esquerda, dona Celma Cenamo, pedagoga, diretora do Centro de Educação de Habilidades Básicas, primeira escola para excepcionais com retardamento profundo, ex-professora das Faculdades Objetivo, primeira grande conhecedora do assunto. E na outra ponta da mesa, dona Lúcia .... Nemer Pelliccíotto, fonoaudióloga, ex-professora da PUC no curso de fonoaudiologia, atualmente ministrando cursos na Sedes Sapientiae e trabalhando em clínica particular, escolas e pesquisa.

Antes de passarmos a palavra ao primeiro orador desta nossa mesa, gostaria apenas de colocar mais uma coisa. Cada um dos participantes desta mesa tem experiência de vários anos na área, em diferentes sistemas de atuação propriamente dita, como docente ou consultor, em trabalho direto com crianças e jovens o que lhes permite uma análise mais ampla. Cada um dos participantes, e isto é importante, está profundamente envolvido na área de educação, sente-se profundamente envolvido nessa área e, em especial, na educação especial e reabilitação, achando que tem compromisso com aqueles que a necessita. Considere seu papel com relação ao contexto social dentro da nossa realidade, isto é, perceba a função social de sua atuação e as necessidades de uma população mais ampla que deve merecer suas considerações e não apenas um atendimento a um grupo restrito. Com isso, parece que estamos bem inseridos na idéia geral desta reunião, cuja preocupação social me parece uma das grandes preocupações de todos os organizadores. O procedimento desta manhã compõe-se assim: cada um dos componentes da mesa tem de dez a quinze minutos para uma primeira apresentação. A seguir, numa segunda etapa, poderá retomar a palavra para ampliar alguns pontos colocados ou discutir aspectos levantados por outros componentes da mesa. Após esta segunda etapa, faremos uma pausa de quinze minutos e estaremos de volta para responder as perguntas e finalmente uma síntese das discussões e eventualmente para levantarmos algumas sugestões.

SIMPÓSIO - I

Sexta-feira, 27-10-78, de 08,00-12,00 hs.

"O papel do Psicólogo em educação e Reabilitação: Implicações para a Formação " pós efetiva dos Psicólogos para o trabalho em clínicas Escolares, no lar e nas Instituições".

PARTICIPANTES:

Dr. Lawry Williams (coordenador) Universidade Federal de São Carlos.
Profa. Pössfa Meyerhorf
Terapeuta Ocupacional, São Paulo
Profa. Sônia Gusman
Fisioterapeuta, São Paulo
Profa. Celma Censso
Pedagoga, São Paulo
Profa. Lúcia Werner Pelliccíotto
Fonoaudióloga, São Paulo
Dra. Margarida Windholz
Psicóloga, São Paulo

Em primeiro lugar, gostaria de passar a palavra para o professor Doutor Larry Williams.

- Larry Williams:

Obrigado Margarida. Em primeiro lugar, vou pedir desculpas pela minha pronúncia, mas eu acho que se vocês se esforçarem um pouco vocês me entenderão. Como psicólogo e professor de um programa de pós-graduação especial, sinto um interesse particular pelo tema em questão: o papel que o psicólogo deverá desempenhar em educação especial e sua formação. Após ter estudado e trabalhado no Canadá por oito anos e após um ano de experiência profissional no Brasil, creio ter tido a oportunidade de observar inúmeros psicólogos em uma variedade de situações, de palestras, e de trabalhos, atuando diretamente com crianças especiais ou atuando com diversos profissionais e para-profissionais da área. Esta experiência me fez chegar a algumas conclusões definidas sobre o papel que eu acredito que o psicólogo deverá ter, trabalhando na educação especial e reabilitação, não só na América do Norte, mas em especial no Brasil. Este portanto, é seu objetivo com este trabalho: esboçar o papel do psicólogo que trabalha na área geral de educação especial e/ou reabilitação, afim de facilitar a descrição que nos permitirá chegar a conclusões gerais que englobem os pontos de vistas dos participantes deste simpósio. Este trabalho tentará seguir um esquema pré-determinado, envolvendo cinco áreas de interação entre educação especial e psicologia: (1) diagnóstico, (2) planejamento e programação, (3) trabalho direto com crianças ou interação, (4) treinamento de para-profissionais e, finalmente, (5) esquema. Ao discutir os vários assuntos relacionados com as cinco áreas mencionadas, pretendo argumentar que: 1º) o papel do psicólogo como indivíduo que faz diagnósticos usando testes psicológicos e que ocasionalmente orienta pais e professores de crianças especiais nunca foi e jamais será suficiente para o trabalho necessário de ensinar e treinar esta população. 2º) O papel do psicólogo em educação especial e/ou reabilitação deve ser o de um consultor educacional a professores, administradores, diversos profissionais, professores e auxiliares. Antes de tudo, o psicólogo deve ser um professor, um programador educacional, um treinador de pais e um conselheiro. Enfim, o psicólogo deve ser um trabalhador, um estudante e um pesquisador. 3º) Por causa da necessidade do trabalho multidisciplinar para o ensino e treino apropriado de crianças especiais, os psicólogos deveriam adotar e promover medidas do progresso terapêutico baseadas em comportamentos observáveis que fossem comuns à equipe. Assim sendo, o psicólogo precisa ser treinado no sentido de coordenar e comunicar esforços profissionais em grupo, utilizando-se dos sistemas de medida mencionados e de outros instrumentos. Embora o psicólogo necessite de uma formação acadêmica bem mais abrangente do que a própria psicologia, provavelmente a melhor abordagem psicológica para o psicólogo em educação é encontrada numa área da Análise Comportamental aplicada, também conhecida por Modificação de Comportamento.

Para se formar psicólogos hábeis e eficientes, e, ainda, capazes de preencher as exigências desesperadoras de mão-de-obra em educação especial, os programas universitários deverão: (a) fornecer oportunidade e contingências para os alunos estudarem algumas áreas específicas de educação especial. Apenas para citar alguns exemplos: retardo-

mental, análise de sistemas, neurologia, reabilitação motora, linguagem gestual,braile, etc. (b) Conduzir programas de estágios compulsórios que garantam a formação de alunos que possuam habilidades aplicáveis e práticas e o envolvimento no trabalho de educação especial, além de formar alunos que sejam capazes de fazer pesquisas úteis aos profissionais do dia a dia da educação especial e reabilitação.

Uma análise histórica da educação e da psicologia revela que na década de 60 ocorreu uma revolução em ambas as áreas. Não é difícil detectar a principal variável subjacente a ambas as áreas nesse período anterior a esse progresso. A variável em questão foi o crescimento fenomenal da Análise Experimental do Comportamento e sua comprovada utilidade prática, ou seja, a área de modificação do comportamento. O crescimento deste movimento pode ser evidenciado pelo aumento de estudos de um só sujeito na literatura da psicologia geral e experimental da pesquisa aplicada. Além disso, houve uma revolução nas técnicas de tratamento, constatada na literatura de psicologia clínica, psicologia infantil, retardamento mental, institucionalização, reabilitação e educação especial para citar algumas áreas da psicologia geral aplicada. Simultaneamente, ocorreu uma nova análise do processo e da prática educacional e surgiram os métodos hoje bastante difundidos de instrução programada e de instrução personalizada, com base em sólidos princípios derivados de pesquisa de laboratórios da Análise Comportamental aplicada, que teve um impacto revolucionário em quase qualquer área de reavaliação em medicina. O movimento em psicologia clínica, também denominado Terapia Comportamental, está tão bem consolidado que já é um fato patente. Em 1970, o Dr. Sidney Bijou publicou um artigo, agora clássico, no Journal of Applied Behavior Analysis, referente à utilidade da aplicação da Análise Comportamental na educação. O nome desse artigo é: "O que a psicologia tem a oferecer para a educação agora?" Bijou argumentou à luz da eficácia comprovada da abordagem comportamental,que a psicologia, ou pelo menos uma pequena parte da psicologia, estava preparada para oferecer um conjunto de conceitos e princípios derivados exclusivamente da pesquisa experimental. Podia oferecer uma metodologia para diretamente aplicar tais conceitos e princípios às práticas de ensino, um delineamento de pesquisas que lida com mudanças no sujeito individual ao invés de inferi-lo a partir de métodos de grupos, uma filosofia de ciência que insiste em explicações observáveis de relação entre comportamento individual e suas condições determinantes. Em seguida, Bijou descreveu as implicações dessas ofertas para psicólogos que aceitaram tal desafio. Tentei organizar as implicações dessas ofertas para os psicólogos que aceitaram tal desafio. Tentei organizar as implicações apontadas por Bijou em torno das cinco áreas estabelecidas, mencionadas no início:

- Diagnóstico:Bijou diz que é óbvio que o psicólogo escolar não deveria desempenhar o papel de um psiquiatra infantil, não deveria ser um psicólogo clínico de meio expediente ou um psicometrista de tempo integral. Embora Bijou não entre em detalhes sobre o papel do diagnóstico, fica claro que ele apoia a idéia de que o diagnóstico deveria ser uma forma de observação do repertório da criança com relação ao comportamento específico a ser aprendido, em contraposição a algum rótulo que implique numa inabilidade. Em outras palavras, Bijou propõe um diagnóstico comportamental do repertório da criança.
- Planejamento ou Programação: o psicólogo deveria auxiliar os professores a lidar com problemas de comportamento na sala de aula e programação curricular, analisando diaria-

mente os registros acadêmicos de cada criança e modificando procedimento de ensino, dispondo contingências e seqüenciando o conteúdo a ser ensinado.

- Trabalho Direto ou Intervenção: segundo Bijou, o psicólogo deveria trabalhar com orientadores, assistentes sociais e pais, para eliminar problemas comportamentais, estabelecendo programas terapêuticos baseados nos mesmos conjuntos de princípios aplicados ao ensino.

- Orientação de para-profissionais ou modificação de comportamento de profissionais: diz Bijou que o psicólogo escolar deveria dar cursos treinando auxiliares de professores, mantendo professores informados sobre os progressos da tecnologia do ensino, e sobre as maneiras específicas de incorporá-los ao sistema escolar.

- Pesquisa: sobre isso, diz Bijou que a estratégia da pesquisa aplicada ao ensino não consiste em planejar um estudo para determinar se o método A é melhor que o método B, para ensinar o material X. E, ao invés, uma procura de maneiras de se planejar um ambiente educacional de tal forma que cada criança aprenda as tarefas específicas e, após tal objetivo ter sido alcançado, comparar a aquisição na situação planejada com aquisição em alguma outra situação escolar. Por causa da metodologia de trabalho totalmente voltada para a coleta de dados, fica claro que pesquisar é alguma coisa que pode ser feita paralelamente à situação de trabalho normal. Torna-se relativamente fácil introduzir ou controlar variáveis relevantes em quase qualquer aspecto escolar ou do lar, uma vez que os progressos da crianças são constantemente acompanhados e que os métodos de ensino são tornados explícitos.

O impasse na educação especial foi a análise de Bijou em 1970. Nos anos subseqüentes a Análise Comportamental aplicada tem sido cada vez mais aceita pelo sistema educacional e, dentro da área de educação especial, os pesquisadores têm mostrado que uma abordagem mais rigorosa, envolvendo princípios comportamentais, pode mudar comportamentos de crianças e adultos previamente considerados como impossíveis de serem mudados. Os princípios correntes observados no fim da década de sessenta, segundo os educadores especiais, têm se ocupado com menos freqüência de alunos em termo de rótulos tradicionais originados por não educadores, como médicos e psicólogos. Ao invés de tais categorias, os educadores especiais estão usando um sistema educacional de classificação relevante, que enfatiza as necessidades de aprendizagem dessas crianças. Ao invés de uma tecnologia remediativa tradicional não testada, a área está se voltando para o futuro, apoiando-se em pesquisas que enfatizam o desenvolvimento de programas integrados e preventivos, de demonstrada eficácia. Um exame de certas áreas da literatura mostrará que a Análise Comportamental tem contribuído com muitas pesquisas em metodologia de ensino a duas áreas também recentes. Surgiu uma variedade de livros sobre crianças especiais, escritos por analistas comportamentais. A lista é extremamente numerosa. O ponto que eu gostaria de deixar claro é que não é mais possível trabalhar na área de educação especial como psicólogo sem ter muita familiaridade com Análise Experimental.

- Diagnóstico: Os rótulos tradicionais de médicos e psicólogos não são mais importantes à educação especial. O diagnóstico mais útil é a observação da criança em relação à alguma habilidade numa tarefa específica ao longo do tempo, em contraposição a uma única apresentação de um teste.

- Programação: a área apresenta uma multiplicidade de materiais pré-programados para

crianças não verbais. Além disso, atualmente é muito mais comum encontrarmos objetivos comportamentais do que há cinco anos atrás, uma vez que a maioria dos centros de Educação especial testaram experimentalmente procedimetos para alcançar tais objetivos.

- Intervenção: o trabalho diário na maioria dos centros de Educação especial da América do Norte envolve uma avaliação diária do progresso dos alunos, avaliação esta freqüentemente medida pelos próprios alunos. Muitos programas também trabalharem com pais no sentido de montar ou fortalecer comportamentos em casa, fora da escola ou da clínica.

- Treinamento de para-profissionais: na maioria das instituições e centros de educação especial, o treinamento no emprego é compulsório. Há uma variedade de pesquisas na área mas, todavia, nenhum método mágico garante sucesso. Professores e auxiliares necessitam de supervisão e ajuda diária para solucionar os muitos problemas derivados de um procedimento de ensino sistemático. Há muitos programas e livros sobre treinamento de pais. Em geral a prática é a seguinte: alguns especialistas dão assessoria a professores e pais e ocasionalmente dão cursos sobre aplicação de contingências básicas, técnicas de observação e registro.

- Pesquisa: a pesquisa é intensa na área de educação especial conforme demonstra o surpreendente aumento da literatura da área e os inúmeros periódicos dedicados à difusão de técnicas e procedimentos para quase qualquer problema. Naturalmente, a literatura comportamental contém a maioria das pesquisas extremamente técnicas, em geral conduzidas por psicólogos vinculados a alguma instituição. Além disso, as publicações tradicionais da área de retardamento mental e das diversas áreas de reabilitação estão incluindo informações sobre a intervenção comportamental. Parece que o pesquisar faz parte integral da área de educação especial, senão em termos de se conduzir pesquisa publicável, pelo menos no sentido de estar ciente do fato de que fazer educação é um recurso existente para auxiliar os programas educacionais e de reabilitação. A educação especial no Brasil é um empreendimento muito recente, embora haja um novo órgão governamental dedicado à área: Centro Nacional de Educação Especial, fundado em 1975. Embora grande parte do serviço seja encontrada em clínicas e escolas particulares, por se tratar de primeira área em desenvolvimento, ela não está bem organizada. Assim sendo, freqüentemente, variáveis de cunho administrativo têm prioridade sobre a opinião de profissionais ao tomar decisões referentes à prestação de serviços. Neste ambiente, o psicólogo que trabalha na área vem em geral de modo restrito, concentrando-se demasiadamente no diagnóstico e menos na eficiência de seus serviços. O treinamento do psicólogo que trabalha em Educação Especial não tem, de modo geral, suprido as mudanças necessárias para que ele preencha as necessidades da área. Embora essa situação não seja modo restrito ao Brasil, o problema é sério. Temos, entretanto, que propor soluções. A solução que eu gostaria de propor faz parte de outra solução: O problema proposto por Dr. Keller em 1976, com relação a como ensinar. Como nosso objetivo final nesse simpósio é propor sugestões em termos de prioridades educacionais para formação do psicólogo, seria apropriado lembrar o que Keller tinha a dizer sobre os sistemas de ensino nas universidades norte-americanas. por muitos anos ele se preocupou com questões desse tipo: "quem deveríamos ensinar, o que ensinar, quando ensinar e até mesmo porque deveríamos ensinar". Mas quase nunca eles se preocupam com a pergunta: "como deveríamos ensinar?" Keller naturalmente foi o pioneiro de como ensinar e um aspecto importante de seu sistema era a utilização de alunos ensinando

os outros alunos, dado que um dos principais problemas da Educação Especial no Brasil é a falta de pessoal qualificado para o ensino e trabalho. Parece plausível que, ao se utilizar de estudantes universitários que pretendam se especializar na área e efetivamente atuar dentro desta como parte de seu treinamento os dois problemas parecem ser solucionados. Professores, pais, auxiliares e uma série de profissionais necessitam de ajuda para aprender a aplicar uma miríade de informações disponíveis no momento em educação especial. Como uma das melhores maneiras de se aprender habilidades de aplicação em uma área é por meio da prática, parece ser claro que os alunos precisam começar a praticar tão breve quanto possível. E esta atuação prática deve apresentar uma continuidade e uma sistematização característica de um trabalho eficiente, sistematização esta, praticamente inexistente nos atuais estágios de nossas faculdades. Acima de tudo, os atuais psicólogos treinando futuros psicólogos a trabalhar na área de educação especial, precisam começar a definir um novo papel para este tipo de trabalho. Além disso, precisam oferecer cursos profissionalizantes de modo a prestar serviços à área e assegurar habilidades necessárias aos alunos que estamos treinando. Além dos trabalhos específicos do psicólogo, trabalhando na área de Educação especial, acredito haver um papel geral profissional que o psicólogo precisa ter para ser eficaz. Tal papel diz respeito a sentir e trabalhar em equipe. Em minha opinião, o psicólogo desempenha um papel fundamental em qualquer equipe de profissionais, atuação esta que pode ser melhor esboçada no que direi a seguir. Ao trabalho em um grupo de profissionais de educação especial, o psicólogo deveria ser um coordenador de serviços. A justificativa de tal papel encontra-se na natureza da psicologia em termos do bem estar geral e do progresso do indivíduo. Como decorrência, o psicólogo precisa ser um profissional sério, bem treinado, capaz de coordenar e, ao mesmo tempo, trabalhar em conjunto com outros profissionais. Há três implicações decorrentes desse papel, no meu entender. O psicólogo precisa estar apto a conduzir os treinos e terapias que estão sendo desenvolvidos com crianças, devendo tornar públicos os efeitos alcançados. O psicólogo precisa estar preparado, no entanto, para deixar as áreas de especialização e reabilitação aos profissionais treinados para conduzi-las. O psicólogo precisa ser capaz de diferenciar que outros serviços profissionais estão relacionados com o treinamento especializado envolvido e que outros aspectos desse treinamento especializado se enquadram na categoria de bem estar da criança em termos de (a) excessos de interação com outros treinos especializados, (b) organização de uma hierarquia ou prioridades especiais que a criança necessita. Esse tipo de tomada de decisão gostaria de dizer que o psicólogo precisa estar preparado para realizar testes empíricos e para ensinar outras pessoas a fazerem o mesmo. Um esforço constante deve ser o de avaliar o serviço, utilizando-se de um sistema pré-estabelecido de comum acordo com a equipe. Ensinando e encorajando o uso de sistema de coleta de dados torna-se possível manter um sistema, analisando os resultados obtidos entre grupos de profissionais. Um efeito colateral positivo a respeito dessa abordagem é o fato dela fornecer medidas de base empíricas para todos os profissionais no momento em que quiserem fazer qualquer tipo de pesquisa em qualquer situação. Os benefícios pedagógicos e administrativos aos serviços profissionais que conduzem à auto-realização empíricas são óbvios. A utilidade da Análise Comportamental aplicada, desenvolvida a partir da psicologia experimental, apontada por Bijou, foi adequadamente sumarizada pela Doutora Margarida Kindholz em 1973. Vemos a contribuição da psicologia experimental não como um ramo dis-

tinto da psicologia do excepcional, da psicologia social, clínica, educacional ou do trabalho, mas em termos de sua atitude frente a um problema, de um método de pesquisa e de uma filosofia da ciência. Em relação ao excepcional, a psicologia experimental lida com um aspecto que poderíamos chamar de clínico, social, educacional e de trabalho. Em resumo, o papel do psicólogo precisa mudar. As habilidades agora necessárias para trabalhar nessa área são muito diferentes daquelas desenvolvidas no treino tradicional. O psicólogo atualmente precisa aprender muito sobre outras especialidades. Em educação especial, as exigências são ainda mais específicas e não implicam que a formação universitária precisa fornecer treinos formais lá fora, na comunidade. Embora a área de Análise Comportamental aplicada não englobe tudo, ela parece dar ao psicólogo elementos que lhe permitam trabalhar em um grupo de profissionais, avaliando o progresso da criança com dados compilados de comportamentos observáveis. Além disso, a Análise Comportamental tem sido pioneira no sentido de dar melhores programas e metodologias de ensino de currículos. Como muito dessa nova tecnologia ainda não está em efeito na educação especial no Brasil, é essencial que os programas universitários de treinamento comecem a ensinar aspectos da Análise Comportamental. Somente assim poderemos solucionar o problema da falta de mão de obra da área, problema este que impede o progresso de um importante serviço à sociedade.

-Margarida Windholz:

A seguir ouviremos a dona Sonia Gusman que vai nos falar sobre o papel do fisioterapeuta e sua visão do papel do psicólogo numa equipe multidisciplinar de reabilitação.

- Sonia Gusman:

Eu gostaria de agradecer à dona Margarida pela oportunidade de poder contribuir com as minhas opiniões ou sugestões em relação à psicologia. Inicialmente eu vou caracterizar um pouco a minha profissão. O que é fisioterapia? É o tratamento do indivíduo através de meios físicos que objetivem preservar, manter, desenvolver ou restaurar a integridade do órgão, função ou sistema do corpo humano. Portanto, com os meios físicos podemos usar com ação isolada ou concomitante de agentes: termoterapia ou crioterapia, hidroterapia, aeroterapia, fototerapia, eletroterapia ou sonoterapia, com emprego ou não de aparelho de exercícios respiratórios, cardio-respiratórios, cardiovascular, de educação ou reeducação neuromuscular, de regeneração muscular, de relaxamento muscular, de locomoção, de regeneração osseoarticular, de correção de vício postural, de adaptação ao uso de prótese e de adaptação de meios e materiais disponíveis, pessoais e ambientais, para o desempenho físico do cliente. Portanto, trabalhando diretamente com o paciente, fazemos o planejamento, a programação, a ordenação, a coordenação, a execução e a supervisão de métodos e técnicas fisioterápicos. A avaliação e reavaliação do doente visam a saída nos níveis de prevenção primária, secundária e terciária, classificando dessa forma segundo a OMS. No Brasil, as áreas mais comuns em que a fisioterapia está mais desenvolvida é na ortopedia, neurologia e reumatologia. Mas, ainda temos um campo em desenvolvimento nas áreas de pré-cirúrgica, nas deficiências visuais, queimados, doenças pulmonares, cardíacas e vasculares. Nos esportes estão-se iniciando agora. Ainda não estamos atuando, como em outras partes do mundo onde a fisioterapia é mais antiga, na psi-

quiatria e geriatria, o que se faz indispensável. Nossa formação é universitária e só nos liberais. Para exercermos a profissão há necessidade de nos inscrevermos no Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Todo nosso trabalho deve estar integrado com toda equipe, principalmente se trabalharmos numa equipe multidisciplinar. É aí que se encontram, às vezes, algumas dificuldades. Essas dificuldades se apresentam na integração dos membros da equipe. No Centro de Reabilitação a integração da equipe é importante porque não basta só ter os mesmo objetivos, isto é, o cliente, mas auxiliar os outros membros da equipe. Portanto, se um membro dessa equipe falha, interfere negativamente no nosso cliente. No caso, as dificuldades que eu apresentei se relacionam mais diretamente à psicologia ou com os psicólogos, porque, como Larry comentou, a formação do psicólogo no Brasil está mais ligada à parte de assessoramento.

É importante para o psicólogo estar diretamente ligado ao paciente, junto com os elementos dessa equipe e não ser só um consultor. Então , como ser integrante? Como Larry comentou, é ser um observador, globalmente, que dizer, dentro das terapias, porque as mesmas fazem parte da vida diária de nosso cliente. Ainda, não só nessas terapias, mas nas escolas e no trabalho, se for o caso. A grande dificuldade é em relação à assessoria que caberia aos psicólogos envolvidos nessas terapias. É essa a experiência que eu tive, que eu tenho, aliás, já faz algum tempo, de trabalho dentro de curso de reabilitação. E essa dificuldade não é por uma ou duas pessoas ou um ou dois psicólogos que se apresentam para formar a equipe dentro desse centro de reabilitação. Até engrenar o trabalho e dar continuidade, está na hora desse profissional sair da equipe porque dentro do Centro de Reabilitação, principalmente numa escola, existe o problema financeiro e econômico . Então existe uma rotação de pessoal muito alta. Vocês vêm, então antes de realmente integrar na equipe, o psicólogo já saiu. Então fica sobrando essa parte, que é importantíssima, para nós. Obrigada Mag. Só.

- Margarida Windholz:

Muito obrigada Sônia. Vamos passar a palavra agora para Pássia Meyerhof terapeuta ocupacional, que vai focalizar o nosso tema do seu ponto de vista.

- Pássia:

Eu também queria agradecer à comissão organizadora desse encontro, à Doutora Mag , ao Dr. Larry, que permitiram que nosso simpósio de hoje seja uma pequena demonstração de como poderia o terapeuta ocupacional trabalhar uma equipe bem integrada. O objetivo principal desse trabalho será apresentar, dentro da realidade brasileira, a consolidação da terapia ocupacional dentro das áreas profiláticas, clínicas e de reabilitação enfatizando um trabalho em equipe multidisciplinar, o que traz benefícios muito maiores para o paciente. A definição da terapia ocupacional dada pela American Occupational Therapy Association é "a arte e a ciência a dirigir a resposta do homem pela atividade seletiva a fim de promover e manter saúde, prevenir e avaliar incapacidade e tratar ou treinar pacientes com disfunções físicas ou psico-sociais". A partir dessa definição acho que fica bem clara a importância da terapia ocupacional dentro de um trabalho em equipe. A terapia ocupacional não pode de jeito nenhum, atuar isoladamente. Os objetivos principais são educar ou reeducar funções motoras através de atividades funcionais, ajudar o paciente a ajustar-se dentro de suas limita

ções e a ambientar-se dentro de sua capacidade. O terapeuta ocupacional, assim, não trabalha desvinculado do paciente e sim com o paciente, dando-lhe coragem e fazendo com que este aceite a supervisão e instrução de inúmeras atividades comuns à sociedade. O paciente é então estimulado a trabalhar dentro de suas limitações, visando o máximo desenvolvimento funcional e produtividade. As funções da terapia ocupacional são o tratamento específico visando à restauração de funções musculares, coordenação e aumento da amplitude de movimentos através de atividades funcionais, atividades da vida diária como vestir-se, comer, fazer toalete e adaptações para atividades da vida diária. Por exemplo, uma mulher adulta que repentinamente, por algum acidente, tornou-se paraplégica. Como é que essa dona de casa vai conseguir cozinhar? Ela tem todos os armários lá em cima. E como é que ela vai se locomover para começar pegar a louça lá de cima e começar a ter uma vida normal? Como vai desenvolver tolerância no trabalho e atividades pré-vocacionais ou passatempos? Como vai aceitar uma hospitalização prolongada, já que vários pacientes necessitam permanecer um longo tempo no hospital? O fato de ficar desocupada realmente não ajuda à sua cura propriamente dita.

Nós vamos sumariamente falar a respeito das áreas de aplicação da terapia ocupacional. Dependendo do "back ground" da ciência e não do diagnóstico do paciente, o terapeuta estabelece o contacto com o indivíduo formando pequenas comunidades e depois vai adaptando-o à vida real, profissional ou social. Esse objetivo obviamente não é 'feito' só pelo terapeuta ocupacional e sim pela equipe toda integradamente. As atividades podem ser normais ou intelectuais, podem ser trabalhos individuais ou grupais, tais como cinema, música, jornal, festa, jardinagem, criações e outros. Assim, o terapeuta ocupacional contribui para mais dados de diagnóstico para a equipe de psicólogos e psiquiatras, trabalhando do mesmo modo que todo o hospital, desde o atendente, a enfermagem, a equipe, o psicólogo, o psiquiatra, o fisioterapeuta, toda a equipe que trata do paciente. É importante salientar que nós da terapia ocupacional iniciamos o tratamento em psiquiatria com a parte sadia do paciente, com a parte que o paciente consegue se comunicar. Eu vou citar um exemplo bem rápido: por exemplo, um paciente que estava em mutismo fazia seis meses, mas mutismo realmente, desses que a pessoa não consegue se comunicar verbalmente. Num grupo de música, ela teria sua primeira comunicação através dos olhos, levantando os olhos para determinado instrumento. Foi-lhe dado o instrumento, uma sanfona, e ele começou a tocá-la. A partir de tocar, começou cantar e a partir do cantar, falar. Isso não foi um trabalho isolado da terapia ocupacional e sim foi um trabalho em conjunto com a equipe toda. Em segundo lugar a terapia ocupacional é também conhecida aqui no Brasil no campo da ortopedia. Por exemplo, o amputado, na terapia ocupacional irá treinar funcionalmente o uso de próteses no dia a dia do paciente. O indivíduo que perdeu seu braço, dominante ou não, vai ser treinado a abotoar, a vestir-se, a fazer seu toalete, a comer desenvolver passatempos e, eventualmente, será tentado uma orientação vocacional, que vai ser junto com o orientador vocacional, obviamente. Outro campo é o da deficiência visual. Esse campo é importantíssimo, especialmente quando recebemos uma criança cega desde o início. Não é difícil saber que a criança é cega nos primeiros dias após o nascimento, e não é bom esperar até que a criança cresça para depois fazer o treinamento. Já, ao nascer, ela é encaminhada a algum centro de reabilitação com uma equipe integrada, ela vai receber estímulos sensório-motores adequados e muito mais estímulos táteis-

-auditivos, gustativos e olfativos. Após, vai receber apoio por parte dos psicólogos , por parte da equipe toda e essa criança vai andar na idade normal, mais ou menos entre os 18 e 24 meses. Essa criança não vai ter aquele comportamento de auto-estímulo que nós vemos muito nos cegos, esse balanço e essa postura terrível que muitas vezes o cego tem. Ela vai ser muito mais facilmente integrada dentro de uma escola, dentro do maternal para crianças normais, sempre com a assessoria da equipe e depois, eventualmente, passa para braille ou para outro tipo de escola. Então, nessa área, é muito importante a participação da equipe toda e do terapeuta ocupacional dentro das atividades da vida diária e dentro dessa estimulação sensório-motora. Para o cego adulto, o terapeuta ocupacional tem também uma grande atuação. O cego, indivíduo que perdeu a visão depois de enxergar, vai ser treinado a se integrar dentro da vida normal o tanto quanto possível novamente. As atividades de vida diária para nós são corriqueiras, que dizer, não olhamos como escovamos o dentes,como pegamos a pasta e colocamos na escova de dentes.O cego precisa de todo um treinamento para tal, quer dizer, toda orientação especial de como colocar o braço, nova propriocepção e tudo o mais e assim ele consegue se adaptar muito facilmente à vida do dia a dia. Nas condições clínicas da doença pulmonar, o campo da terapia ocupacional ainda não é grande assim como o trabalho com queimados, com hansenianos, pós-operatórios, cardiologia. Entretanto, seria muito interessante se o terapeuta ocupacional pudesse entrar no Hospital geral ou se pudesse entrar no campo para auxiliar a aceitação da doença e auxiliar a reabilitação mais rápida do paciente. Em geriatria, a terapia ocupacional também é difundida, proporcionando atividades avocacionais, atividades de vida diária e atividades sociais. Isso faz com que o paciente geriátrico não se torne um peso tão grande para a família e viva muito mais satisfeito. Ele tem sua ocupação, tem determinada responsabilidade, o que evita que fique com queixas, aquelas dores que sempre fica achando para si mesmo por falta de ocupação. No campo da deficiência mental, quanto mais precoce a criança vem para nós, melhor é o seu desenvolvimento. Começamos , por exemplo, com crianças. Vou lhes citar um exemplo: uma criança mongolóide que veio a nós com vinte dias de idade,hoje está com dois anos e numa escola normal.Ela tem um movimento de pinça muito bom, coisa que essas crianças hipotônicas não têm. Elas não conseguem nem pegar um botão. Ela está se desenvolvendo nas áreas das atividades da vida diária, conseguindo tirar e colocar a roupa. Ela ainda não tem controle esfincteriano, mas progredirá, devido ao fato de estimulação ser tão precoce, da equipe toda apoiar os pais em relação a essa criança, da aceitação dos pais em relação à criança, da aceitação da escola em relação à criança, da quebra do tabu que geralmente existe na sociedade. A esse respeito, nós ouvimos muitas vezes "cuidado que essa doença pega". Assim, não só nós damos para a criança como também nós educamos, de certa forma,a sociedade: Nós não queremos mais ouvir essa forma de comentário. Finalmente, no campo da neurologia, nós atuamos principalmente com derrame cerebral, acidentes de fratura cerebral, procurando fazer com que o paciente aceite o tratamento, o treino de exercícios específicos, a adaptação quando necessário, os treinos das atividades da vida diária e a transferência da dominância quando necessário e quando o paciente requer. Muito importante é o respeito ao paciente. Esses pacientes muitas vezes têm depressões muito grandes, consequência frequente do próprio acidente vascular cerebral. É muito importante ter assessoria do psicólogo nesses casos, além da fisioterapia e fonoaudiologia. Atuamos ainda com crianças

com lesões cerebrais, que são consideradas bebês de alto risco quando nascem. São crianças que obtêm Apgar abaixo de sete entre os cinco e dez primeiros minutos de vida. Quase todas as maternidades do Brasil fazem esse teste hoje em dia. Essas crianças são isoladas da mãe logo no início por apresentarem problemas de baixo peso, ou de amamentação, ou de deglutição, ou problemas clínicos. Estas crianças de alto risco, quando chegam para nós bem cedo, isto é,no primeiro trimestre da vida, permite fazermos um trabalho que podemos chamar de profilático. Vamos chamar esse trabalho de profilático porque vamos evitar que a criança use reflexos patológicos, isto é, reflexos que são normais até uma certa idade e que se permanecem tornam-se patológicos. Vamos propiciar que a criança, através da movimentação normal,auxiliando esses reflexos manualmente e facilitando o reflexo normal, tenha uma movimentação mais normal. Ela vai pegar objetos corretamente, vai aprender logo a usar seus membros superiores e seu corpo de maneira correta. O nosso trabalho é principalmente em relação à orientação dos pais, quer dizer os pais participam ativamente do tratamento. Eles olham como nós manuseamos a criança, o que é feito pela equipe de fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia. Eles vão ser instruídos sobre como vestir a criança, como alimentá-la, que tipos de brinquedos dar à criança e como ele deve brincar, como carregar e dar banho na criança. Entretanto, essas instruções não vão fugir do dia a dia dos pais. Todo bebê quando nasce, o que ele mais faz é dormir, acordar, comer e tomar banho. Essas são as coisas básicas do bebê recém-nascido. Então, a terapia ocupacional vai até a casa dos pais, orienta todas essas coisas dentro da própria realidade de família, quer dizer, não vamos inventar mais coisas além da realidade que a família já tem no lar. Além do mais, eles vem até a clínica, o pai, a mãe, e seguem instruções lá. É óbvio que, quando o neuropediatra dá um diagnóstico de criança de alto risco, os pais de assustam muito e é nesse ponto que o psicólogo entra na equipe. Ele observa todo o tratamento junto com a equipe, sendo que ele já faz parte, já está integrado dentro da equipe propriamente dita. Os pais já não vêm os psicólogos como um tabu, como muitas vezes são vistos. "Eu vim aqui com minha criança e não quero saber de mim", "eu não quero nem saber" ou muitas vezes chamam o psicólogo de doutor por medo, porque "esse sim vai mexer na minha área, que eu não estou a fim de mexer".Por isso é tão importante um trabalho bem integrado em equipe. O que nós esperamos do psicólogo dentro da equipe é principalmente a orientação e apoio para os pais de uma criança excepcional, e o estudo de caso, mas não um estudo de caso simplesmente, desses que o psicólogo leva a criança dentro de um quarto de quatro paredes, faz um teste de Rorschach, faz o teste tal, tal o tal, e devolve com um papelzinho escrito QI tal. Nós precisamos do psicólogo dentro da equipe, para nos orientar sobre como lidar com essa criança. Para orientar os fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais sobre como lidar com a criança com comportamento de birra, com comportamento de levar tudo à boca aos seis anos de idade,o que não é absolutamente adequado para a idade.Esse tipo de orien

tação nós precisamos muito, mas o que podemos nós oferecer ao psicólogo quando encaminhamos-lhe um paciente? Geralmente encaminhamos quando é bebê, ou então para tratamento profilático propriamente dito. Ao fazer o teste ou estudo de caso, nós podemos orientar o psicólogo principalmente sobre a postura com que a criança deve ser tratada para um melhor rendimento. Dessa forma, ela vai ter um melhor rendimento nos testes ou na observação à medida que inibe reflexos patológicos e consegue pegar muito mais facilmente o lápis ou qualquer outra coisa. Bom, então era o que eu tinha a dizer. Realmente, nós sentimos uma grande falta do psicólogo integrado à equipe, se bem que hoje em dia, como disse a Sonia, nós procuramos muito e temos uma equipe bem integrada com psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, pais e médicos das próprias crianças.O resultado, em relação aos pais, em relação à criança, é surpreendente. Vocês vêem os pais muito menos angustiados, a criança muito mais feliz. Então, a integração da equipe é realmente para o bem do paciente propriamente dito. Obrigado.

- Margarida Windholz:

Vamos passar a palavra à dona Lúcia M. Pellicciotto que irá falar sobre o papel da fonoaudiologia e da sua relação com o psicólogo.

- Lúcia M. Pellicciotto:

Queria agradecer à organização desta Reunião Anual de Psicologia e à dona Margarida, a oportunidade de conversar um pouquinho com vocês e contribuir um pouquinho com minha experiência pessoal em fonoaudiologia para uma provável atualização do currículo do psicólogo, o que é uma coisa importante. Eu trabalhei algum tempo na Universidade Católica de São Paulo e tive muito contato com a formação do fonoaudiólogo. Vivi muito essa realidade que representa o estabelecimento de um currículo, o que é um currículo ideal, o que é importante para um currículo, para um profissional quando realmente ele vai se formar. Então, dentro dessa experiência, o que senti de muito importante, sempre foi a dificuldade que se tem, de uma maneira generalizada, em todas as áreas importantes, quer na área de aprendizagem, quer na área de educação, quer na área de desenvolvimento, que não são muito tratadas e que quando a gente está nos bancos universitários ainda, a gente não se dá conta e quando se forma sente-se as lacunas que existem na formação da gente. Eu, basicamente, vou usar minha experiência de fonoaudióloga para contar a vocês como funciona a coisa em termos de desenvolvimento do fonoaudiólogo, tentando com isso, estabelecer um paralelo em relação ao que provavelmente está acontecendo com o psicólogo. Depois vamos usar esse tipo de abordagem para uma discussão mais ou menos interativa. Outra coisa que tem sido vista como importante por nós, é uma experiência a nível de terapia, é a importância de uma equipe multidisciplinar em benefício do próprio cliente. Por outro lado, a experiência na faculdade tem mostrado o quanto seria importante um trabalho multidisciplinar também na formação do aluno. A gente sente como muito importante, na área de fonoaudiologia, conhecimento de princípios de aprendizagem, de princípios de desenvolvimento que não vem sendo aplicados ou não vem sendo dados sistematicamente. Uma coisa que eu sinto como fundamental também, que falta a nós, é a parte de planejamento de orientação, de escalonamento de dificuldades, que não são abordados de maneira clara em fonoaudiologia. Muito pelo contrário, é

dado de vez em quando uma rápida pincelada. Vou contar a vocês um pouco do que é o papel do fonoaudiólogo e como a formação do mesmo, nos dias de hoje. Ainda estamos tentando mudar alguma coisa. Basicamente, o fonoaudiólogo é um profissional formado para ser um educador ou um reeducador. Idealmente, deveria ser um educador e um reeducador. Porém, o tipo de formação do curso de fonoaudiologia até hoje tem enfocado muito o aspecto clínico dessa formação. Assim, o fonoaudiólogo é formado para ser um reeducador, atendendo os distúrbios de fala ou de linguagem. Esse enfoque muito terapêutico, dá ao aluno da faculdade uma idéia muito distorcida da realidade brasileira que vai encontrar depois. Ele, por exemplo, não aprende a se situar diante de uma estrutura escolar. Ele aprende a se situar diante de uma estrutura terapêutica, como lidar com seu paciente numa situação individualizada, mas não aprende na faculdade, um desempenho de qual seria a importância diante do papel educacional. Então, o que ele pode assumir em termos de educação, bem o que ele pode contribuir numa estrutura escolar, na medida que ele não aprende isto na faculdade? Realmente não se questiona esse tipo de coisa. Ele não aprende todo um repertório que poderia ser importante depois para seguir em termos de escola primária. Uma das coisas importantíssimas que o fonoaudiólogo pode conseguir em termos de escola normal é a parte de prevenção de comunicação. Ele poderia planejar, atuar ativamente no planejamento escolar sendo que o conhecimento lingüístico que ele recebe na formação do curso, lhe permite avaliar qual seria a maneira mais ideal de se apresentar a alfabetização para esta ou aquela criança. Há crianças que têm mais facilidade para um método global. Outras têm maior facilidade para um método silábico e algumas, facilidade para o método fonético. Então, realmente, programar o método de alfabetização adequado à criança e a hierarquização desses passos para que a criança tenha sucesso na alfabetização é um aspecto nada tratado no curso de fonoaudiologia e que resulta no despreparo total do fonoaudiólogo em relação à educação. Ele, não sabendo se situar nem como membro de uma equipe de planejamento nem como elemento que saiba prevenir problemas em termos profiláticos, não tem um campo de trabalho. O fonoaudiólogo tem ainda queimado o campo de trabalho em relação à escola. Não sei se queimado, mas pelo menos ainda não despertou para este lado. É um campo de trabalho que não foi explorado na fonoaudiologia e que gera até certo ponto, muito desemprego por parte do fonoaudiólogo, porque uma experiência clínica frustrada, não impede que o indivíduo tenha muita facilidade no trabalho educacional. Ele às vezes muda de profissão, trabalhou quatro ou cinco anos na sua formação universitária e trabalhou um ou dois anos em uma experiência clínica e não foi bem sucedido por algum acaso e não tem outra porta aberta para ele. Essa porta aberta poderia ser toda estrutura educacional brasileira. Realmente é muito importante que seja tratado. O fonoaudiólogo clínico é formado basicamente para poder avaliar e fazer a terapia dos problemas de comunicação oral e escrita. Uma coisa importante em termos do fonoaudiólogo, é que ele é formado muito na dependência de médicos foniatras, trabalhando a nível de diagnóstico. Realmente não caberia a ele as sugestões de diagnóstico como não são bem vindos quando partem dele. Além disso, foniatras a gente encontra muito pouco no Brasil. São uma dezena deles só e realmente o Brasil tem uma série de problemas e uma série de lugares onde a gente precisaria ter um pouco mais de autonomia. Os problemas básicos de comunicação oral que o fonoaudiólogo abordaria são o problema da voz, os problemas da deglutição atípica, os problemas de gagueira, os problemas de taquifonia, os problemas das diversas

...variáveis, os distúrbios articulatórios em geral incluindo as dispraxias, casos de surdez, retardados e distúrbios de linguagem. Muitos destes problemas de comunicação são às vezes absolutamente lingüísticos. São típicos de linguagem, como seria o caso de afasias, os casos de retardados e distúrbios de linguagem, das taquifalias. Outros já são consequência. O indivíduo já tem um quadro maior de âmbito orgânico, de hábito emocional que gera um problema lingüístico, um problema a nível de comunicação oral e às vezes a nível de escrita. Por exemplo, o caso de uma fissura palatina vai trazer uma série de distúrbios articulatórios ou o caso de uma deficiência mental onde a criança não consegue atingir níveis grandes de abstração. Ou então, algum problema com desenvolvimento de linguagem, caso de paralisia cerebral onde às vezes a criança é bastante bem dotada mas tem problemas de articulação. Há os casos de gagueira que podem ser consequência de problemas emocionais na maioria das vezes e problemas de voz, às vezes de fundamento orgânico e às vezes de fundamento emocional. Uma outra área que o fonoaudiólogo aborda é a parte de distúrbios de comunicação escrita. Está dito assim, mais ou menos, o que compete ao fonoaudiólogo e depois a terapia disso, e a avaliação dessas problemas.

A gente encontra uma série de falhas na nossa formação e basicamente elas podem ser relacionadas da seguinte maneira: o fonoaudiólogo que sai da faculdade é formado no sentido de perceber que é membro de uma equipe multidisciplinar. Geralmente os estágios de formação do fonoaudiólogo ocorrem em instituição de atendimento comunitário, onde se conta com assistente social, psicólogo, médico neurologista, foníatra e uma série de assistentes sociais de indivíduos que estariam participando dessa equipe. Há ainda um fonoaudiólogo, da área diagnóstica ou da área de orientação da terapia. Isso traz para ele um problema muito sério quando sai da faculdade porque não é a realidade que ele encontra quando lá fora. Então a gente vai receber pessoas de escolas de psicologia, de otorrino, de pediatria, às vezes até de fisioterapia. Então a gente recebe um estudo assim muito incompleto. A gente trabalhou, foi formada numa visão multidisciplinar muito boa, muito ideal e quando chega no trabalho de clínica a gente começa ver que a coisa realmente é difícil. Não estão todos disponíveis no mesmo espaço, temos que ficar procurando outros profissionais e tentar centralizar. Essa união do aspecto multidisciplinar, de um trabalho em equipe, é muito importante porque traz para a gente uma noção da necessidade, da importância que isso tem para o paciente. À medida que os pais se sentem muito em contacto com diferentes profissionais, seu que um deles centraliza eles se sentem muito à sós, ficam muito perturbados por causa da informações que cada profissional dá, mesmo que diga a mesma coisa com uma linguagem um pouquinho diferente. Então, é muito importante que essa equipe multidisciplinar seja inclusive encabeçada por um elemento que assuma a coordenação dos outros profissionais e que passe aos pais a informação do que está acontecendo com a criança senão eles realmente estão numa ansiedade muito grande. O enfoque multidisciplinar tem uma grande função não só em relação à equipe, quanto a seu entrosamento, mas basicamente o enfoque é o paciente. É a ele que nós vamos beneficiar fazendo um trabalho multidisciplinar. Ainda, eu sinto que falta na formação do fonoaudiólogo, talvez na de todos profissionais que estejam encaminhados para educação, uma visão de respeito ao paciente, porque muitas vezes o estágio é preparado em termos do interesse do formando em fonoaudiologia e não do paciente. Às vezes começa a se desenvolver o planejamento e por algum motivo esse aluno da faculdade não pode mais atender o

paciente e ele passa a ser atendido por outro futuro profissional. Isso dá muita quebra no desenvolvimento desse indivíduo, perturba toda parte de integração que ele possa fazer de um processo de aprendizagem e realmente não não está sendo o paciente o foco da reeducação, mas está sendo o profissional, o foco do trabalho em questão. Então a gente pode dizer que falta muito uma formação de autocrítica de trabalho por parte do formando em fonoaudiologia. Ele não se sente muito responsável pelo paciente porque, por existir essa equipe multidisciplinar que lhe dá orientação, terá ele muita responsabilidade? Como ele é responsável pelo progresso daquele indivíduo? Outra falha que eu acho importante para nós,e aí eu sinto que é boa função da psicologia poder contribuir para nós, é a parte de planejamento e hierarquização de etapas de aprendizagem. Essa é uma falha que realmente não faz parte de um currículo para nós. Está sendo trabalhando nesse sentido, mas ainda não faz parte e no trabalho do dia a dia faz uma falta muito grande a também valorização da existência de registros diários. Mas, eu sinto que há coisas que estão faltando, dados mais objetivos, principalmente em situações em que se sente que o paciente está deslanchando, está indo bem e um dia se acha que ele regrediu. O que eu tenho visto geralmente quando a gente consegue ter um registro objetivo numérico, é que na verdade, na maioria das vezes, não acontece um retrocesso. O que acontece foi uma avaliação subjetiva nossa. Então, como ele está se desenvolvendo, a gente cria uma certa idéia de que ele já está bom; então a gente passa a cobrar mais, a exigir mais e se a gente não tem dados objetivos, numéricos para provar que realmente ele está regredindo, a gente fica inclusive chateada, aborrecida e os dados objetivos poderiam mostrar que ele cresceu dois ou três por cento naquele dia. Não foi um dia maravilhoso, mas fica claro, não houve uma involução. Eu acho muito importante esse aspecto de registro para que a gente consiga realmente ter um controle real diário da terapia que está sendo feita. Falta-nos ainda ver a parte de como se interrelacionar com o paciente. Geralmente o formando é colocado diante do paciente sem uma preparação pessoal do indivíduo, sobre qual é o contacto com o paciente, com o pai, sobre o que é fazer uma anamnese. Na maioria das vezes, uma anamnese não é feita por ele porque já recebe estudo de caso feito pela equipe. Então ele fica sem essa possibilidade da como abordar o paciente. Eu acho também que é uma das partes que a psicologia pode constituir para a gente. E falta, eu acho que falta, em quase toda estrutura superior brasileira, a idéia da necessidade de formação e de realização de trabalho em equipe, de pesquisa e realização de trabalhos em língua brasileira. Na medida que trabalhamos com fonoaudiologia, todo nosso material é basicamente americano ou francês. Isso traz para nós uma grande disfunção em termos de linguagem. Cada sistema,cada fonêmica é completamente diferente da nossa. Precisamos de muito trabalho feito não só em termos de fonêmica, em termos de gramática, mas também a fonêmica que é mais evidente, que muda de língua. Então, seria muito importante que fossem feitas pesquisas e trabalhos em relação ao sistema brasileiro, em relação à terapia realizada no Brasil. Como o fonoaudiólogo vê na sua formação, o psicólogo? É levado a ver o psicólogo pela equipe que está se formando? O psicólogo geralmente é visto, na nossa formação fonoaudiológica, muito sob aspecto humanista. Então, basicamente, o aspecto da formação behaviorista é bastante discutido. O psicólogo experimentalista é visto como um reformador para indivíduos que tenham um grande problema de deficiência mental. Então, poderia ter uma avaliação bastante direta porque realmente as crianças aprendem pouco, tem muita dificuldade de aprender e só apren-

dem numa situação muito estruturada. O resto é assim mais levado para um trabalho de laboratório. Então, o experimentalista é visto como um skinneriano, como um indivíduo que trabalha unicamente em laboratório, sendo um indivíduo calculista e frio no seu registro de dados. Eu vejo isso como importante porque é uma idéia generalizada que se tem desse aspecto experimentalista que, por outro lado, contribui muito e pode ser levado numa situação bem de convivência com o aspecto humanista e não esta ou aquela linha. Eu acho que dá para interagir com as duas linhas, tirando o que tem de bom de uma e o que tem de bom de outra. Uma não invalida a outra. Outra visão que o fonoaudiólogo recebe do psicólogo é a psicologia clínica e esta tem basicamente três funções: o psicólogo é um psicólogo metrista, um avaliador de capacidades intelectuais e um avaliador de problemáticas emocionais. Enquanto o terapeuta é capacitado a trabalhar com problemas emocionais basicamente a gente vê o aspecto do terapeuta e também o aspecto da psicomotricidade. Este aspecto da psicomotricidade eu gostaria de discutir com vocês porque às vezes a gente esbarra em muitos pontos em comum. Por exemplo, o paciente que tem problemas de comunicação escrita com características na área psicomotora a reeducação de crianças portadoras de problemas na área de comunicação escrita com mais características em área de fonoaudiologia. Essa seria uma coisa de importância em termos de respeito à criança, para que não fique com excessivo atendimento, sem tempo para brincar. Num trabalho recente que eu fiz no Sedes, pude sentir também da parte do psicólogo um certo desconhecimento de avaliação do material didático. O indivíduo, escrevendo, o que poderia trazer de informação para vocês, enquanto psicólogos? Que tipo de trocas e substituições ele faz? O que poderia determinar que ele tem um quadro mais de nível psicomotor ou mais de nível fonoaudiológico? É possível a gente detectar geralmente, quando em estudo psicológico, que uma criança cometeu troca de letra. A gente recebe o paciente que é encaminhado ao psicólogo dizendo "Olha, ele apresenta uma dislexia. Eu quero que você analise esse paciente". Muitas vezes a gente chega à conclusão que ele troca a letra, mas não chega a ser uma dislexia e que precisa é mais de um tratamento na área psicomotora, talvez até com orientação da área fonoaudiológica. O inverso muitas vezes também é constatado. Resumindo um pouquinho, o que a gente gostaria de receber da parte do psicólogo? Qual a importância da participação de um psicólogo na nossa equipe? Ele poderia trabalhar basicamente nas etapas de planejamento, de aprendizagem da terapia do paciente. Poderia ajudar a precisar mais os objetivos em metas a curto prazo de obtenção, para não deixar uma terapia com um objetivo terminal muito longo. O psicólogo pode ajudar muito na orientação de pais. Todo pai que tem uma criança com problemas não sabe, geralmente, lidar com ela: criam-se situações de birra, situações de voluntariedade, nas quais os pais perdem totalmente o controle. É muito conveniente que a gente se envolva com o nosso paciente e aprenda a trabalhar o problema dele, mas não se envolva demais com os pais, e não ser no que se refere à parte de orientação de fonoaudiologia. À parte de como os pais devem atuar em relação à criança, eu acho que escapa bastante da função de fonoaudiólogo; acho que é uma função bem clara do psicólogo orientar esses pais, sobretudo para a gente não entrar em ansiedade muito grande, enquanto terapeuta, e ficar misturando o relacionamento que a gente tem com a criança com o relacionamento que se tem com os pais.

Outro aspecto importante é o da contribuição do psicólogo na parte de orientação

escolar. Muitas vezes a gente tem crianças com problemas, que estão entrando na adolescência e que a gente tem que fazer uma opção profissionalizante. Eu não sinto o fonoaudiólogo formado de maneira nenhuma, para conseguir dar uma opção profissionalizante. A gente pode entrar com o bom senso, a convivência com o paciente, as aspirações dos pais mas é uma coisa muito mais na base do sentimento, nada de realmente objetivo. Eu acho uma coisa muito importante a contribuição do psicólogo numa orientação que tem cunho profissionalizante. Realmente muito fundamental é a integração da equipe em que o psicólogo deve participar, essa integração que vai buscar basicamente o paciente, a escola e seus pais. Eu acho que realmente os três pontos básicos são: paciente, escola e pais, pensando em crianças pequenas ou adolescentes. Portanto, o psicólogo tem uma função muito grande, que é a de estar à par do que acontece na escola, na casa, na clínica. Ficamos por aqui, por enquanto.

- Margarida Windholz:

Vamos agora passar a palavra para a dona Celma Canano, diretora do Centro de Educação de Habilidades Básicas.

- Celma Canano:

Eu agradeço à coordenação desse simpósio o convite para participar dessa experiência. Eu vou falar, então, das expectativas da direção de uma escola para deficientes mentais severos e profundos, quanto ao papel do psicólogo nessa educação especial. Na verdade isso que eu vou falar fica inútil, bastaria dizer que eu quero do psicólogo tudo isso que o Larry e a Nag falaram e está acabado.

Se vocês querem um emprego lá na escola da Caminha, no centro, é só fazer tudo isso. Só que o cargo está muito bem ocupado. Nós tivemos a sorte que a Nag seja nossa assessora em psicologia, de maneira que as esperanças ficam pequenas. Eu vou usar realmente só dois minutos daqueles dez que eu disponho.

Me parece que a função do psicólogo em escola especial é bastante equivalente, em geral, à do Orientador Pedagógico e do Orientador Educacional nas escolas comuns. Para caracterizar a atuação do psicólogo nesta escola especial, com as funções bastante equivalentes às do pedagogo nas outras escolas, eu vou tentar primeiro caracterizar as necessidades diferentes da escola especial. Nas escolas comuns, existe um currículo já determinado oficialmente a uma população mais ou menos típica ou tornada típica para cumprir esse currículo. O orientador pedagógico tem então como preocupação básica, desenvolver estratégias didáticas, operacionalizar os objetivos gerais do currículo, já pronto, e preencher este currículo com programas de atividades que levem ao objetivo geral. O psicólogo na escola especial, atuando como um coordenador e fazendo suas funções, precisa encontrar os objetivos gerais, os conteúdos programáticos individualizados e adequados à população atendida pela escola. Isso requer, antes de mais nada, habilidade de reconhecer, habilidades de conhecimento bastante profundo do desenvolvimento normal. Segundo, conhecimento também bastante grande dos princípios de aprendizagem. Terceiro, técnicas operantes para organizar procedimentos, seqüências de tarefas e atividades que levem a atingir os objetivos traçados. Quarto, conhecimento das dificuldades específicas de aprendizagem no desenvolvimento atípico. O enfoque do orientador psicológico especial

deve estar no como esta determinada criança aprende e como determinar o que esta criança pode e deve aprender do conteúdo do currículo. Estes então seriam os pontos básicos para a operacionalização das funções do psicólogo na escola, nas diferentes áreas em que ele atua, como planejamento, programação junto à equipe técnica, participação na elaboração do currículo especial, coordenação técnica entre diversos especialistas, contribuição na formação e atualização metodológica dos educadores que atuam diretamente com os alunos, treino dos professores, participação na orientação de pais, contribuição ao diagnóstico, avaliação geral dos programas realizados e das crianças e contribuição para os eventuais encaminhamentos médicos, etc, que às vezes são necessários nas escolas. Além disso, a escola espera do psicólogo, acho que isso tem que ser estudado no momento em que o psicólogo se engaja numa escola, uma postura ética de respeito à filosofia de ação da escola, uma participação nessa filosofia, assim como espera uma grande contribuição do psicólogo em todo sistema de manutenção da equipe de trabalho.

O Larry me pediu também de desse um enfoque à expectativa dos pais quanto ao psicólogo. Isso eu faria com uma dupla posição, como mãe de criança excepcional e como diretora de escola que recebe um feedback bastante frequente dos pais em relação à essa expectativa. Eu acho que na verdade, o primeiro passo do psicólogo é criar uma expectativa correta nos pais. O que eu vou descrever aqui é uma expectativa incorreta, mas real, daquilo que eu tenho recebido dos pais. Pais de excepcionais já têm uma carga muito grande, que lhes dificulta muito assumir e desenvolver de maneira própria e total o papel de pai, além do papel extra de pais de excepcionais. Desta maneira, a sua expectativa fica também uma expectativa muito mágica de que o psicólogo possa resolver, assim como num passe, o problema de conduta social do filho e até o problema de desenvolvimento da criança. Na verdade são muito poucos os pais que estão esperando dar. Eles estão esperando receber, imediatamente; eles precisam ser muito preparados para assumir o encargo extra de co-terapeuta na educação de seus filhos, coisa bastante ideal. Como qualquer pai, eles esperam que colocar a criança na escola possa exim-los de toda outra participação. Assim, a interferência do psicólogo deve ser muito cuidadosa, muito humana, muito planejada, para que não ocorram esquivas muito reais, de pais que simplesmente não apareçam na escola. Eles são muito frequentes especialmente em clínicas de orientação. Eu não estou falando de minha própria escola, nós temos uma situação muito sui generis, mas eu tenho experiência em relação a outras escolas e uma experiência de clínica também. Na verdade os pais precisam ser treinados para quererem ser treinados, uma coisa muito importante. Por enquanto é só.

- Margarida Windholz:

Agradecemos as colaborações dos participantes desta mesa. Vou salientar alguns aspectos comuns ao que foi levantado e acrescentar algumas coisas também ao que foi dito. Em primeiro lugar, me parece que vocês tiveram a oportunidade de conhecer, talvez de uma maneira nova, aspectos bem amplos de atendimento a uma população que nós chamamos de especial e que talvez não tenham sido até agora considerados. Quando a gente fala em educação especial, pensa muito mais em criança com problemas de retardo, eventualmente, problemas motores, auditivos e muitos problemas que a Sonia ou a Pessia levantaram e que também fazem parte do campo da reabilitação e do campo em qual o psicólogo precisa se

dedicar. Antes de mais nada, acho que foi muito bom para nós ouvirmos sobre esse campo muito amplo que existe por aí, sobre o qual, na verdade, muitos de nós sabemos muito pouco. Aqui, eu acho que cabe realmente pensar sobre uma das críticas levantadas talvez não diretamente aqui, mas nas sessões preparatórias que nós fizemos, de que o psicólogo muitas vezes quando chega a uma equipe de terapeuta ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, enfim a outros especialistas, toma uma atitude de uma certa onipotência ou onisciência, sem se dar conta do pouco que ele sabe e do muito que ele tem que aprender no repertório desses outros especialistas. Então uma primeira observação seria esta que foi colocada por vários membros da mesa, da necessidade de uma atitude um tanto mais humilde do psicólogo, no sentido de reconhecer, saber, ter certeza do seu repertório mas, saber como unir esse repertório ao repertório de outros profissionais e maximizar, a partir dessa interação o trabalho que pode ser feito com aqueles que são os clientes as crianças, os jovens, os adultos, os pais. Acho que entre alguns componentes da mesa temos algumas experiências nesse sentido, de unir repertórios e maximizar a eficácia do que pode ser feito.

Um outro aspecto que foi levantado é uma expectativa por parte de outros profissionais, do psicólogo como dando alguns conhecimentos e algumas contribuições bem dentro da linha que Larry levantou. Basicamente seria a psicoterapia realmente, ter dados, conhecimento, embasamento, uma formação dirá contribuir, para ensinar o uso de técnicas de observação a outros especialistas, ensinar a outros como eles podem definir melhor seus objetivos, como eles podem estabelecer critérios mais objetivos, como eles podem registrar o que está sendo feito, como eles podem avaliar e portanto como podem ser mais contabilizados. Eu acho até que o analista do comportamento é um indivíduo que se preocupa muito com esse aspecto.

O outro aspecto seria talvez o de integrar e, até certo ponto, coordenar as atividades de uma equipe no sentido de que o psicólogo lida, muito mais talvez, com indivíduos como um todo. Esses aspectos todos me parecem básicos, necessários na formação do psicólogo, para sua atuação no campo da Educação Especial. O problema levantado pela Lúcia, em termos da dependência criada para o fonoaudiólogo, do fonista, do médico, me parece que não é só comum à fonoaudiologia. Até certo ponto, ainda que tenha melhorado bastante, em muitos ambientes ainda se acha que o médico psiquiatra deve ser o líder de uma equipe em que existem psicólogos, em que existem outros profissionais. Ou, no caso da fonoterapeuta, o fisiatra seria aquele que teria mais possibilidade de orientar e dirigir uma equipe. Em termos de um aspecto levantado relacionado com respeito ao paciente, também me parece que na própria proporção de estar pronto a ser contabilizado, a ser cobrado, existe já em si um respeito ao paciente. De outro lado, acho, que se pode pensar nessa proposição num sentido mais amplo. Realmente, as vezes me parece que, especialmente quando estamos entusiasmados com o nosso trabalho, numa linha de modificação a gente tem uma tendência a ver os pais muito como co-terapeutas, como pessoas que nos podem adiantar, apressar programas que achamos que devem ser feitos com determinados indivíduos e a gente deixa de ver todo um peso carregado por esses pais. Toda uma série de problemas psicológicos precisa ser trabalhada em outro nível antes que esses pais estejam prontos, como diz a Celsa, a querer ser co-terapeutas. Eu acho que a visão do psicólogo como terapeuta, como aconselhador, como orientador, não deve ser menosprezada, não

deve ser diminuida. Talvez nem todo psicólogo consiga reunir todos esses papéis que aqui colocamos para ele, mas há necessidade de que eles sejam preenchidos. Então há realmente um espaço para um trabalho terapêutico, seja com os pais, seja com a própria equipe, que trabalha numa escola, e que esse trabalho é muito exaustivo, há necessidade de se trabalhar com a própria dinâmica do grupo, com problemas específicos de cada um e não deixar de levar este aspecto em consideração. Inclusive terapias com o próprio cliente com o próprio jovem, a criança, desde que isso seja necessário, dependendo das linhas mais eficazes que podem levar a concretizar os objetivos que sempre devemos ter em mente. Com a super valorização da terapia, com a super valorização da psicologia clínica, com a falta de conscientização social-política, com a falta de preocupação do fazer-se um trabalho preventivo, é maior o interesse para estudo de ajustamento. Na verdade, para sermos justos, os alunos chegam dessa maneira ao 4º ou 5º ano pelo currículo que eles têm, em grande parte. Não há mesmo possibilidade de formar um psicólogo como elemento único, atuando junto ao sistema dentro do nosso currículo atual).

No momento a Pêssia está mais interessada em trabalhar numa linha fenomenológica e xistencial. No entanto, ela acha e gostaria de deixar claro que, num trabalho ligado a Educação Especial e Reabilitação, não há saída mais para aqueles que realmente levam a sério a pesquisa e as publicações que têm saído em termos de se considerar como indispensável uma formação em Análise Experimental do Comportamento para aquele que vai atuar em Educação Especial. Larry e eu ampliaríamos isso e diríamos em Educação de uma maneira geral, porque no momento em que você lida com outros, você é um educador. Você também Celma, quando lida com os pais, não pode distinguir só a criança. Diante dos pais eu preciso também analisar qual o repertório deles, como é que eles estão e como é que eu vou chegar onde eu gostaria de chegar. Isso faz parte simplesmente de ser um bom psicólogo. Talvez as vezes falhamos, talvez às vezes queremos demais, mas teoricamente, realmente faz parte de sermos bons profissionais.

Apenas uma coisa ainda, eu gostaria de acrescentar em termos do que o Larry colocou quanto à trabalho direto, planejamento e de programação, treinamento de professor, de pais e auxiliares. Eu gostaria de dizer em relação à pesquisa que quase me parece que pesquisa e aplicação são como irmãos siameses que não podem ser separados, na medida em que eventualmente neste tipo de irmãos siameses se você separá-los, um deles acaba morrendo. Parece-me que é impossível atuar no campo da Educação Especial sem unir pesquisa e aplicação, ser corretamente se questionar, rever, verificar, estudar para que seu trabalho seja eficiente.

Em relação a diagnóstico eu gostaria de ampliar um pouco mais. Conquanto eu acho necessário, numa situação escolar, uma avaliação de repertório como ponto de partida para uma programação a ser realizada numa escola ou instituição, me parece que o diagnóstico no sentido mais amplo, usando testes, usando todas as técnicas de que nós dispomos é extremamente importante. Aliás, nunca se aplica um só teste. Aplicamos uma série de testes, observamos a criança ou indivíduo numa série de situações, em casa, na escola, na própria clínica em diferentes situações. O importante é você saber como vai usar o teste, se pensa que vai obter uma medida como a de um perímetro craniano ou de uma cintura, ou se vai usá-la como uma situação controlada em que a criança emite comportamentos e você os observa e tem possibilidades de referir esses comportamentos ao quadro de referên-

cia, já existente, que vai localizar esta criança, eventualmente em termos de seu desenvolvimento, comparado com outra. Quando nós começamos a trabalhar na escola da Caminha, achamos isso desnecessário e aos poucos estamos chegando à conclusão da necessidade disso e da ajuda que isso pode nos dar, em termos de nós nos guiarmos quanto a uma programação, quanto a sabermos o que exigir, quanto a sabermos que tipos de motivos usar. Realmente, um diagnóstico que só serve para dar um rótulo, que só serve para dar número não me serve; mas um diagnóstico me serve como ponto de partida importante para uma programação que pode muito bem usar todas as técnicas que nós usamos e ensinamos aos nossos alunos desde que estas sejam bem usadas. Há necessidade de um diagnóstico diferencial muitas vezes. Quantas vezes nós deixamos de considerar, por exemplo, que uma criança tem uma deficiência auditiva. Mesmo na minha clínica, ultimamente, tenho tido uma experiência dolorosíssima de ver uma criança de quatro anos, filha de pais em cuja família há médicos e que se disse antes dessa idade, nem se pode fazer um exame audiométrico. Então se perderam quatro anos sem trabalhar com o problema auditivo, simplesmente porque não se atentou para isso.

Existem outros problemas que o psicólogo deve detectar e pode detectar e que são importantes para essa orientação de programação. Eu acho que o valor de um diagnóstico diferencial não deveria ser menosprezado, sendo extremamente importante. Mas como eu já disse, temos de colocar o diagnóstico diferencial não apenas como o rótulo, que não tem valor em si, mas como descrição de comportamentos que nos levam a ajudar esse nosso paciente a ter um melhor atendimento, a ter uma melhor programação, a ter um melhor desenvolvimento. Aliás, para que haja uma linguagem comum entre outros técnicos que trabalham com a criança, o médico, o neurologista, o psiquiatra, o fonoaudiólogo, o fisioterapeuta, a gente não se pode diferenciar da população que lida com estas crianças. De fato, precisamos ter uma linguagem comum e precisamos conhecer a linguagem existente para eventualmente conseguirmos chegar a uma linguagem comum, que nós achamos mais eficaz, mais em termos do observável e portanto, com mais possibilidades de ser trabalhado eficazmente. Era isso que eu tinha de falar no momento. Aqui gostaria de ver se alguém de mesa gostaria de fazer uso da palavra novamente.

- Larry Williams:

Eu gostaria de salientar algo importante que é comum a todos os pontos de vista que nós estamos ouvindo hoje aqui. O papel do psicólogo é mantido pelas contingências dentro do serviço. No campo da medicina onde a prescrição é uma saída para o médico ou uma saída para ambos, ou para o paciente. Mesmo que nós observemos o seu uso da prescrição do remédio, eles ficam contentes, no sentido de que cada um sai da interação com alguma coisa e não é sempre a coisa certa. O diagnóstico para mim, o diagnóstico tradicional tem a mesma função dentro da Educação Especial. O psicólogo fica reforçado pelo fato de dar um diagnóstico e nada mais. Também as contingências econômicas mantêm esse tipo de comportamento e isso não é do campo da psicologia mais.

- Ivalina Pessotti (Ribeirão Preto):

Eu queria saber de vocês qual as vantagens, desvantagens e perspectivas do uso de escalas de desenvolvimento no trabalho com deficientes mentais.

- Margarida Kindlein:

Nós temos nos interessado há alguns anos em usar escalas de desenvolvimento especialmente para trabalhar com crianças com problemas de desenvolvimento e também como instrumento para analisar o repertório comportamental de crianças pequenas comuns, especialmente em situações em que se teria possibilidades de se fazer um trabalho preventivo, por exemplo: creches, escolas, classes maternais. Precisaríamos de um instrumento em que teríamos certos comportamentos observados, verificados por um grupo de pesquisadores em determinadas idades, descritos de uma maneira clara e objetiva, com critérios claros, que nos dessem oportunidade de avaliar o desenvolvimento da criança na fase em que ela está. A vantagem que eu vejo no uso destes instrumentos é que na verdade não é possível para cada um de nós recomeçar todo um trabalho que foi feito de estudo do desenvolvimento fazendo de conta que nada existiu antes. As desvantagens, eu vejo no momento, naquelas escalas em que os itens ainda são muito mal definidos, em que não existe uma preocupação maior em validar esses dados através de estudos normativos mas , mesmo assim por dar uma orientação norteadora para a gente, eu acho que são interessantes.

Perspectivas, eu acho que se deveria realmente trabalhar intensivamente em instrumento que preenchesse essa lacuna que existe,mas que preenchesse também aquelas características que nós consideramos como fundamentais para um bom instrumento.Alguma coisa está sendo feita. Eu comecei, acho que há uns três ou quatro anos atrás na USP, no curso de pós-graduação, a usar uma escala de desenvolvimento americana. A gente traduziu a escala e verificou que tinham muitos itens apesar da escala se definir como trabalhando só com observáveis e de tentar estabelecer critérios claros. Havia muitos itens que realmente não eram claros, muitos que não eram comportamento. Está havendo no momento uns grupos interessados em trabalhar nisso, especialmente a Silvia Gorayeb aqui de Ribeirão Preto. Está fazendo um trabalho em que ela usa a escala primeiro, segundo observa crianças de 0 a 6 meses, para observar determinados comportamentos, descrevê-los melhor, para então preparar um instrumento que pudesse ser usado. Ela vai falar sobre isso amanhã, eu acho que numa das comunicações; o trabalho está numa fase inicial, mas alguma coisa já está sendo feita. Mas se a gente pudesse contar com um grupo, com uma equipe composta inclusive de pessoas de outras disciplinas, para nos ajudar a elaborar esse instrumento, então me parece realmente que deveria se trabalhar bem mais intensivamente para se ter um instrumento que teria uma utilidade extrema, a meu ver.

- Celso:

Na minha experiência com desenvolvimento, que a gente chama de psicomotor, de comportamentos psicomotores, a gente tem percebido que essas escalas e mesmo os testes são uma amostra de comportamentos estatisticamente significativos e que existe uma certa utilidade para prevenção, para se saber que crianças precisam de uma intervenção no momento adequado, especialmente as crianças com pequenos distúrbios, que a gente chama de psicomotores e que podem depois ter problemas em escolaridade.

- Rita (Guarujá):

Do Centro de Reabilitação de paralisia infantil e cerebral do Guarujá. Eu queria

saber se algum de vocês já teve alguma experiência com orientação de pais com nível sócio econômico muito baixo?

- Sonia:

Eu posso falar da experiência em relação ao Centro de Reabilitação Lar Escola São Francisco, onde nós temos uma população de nível sócio econômico realmente baixo e essa população gira em torno de 80%. Pelo que eu tenho contato com o pessoal do Centro de Reabilitação de Guarujá, talvez a população que vocês atendam seja ainda de nível sócio-econômico muito mais baixo do que o nosso. Mas essas orientações à família se tornam muito difíceis na parte técnica. Isto é, como o nosso trabalho gira muito mais relacionado à paralisia cerebral, fazemos com que a família realmente participe do tratamento, transferindo esse tratamento para as atividades da vida diária de adaptações para a criança e mesmo a forma de compreensão da família do problema da criança. Primeiro, em relação ao tratamento, a compreensão da parte patológica dela é bem difícil em relação à parte neurológica. Por outro lado, eles aceitam muito facilmente o que nós estamos propondo porque, para eles, a equipe representa o pessoal que sabe tudo e eles aceitam o que nós estamos propondo. Agora, para orientarmos em termos de tratamento se torna muito difícil porque a mãe é a pessoa que trabalha fora também, geralmente é doméstica ou sem função nenhuma. Como habilidade de treinamento também é muito difícil. Agora, em relação a outros membros da equipe, fica quase perdido, vamos assim dizer, no futuro, porque as crianças orientadas, sempre em relação à paralisia cerebral, no futuro não ficarão, totalmente integradas na sociedade, por uma série de problemas sociais e econômicos nossos. Então, a família geralmente deixa a criança ou procura um local para largar esse criança porque se torna um peso para ela.

Mas, voltando à parte de treinamento familiar em relação à terapia, muitas famílias têm condição de fazer um treinamento em casa, mesmo as adaptações que precisamos para uma postura adequada, para que ela se alimente adequadamente. Dentro do Lar Escola essas adaptações são feitas com material bastante rudimentar para que eles tenham condições de fazer esse tipo de trabalho em casa, mas, é bastante difícil. Não sei se respondi. Agora, como nós temos uma experiência também com deficientes físicos em relação à locomoção, a transporte, nós tentamos fazer treinamento junto com os pais inicialmente, mas não deu certo. Então, nós estamos primeiro treinando os deficientes físicos sozinhos conosco para depois transferir para a família. Uma das experiências mais recentes é a do transporte no Metrô, porque o ônibus está fora da cogitação para o deficiente físico, a não ser aquele que seja carregado, devido ao uso de muletas. No Metrô, se tornou um objetivo a priori muito importante, porque é barato, rápido e de uma certa forma ainda se pode tentar uma locomoção. O problema maior que encontramos é o acesso ao Metrô. Dentro do Metrô a situação é bem fácil, a entrada do vagão está no nível do chão, o espaço na plataforma chega a dez centímetros, mas é um espaço facilmente ultrapassado. O problema é realmente o acesso ao trem, que por escadas ou por escada rolante é muito difícil para o deficiente físico. Nos casos de pólio, em que se usam aparelhos dutores longos, com o uso das duas muletas é difícil pela velocidade da escada e, quando o paciente usa prótese de membro inferior também, é muito mais difícil porque quando ele pisa no chão firme, o impulso da perna que vem em seguida faz com que o indivíduo dobre o joelho e caia

para frente. Com crianças com paralisia cerebral então é bastante difícil porque qualquer estímulo motor eles entram numa modificação de tonus muito grande, então se assustam e soltam do corrimão.

- Rita (Guarujá):

O problema maior que eu encontro com relação ao treinamento de pais é a expectativa dos mesmos, com o final do treinamento. Esse é o problema maior, porque quando o pai não tem essa expectativa ou quando você trabalha ele não vê criança correndo, que é o que ele espera ver, por certo, então se torna bastante difícil.

- Sonia:

Porque principalmente, não vai ser uma criança produtiva, porque é muito difícil encontrar trabalho para ela, mesmo que produza, eles não aceitam.

- Rita (Guarujá):

Com relação a essa parte de profissionalização, como é que se faz no Centro Lar Escola São Francisco?

- Sonia:

Isso é feito em conjunto, pelo fisio-terapeuta social, terapeuta ocupacional, psicólogo e, fono não, não entra nessa parte. Então, em conjunto, nós procuramos esclarecer qual seria a função que o paciente poderia exercer. Quando nós chegamos à conclusão do que ele pode exercer, partimos para procurar o mercado de trabalho um local para ela. Com as crianças ou com os adolescentes de pólio, era bem mais fácil, porque na maioria das vezes os pólios não tinham deficiências de membro superior, vamos dizer, alteração de membros superiores; ele poderia exercer, mesmo com certas deficiências de membro superior. Mas quando se trata de paralisia cerebral, onde realmente existe uma alteração global, isso então é realmente muito precário, muito difícil. Calculando em números, deve girar em torno de uns 30 ou 40 pacientes trabalhando e recebendo. Mas tivemos uma experiência muito triste, com relação à aceitação pela sociedade desse indivíduo, desse paciente. Era um rapazinho de uns 16 anos ou mais e a única função que ele poderia exercer seria uma que não exigisse muito controle motor dele, muita coordenação. Então, foi montada uma banca de jornal que custa bastante caro, eu inclusive descobri que a gente precisa tirar licença na prefeitura, paga-se, é realmente custa caro. Bom, montou-se a banca e ele tinha condições de vender os jornais, revistas, comunicar apesar da comunicação ser difícil, mas conseguia. Ele não vendia nada, nunca vendia nada. Acontece que o povo daquela região, ao invés de comprar os jornais e revistas que ele tinha na banca, deixava um dinheirinho para ele. Isso inclusive estimula o deficiente físico, pelo que eu vejo em São Paulo. Por exemplo, na esquina da Brasil, ou Brasil Rebouças, ou Brasil com Brigadeiro, Brasilândia, há meninos deficientes físicos, que estão ali porque ali ganham em torno de sete mil cruzeiros por mês, enquanto numa fábrica estariam ganhando salário mínimo, trabalhando oito horas. Essas experiências eu acho que vale para nós, tentamos esclarecer e educar a sociedade que vai receber o deficiente físico e não só reabilitá-lo.

- Maria Beatriz Madi (São Carlos):

Bom, diante dos objetivos propostos referentes ao papel do psicólogo em Educação Especial, eu gostaria de saber quais as estratégias que poderiam ser propostas para o alcance desses objetivos a curto, médio ou longo prazo.

- Larry Williams:

Se eu entendi a pergunta corretamente, você está falando sobre objetivos para a formação do psicólogo, sobre o que o psicólogo que vai trabalhar num campo deve ter.

- Maria Beatriz Madi:

A minha pergunta refere-se aos objetivos que vocês propuseram para a atuação do psicólogo em Educação Especial. Então, é claro que está muito relacionado com a formação que ele deve ter.

- Larry Williams:

Uma coisa, para o curto prazo e longo prazo, é que o psicólogo precisa começar seu trabalho de uma equipe e do ponto de vista do treino, precisa começar seu trabalho cedo, antes da formação, dentro de estágios. Estágios podem ser dentro da equipe também.

- Margarida Windholz:

Eu acho que a curto prazo, os problemas podem ser resolvidos. No momento, já existem situações de trabalho em que, como Larry diz, o psicólogo tem que sujar as mãos, em que tem que trabalhar com crianças. Por exemplo, no centro de Habilidade Básica de São Paulo, a gente tem sempre um número bastante grande de estagiárias, estudantes de terceiro, quarto e quinto ano de psicologia que já vêm com um certo embasamento em Análise Experimental do Comportamento, teórico, nenhuma prática. Então, elas tem lá oportunidade de realmente trabalhar com a criança em todas as atividades e não lá apenas, digamos, a nota do trabalho, ela tem que eventualmente levar a criança no banheiro, limpar bumbum, limpar as coisas que acontecem; nós temos uma criança que tenta controlar o professor através de vômito. Então, lá toda uma série de atuações que ele tem que fazer, elas têm uma possibilidade de um trabalho direto e, eventualmente, fazer esse trabalho em termos de fazer registros, de aprender melhor a definir o comportamento, ver os objetivos a que se quer chegar ou eventualmente a conduzir pequenas pesquisas ou colaborar na condução de pequenas pesquisas que ocorrem. Isso vejo, a curto prazo, realmente num nível mais individual. A médio e longo prazo, a meu ver, isso só pode acontecer com mudanças básicas, tanto em termos de objetivos, como de conteúdos dos nossos currículos. Talvez seja um pouco adiantado hoje, como o primeiro simpósio que se realiza, a gente discutir esses aspectos, talvez no domingo a gente tivesse mais contribuição para dar, para discutir. Alguma coisa básica, eu acho que também Larry concordaria, não está claro ainda para mim. Em que nível, logo no início do trabalho, da sua atividade como aluno em psicologia, ele deveria ter ocasião e precisaria realmente ter oportunidade de trabalhar, diretamente com pessoas. E, desde que ele pretenda mais tarde se dirigir para o campo da Educação Especial ou para o campo de educação em geral, eu acho que é importante que comece a trabalhar com gente. Seria o tipo de escola oficina que, talvez, teria uma fun

ção mais prática, mais direta, mais social, uma função mais social em termos de da nossa realidade.Mas, como eu disse, talvez domingo a gente tenha melhores condições para dar contribuições mais corretas, com base em discussões já realizadas.

- Dante [São Paulo]:

Gostaria de perguntar sobre alguns aspectos. A gente ouve falar muito sobre terapia remediativa, que é uma constante no Brasil. Eu gostaria de saber se vocês têm idéia de algum trabalho que está sendo realizado em prevenção precoce tanto a nível fisiológico como o psicológico.

- Margarida Windholz:

Realmente eu acho que quando você coloca que a maior parte do trabalho que está sendo feito é remediativo, fala apenas de terapia considerando terapia, em termos mais amplos, de qualquer atuação junto ao indivíduo que precisa de ajuda. Evidentemente, na situação atual, acho que a grande maioria dos esforços é dirigido a nível remediativo. Eu acho que existem algumas preocupações, algumas tentativas de se trabalhar em nível preventivo. Entretanto, parece-me que essas são em grande parte, no nível particular.

- Sandra: (Juiz de Fora)

Eu gostaria de um maior esclarecimento sobre o trabalho com professora de excepcional e como treinar, em que nível trabalhar com a professora.

- Larry Williams:

A primeira coisa que você precisa fazer é mudar o professor, fazê-lo crer que pode se treinar sozinho. Um jeito de fazer isso rápido é criar contingência onde o professor precisa colocar objetivos comportamentais sobre o que vai fazer. Quando o professor precisa definir exatamente qual vai ser a mudança do comportamento da criança, qual vai ser o produto do trabalho dela, ele vai procurar jeitos para fazer isso, caminhos para fazer essa mudança. Mas isso não é uma análise. Nós estamos começando em São Carlos um trabalho com professores de excepcionais e uma coisa que nós vimos, uma filosofia que nós estamos adotando inicialmente é dar alguma coisa ao professor em primeiro lugar, uma ajuda ao professor. É difícil ensinar crianças excepcionais, é difícil ensinar em qualquer aula; mas com crianças excepcionais é muito mais difícil. Então, o que nós estamos fazendo é dar um serviço de observação das crianças, dos problemas das crianças,dos problemas comportamentais e acadêmicos, problemas que o próprio professor colocou e não nós. No fim, nós estamos corrigindo alguns problemas para ele, usando os métodos e procedimentos de observação e arranjo das contingências. Eles estão observando isso e a nossa esperança é que vão aprendendo um pouco por causa do modelo. Mas fica bem claro que, sem contingências, eles não vão aprender muito e também vão deixar-nos fazer o trabalho. Assim, é preciso ir devagar, começar colocar contingências para os professores, dar dicas e modelos e fazer mesmo a apresentação dos estímulos verbais, instruções para professor. No começo, é necessário também registrar o comportamento do professor. Esse aspecto é o mesmo que com qualquer treinamento de para-profissionais. Nós temos um problema. O mesmo ocorre quando se observa uma pessoa trabalhando e se usa vídeo tape ou tale

visão ou qualquer coisa. Se uma pessoa vai ter responsabilidade para fazer alguma coisa é um pouco aversivo. Pode ser monitorado então, mesmo se seu objetivo não é mostrar o que o professor não está fazendo, muitas vezes é assim que o professor percebe. Dado que o professor sempre tem o direito para trabalhar ou não com você, e na geral, nesse ponto o professor diz: "Isso não me interessa mais. Até logo". Assim, um problema real dentro treinamento de qualquer profissional ou para-profissional é para manter ou colocar contingências dentro da própria profissão ou local de trabalho da pessoa que está sendo treinada. No Canadá, nós temos um problema incrível, no treinamento de atendentes de instituições psiquiátricas. Eu fiquei muito tempo treinando pessoas que no fim das contas não precisam fazer nada. Então se você está tentando treinar, ou seja, mudar o comportamento de uma pessoa, ela pode usar isso como motivo para sair do treinamento. Se você tem um procedimento, um conhecimento que eles gostariam de receber. Então você dá os dados, dá feed back, dá ajuda, mas prestam atenção e o comportamento deles vai mudar. Se eles não querem trabalho, não querem fazer nada, você precisa colocar outras contingências, no nível da administração da escola. Nisso também você não vai ter muito sucesso porque é uma abordagem ofensiva. Assim, nós não temos respostas e métodos mágicos. Acho que na área de treinamento de para-profissionais é um problema grande. Mas não é só um problema de pessoa que está treinando profissionais e para-profissionais; é um problema de sociedade. Cada pessoa pode fazer o que quiser, nós não temos o direito de colocar contingências sobre as pessoas. Ainda, nós não queremos fazer isso.

- Rosalina Carvalho (Ribeirão Preto):

Eu queria saber qual a definição de deficiência mental ou quais os critérios para considerar alguém como deficiente mental.

- Larry Williams:

Na definição norte-americana, é uma pessoa com QI abaixo de 70. Só isso!

- Margarida Windholz:

Bem, eu acho que o tema que se abordou tem tanta coisa para se discutir. Realmente existem definições e tentamos colocar uma aqui realmente fica difícil, exatamente porque devido a esses problemas, quais são os critérios para se considerar a pessoa como Deficiente Mental? Por isso a gente tem fugido um pouco de usar esse termo Deficiente Mental e temos falado mais em problemas de desenvolvimento. Uma definição prática seria essa que eu dei inicialmente, definindo o campo da Educação Especial como aquele que atende a indivíduos que, por terem algum problema motor, auditivo, visual, de desenvolvimento mental, precisam de um atendimento especial. Agora, critérios para classificar crianças como mais ou menos retardadas, realmente acho que seria uma discussão muito comprida.

- Sonia (Universidade Católica de Minas Gerais):

Eu já tive oportunidade de fazer uma observação numa clínica de excepcionais, em Belo Horizonte. Aquele tratamento usado para despertar a sensibilidade da criança é necessário, mas eu achei violento. Eu gostaria de saber como isso poderia afetar a parte afetiva da criança, na medida em que a mãe tem que usar vários métodos, usar rolinhos, be-

lisões, essas coisas, que eu acho necessários para despertar. Mas, na parte afetiva mãe-filho, como é que ficaria assim, um processo até doloroso?

- Margarida Windholz:

A única coisa que eu poderia dizer, é que na minha experiência pessoal em receber pais e crianças que passaram algum tempo numa clínica que usava esse método, a constante é pais exaustos, cansados de terem se tornado extremamente aversivos para os filhos e tendo criado uma atitude muitas vezes bastante rígida em relação às crianças. Evidentemente isso traz problemas. Parece-me que diante de qualquer método essa atitude deveria ser discutir em nível ético. Eu acho que se você não questiona a metodologia que usa, tem implicações neste nível. Agora, não cabe a mim condenar ou aprovar um determinado sistema. Parece-me que existem possibilidades alternativas de tratamento e na minha experiência, que já vai para vinte anos ou mais, apelar para aspectos positivos, usar reforços positivos, é muito mais útil do que constantemente usar punição e conseqüências aversivas, para pais e para crianças.

- Leila Maria (São Paulo):

Embora tenha sido colocado por dona Margarida a resposta à pergunta da Beatriz, que a curto prazo, só a nível individual se tem condição de aproximar o psicólogo que atua em Educação Especial aos objetivos propostos pela mesa, gostaria de retomar a questão a nível de médio ou longo prazo. Apesar de estarmos ainda no primeiro dia de um congresso cuja proposta principal está voltada para a formação do psicólogo, eu gostaria de colocar uma proposta, se não seria válido fazer um levantamento sistemático das necessidades dos técnicos que participam da chamada equipe inter-disciplinar. Daqui a um ano, na próxima reunião, esses dados poderiam estar sendo discutidos, porque eu acredito que esse tipo de dado sistematizado pode auxiliar muito na discussão.

- Margarida Windholz:

Eu acho que mesmo agora, a partir do que foi levantado aqui, e das discussões preliminares que a gente fez em São Paulo, temos uma série de sugestões e de coincidências sobre temas que nos possibilitariam, eu acredito, propor algumas coisas bem concretas. É nossa intenção, depois deste simpósio, nos reunirmos e tentarmos transformar isto em alguma coisa escrita, realmente com uma proposta mais definida.

Não havendo mais perguntas, agradecemos a vossa colaboração e pretendemos agora, a partir desses pontos levantados também por vocês, sistematizar os dados discutidos aqui e vir com algum documento que apresentaste as nossas conclusões desse simpósio. Muito obrigada.

SIMPÓSIO 2

Sexta-feira, 27-10-78 de 14,00 às 18,00hs

Formação em Psicologia:

O ponto de vista dos Alunos de Graduação

PARTICIPANTES:

- Maria Terezinha Carrara Lellis (coordenação)
- Representante da Universidade Federal de Minas Gerais
- Representante da Universidade Federal da Bahia
- Representante da Universidade de São Paulo
- Representante da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

SIMPÓSIO II

Formação do Psicólogo do Ponto de Vista dos Alunos da Graduação

- Luiz M. de Oliveira:

A Sociedade convidou Terezinha Bellis, daqui da Faculdade de Filosofia, para organizar este simpósio e ela fez os contatos com as diversas unidades e as diversas faculdades. Todo este simpósio está a cargo do grupo de alunos que está agora na mesa e que vocês provavelmente conhecem, mas que se apresentarão na medida em que forem falar. Nós da sociedade, estamos tentando com este simpósio, talvez pela primeira vez, uma alteração na maneira de discutir o problema de formação em psicologia, fazendo essa inversão de papéis. Hoje, quem ocupa a mesa, quem vai dar as cartas, são os alunos e nós vamos estar assistindo e debatendo o problema da formação.

-, Terezinha:

O que vamos falar aqui é fruto das discussões que tivemos no II Encontro Nacional de Psicologia, realizado aqui em Ribeirão Preto nos dias 25 e 26 deste mês, e trazemos aqui algumas contribuições para o debate. Para nós podermos compreender a formação do psicólogo, é fundamental que nos voltemos para o papel que a psicologia tem hoje na sociedade e que papel ela deveria ter. É necessário voltarmo-nos para a problemática da ideologia da ciência psicológica, da gênese da psicologia, do referencial psicológico e do histórico das teorias de psicologia. Vamos ter na Reunião Anual um simpósio, que versará sobre o tema "A quem a Psicologia serve e a quem deveria servir". Estamos entendendo que essa reunião vai ter uma sequência muito importante, contribuindo para o processo de discussão sobre formação do nosso currículo. Nós não temos soluções prontas, estamos trazendo contribuições para debates e aprofundamento da problemática que possui hoje a psicologia. Então, o Yo, nosso companheiro da USP vai apresentar uma parte do relatório do II ENEP sobre a formação do psicólogo, um ponto que a gente discutiu nesse encontro.

- Yo:

No encontro que terminou ontem, um documento com diversos pontos que discutimos e criticamos de acordo com o que pensamos no momento e, por isso mesmo, um documento de elaboração inicial aberto a sugestões críticas. No dia a dia do nosso curso, pelas características apresentadas pelos estudantes de psicologia de todo o Brasil, notamos que é formada uma imagem do psicólogo, como grande detentor do saber e de ser impessoal e onipotente. Essa característica, a nosso ver, é um produto de uma visão da filosofia de ciência que predomina no embasamento do nosso curso. Uma filosofia que favorece um tipo de divisão entre sujeito e objeto, uma relação que tenta desvincular o sujeito do objeto, que estabelece uma relação unilateral, uma relação de poder do agente psicólogo para com o paciente. É uma relação que coloca no sujeito a propriedade exclusiva do saber. Nesse ponto de vista, recebemos uma linguagem que é distinta da linguagem comum, a linguagem do que se acha com o direito e com o poder de saber; linguagem através da qual

também se estabelece uma relação de poder entre o psicólogo e o homem comum, com quem pretendemos nos relacionar. O problema da linguagem tende a reforçar uma outra característica bastante marcante e presente em todas as escolas de Psicologia do Brasil, atender-se a elitização, isto é, a de só nos formarmos para atender um público estrito e limitado. Assim, por mais que queiramos atender à maioria da população, nossa formação pouco favorece este tipo de trabalho. Nas minúcias dos cursos de psicologia de todo o Brasil, detectamos centenas de problemas, dos quais alguns foram selecionados e sobre os quais a companheira baiana vai apresentar alguns pontos. A Ligia, da Bahia, vai apresentar alguns pontos que consideramos fundamentais.

- Ligia:

Constatamos no ENEP, que a psicologia hoje define *a priori* toda uma metodologia, toda uma prática desvinculada da realidade social, econômica e política do povo brasileiro. Ela não considera o momento histórico que estamos vivendo, nem o homem na sua totalidade. Em contrapartida, a psicologia nos dá uma visão dissociada e individualista do homem, retirando-o do seu meio. Vemos isto concretizado na abordagem clínica, onde o problema é colocado no indivíduo, e a solução é a sua adaptação à situação externa. É dentro desta visão desvinculada da realidade que se coloca a questão teórico-prático. A idéia de que a teoria precede a prática se manifesta em função de algumas idéias "psicologizantes" tais como a de que o aluno ainda é um adolescente, um ser inexperiente, logo, sem condições de ter uma prática com outras pessoas ao longo do período de sua formação. Não existe a possibilidade de que a prática e teoria se associem num processo real de formação, em que uma se agregue à outra complementando-a. Vemos isso claramente ao constatar a divisão entre as matérias ditas básicas e as profissionalizantes, onde as básicas precedem as profissionalizantes sem estabelecerem entre elas nenhuma relação de continuidade. Assim, nas escolas onde são oferecidos estágios isso só ocorre a partir do terceiro ano. Em relação aos estágios, a situação é bem mais complexa e pode ser localizada em dois níveis: quando a escola não oferece estágio ele tem que ser conseguido individualmente, aumentando a competição entre os estudantes; é a corrida pelo ouro que advém da formação individualista que temos; e quando ele é oferecido de maneira deficiente e precária, contando com pouca ou nenhuma supervisão, oferecido através de convênios com instituições, limitando assim, as possibilidades de atuação e de ampliação do campo de trabalho do psicólogo. Esta prática é baseada numa teoria alienada da realidade e se torna acrítica e desvinculada da realidade social sobre a qual atuamos, caracterizando assim a nossa formação tecnicista e academicista.

- Terezinha:

Os companheiros da Universidade Federal de Minas Gerais vão apresentar a mudança do currículo que houve na psicologia em 1974 lá. Entendemos que esta proposta de currículo não está acabada, é um processo em discussão. Eles vão apresentar agora como foi a elaboração do currículo e qual o processo que está desenvolvendo-se agora com vocês, a Tômara e o Marquinho.

- Tânara:

Vou fazer um histórico da reformulação do currículo elaborado em 1974. Temos o Centro de Estudos de Psicologia desde 1971. Ele estava realizando discussões a respeito de uma reformulação do currículo. Nesta época, nós ficamos sabendo que havia uma comissão do departamento, instituída pelo departamento, para poder fazer essa reformulação. A partir disso, foram feitas duas assembléias de professores e estudantes para poder substituir esse tipo de comissão. Então, foi constituída uma comissão paritária, ou seja, comissão de igual número de professores e estudantes. Foram nomeados representantes de cada sala de aula, do primeiro ao décimo período, que formaram grupos de trabalho atuando junto à comissão paritária. Todos os estudantes e professores tiveram acesso às discussões dos trabalhos, todas as decisões tomadas pela comissão foram anteriormente discutidas com os alunos e professores. Um ante-projeto do currículo foi aprovado numa assembléia geral de estudantes e professores e enviado aos órgãos competentes da Universidade. O currículo passou a vigorar a partir de março de 1975, para todas as turmas, com a exceção do pessoal do nono e décimo períodos. Esse projeto foi uma elaboração feita pelas bases, através das salas de aula; foi elaborado a partir das constatações que fizemos no II ENEP. Vou ler as constatações, aquilo que observamos em 1974 e que hoje observamos nos cursos de Psicologia do Brasil. O curso é compartimentado em blocos estanques, de forma tal que os anos básicos e os anos finais são inteiramente descontinuados, impedindo um aprofundamento gradual do aluno. Não existe um núcleo de formação metodológica que possibilite um conhecimento sistemático dos diversos métodos e técnicas utilizados na ciência, bem como uma reflexão crítica dessas metodologias. O atual curso, por sua estrutura enciclopédica, academicista e estanque não permite uma formação profissional que forneça bases sólidas para a atuação eficaz do psicólogo nos campos específicos de seu trabalho. Toda formação profissionalizante, é atualmente concentrada nos últimos semestres do curso, de uma forma desvinculada dos anos anteriores.

Bem, depois destas constatações, que são as mesmas de hoje, traçamos as diretrizes para orientar uma nova elaboração do currículo. É o seguinte: a nível de conteúdo, fornecer uma formação mais adequada do ponto de vista técnico-científico, possibilitando uma ação mais eficaz do psicólogo no seu mercado de trabalho e favorecendo o desenvolvimento de uma visão crítica que lhe possibilite interferir conscientemente na sua realidade social. A nível de estruturação de programas, criar um currículo flexível, que possibilite ao aluno maior número de opções, de forma tal que ele possa orientar sua formação de acordo com seus interesses pessoais, e com a área de profissionalização à qual venha a se vincular. É assim que entendemos o currículo. Deve ser elaborado em áreas de concentração de profissionalização, de caráter optativo. Existem atualmente as áreas de indústria, escolar e clínica. Foi feito, na época, um projeto de uma área de psicologia comunitária, uma cadeira que entrou no currículo para se transformar em uma área da psicologia. Além disso, vimos como importante a flexibilidade. O que é que é isso? É a ampliação das possibilidades de escolha pelo aluno, de tal forma que ele possa orientar sua formação na direção que lhe parecer mais adequada. Do ponto de vista do professor, a flexibilidade do currículo trata da ampliação da oferta de disciplinas que constam do currículo, não só dentro das várias profissionalizações, como também durante todo o curso. Há um outro item que é da permeabilidade, que diz respeito à estruturação do currículo

de tal forma que não exista uma concentração maciça de uma área profissionalizante nos primeiros anos do curso, e outras no final do curso. Outro item que é o de nucleação, que diz respeito ao agrupamento das cadeiras em torno de um núcleo de conhecimentos comuns, de forma a eliminar a fragmentação do currículo em unidades isoladas e estanques. Outro ponto é a formação e a informação, que diz respeito a maior unidade entre a teoria e a prática e a formação pessoal. O novo currículo deverá se orientar tanto em função dos conhecimentos teóricos como da prática profissional dentro das áreas oferecidas através de um estágio supervisionado. Foram esses pontos que a gente considerou na época e considera ainda, lá na Federal pelo menos, como de fundamental importância para a elaboração de um currículo para nossa formação.

- Marquinho:

Bem, vamos tentar dar uma visão geral do currículo, tal como foi proposto, e de suas falhas. Como a Terezinha explicou no início, não consideramos que isso aqui seja um currículo pronto e acabado. Esse documento que a Tânera leu, um pedaço dele é o documento final feito em 1974, que é o ante-projeto do currículo. Uma das coisas que consta desse documento é que seria necessário que esse currículo passasse por um período de discussão e de avaliação para ver o que estava dando certo mais, além de ser um currículo que possibilita discussão e mudança onde for necessário. O funcionamento do currículo é mais ou menos o seguinte: existe o currículo mínimo em psicologia, que é o determinado pelo MEC. O que tivemos que fazer em 1978 foi procurar adequar o que discutimos lá na escola, aquilo que achamos importante, os pressupostos que a gente estava determinando para o currículo e as matérias novas, dentro do que é o currículo mínimo do MEC. Não podíamos, acabar com ele na época; esperamos que seja possível fazer isso daqui em diante. Há uma parte do currículo que é o currículo mínimo do MEC, que são as matérias obrigatórias. Depois, tem uma parte que são as disciplinas complementares obrigatórias, ou seja, são as disciplinas que não são obrigatórias para todo Brasil, mas são obrigatórias para cada região, de acordo com a orientação que é dada em cada escola. Um exemplo disso é a fisiologia, matéria obrigatória para todo mundo lá na Federal, por causa da distribuição da Universidade da Medicina. O pré-requisito para Fisiologia é anatomia. Então, temos anatomia também. Então anatomia é uma matéria complementar obrigatória. Outras são sociologia, antropologia, neuroanatomia, psicofisiologia, lógica A e metodologia A e B. Depois vem as disciplinas optativas do currículo. Atualmente o currículo da gente tem 105 disciplinas entre as obrigatórias e as optativas. As obrigatórias são mais ou menos 74, depois tem estágio e o resto é matéria optativa. Como é que isso funciona para ficar organizado e não dar confusão? As matérias são divididas por períodos; as obrigatórias tem o semestre ideal em que devem ser feitas, que vai do primeiro ao sétimo; no oitavo tem a cadeira de Ética. A partir do primeiro período já se começa ter matérias optativas. No primeiro período tem duas optativas, dinâmica de grupo e relações humanas A. A partir do segundo semestre vai aumentando esse número de optativas e consequentemente diminuindo o número de matérias obrigatórias. Uma coisa importante que percebemos no currículo foi diminuir um pouco o número de pré-requisitos. O currículo anterior era todo obrigatório, tudo era pré-requisito, e percebemos que a existência pré-requisito limitava muita coisa. Muitas vezes uma matéria era determinada como pré-requisito seja pela orientação que um professor dava, seja pela orientação que estava predominando no colegial de cur-

so naquela época. Nas muitas vezes não era necessário fazer aquela matéria. Conseguimos modificar esta situação um pouco e muitas de matéria optativas não têm pré-requisito - Algumas já podem começar a serem feitas a partir do primeiro ou segundo período. Agora, existem algumas matérias que embora não tenham pré-requisitos estabelecidos, são propostas para serem feitas a partir de um certo período do curso, para que se tenha mais condições de acompanhá-las. A preocupação que a comissão teve na época, foi a de deixar isso mais ou menos elaborado, ou seja, determinar a partir de que época seria mais aconselhável fazer essas matérias. Conseguimos um esquema que lá no curso a gente chama de mapeamento. É assim: quando está aproximando o final de cada semestre a gente faz o mapeamento do próximo semestre, ou seja, vai ver quamatérias vão ser oferecidas no próximo semestre para as diversas turmas. Existem as obrigatórias que são oferecidas por período e que já são fixadas, e as matérias optativas, oferecidas para preencher esses espaços. Isso é feito da seguinte maneira: os setores do curso, o colegiado, oferecem as matérias que acham que tem condição de serem oferecidas, seja porque os professores estão interessados em oferecer, ou porque o número de professores só dá para oferecer aquilo. Consultamos e discutimos com os alunos, sobre que matérias eles teriam interesse em fazer. Normalmente muita coisa combina e o que não combinar vamos ver como se faz para conseguir. Vimos que apesar de muita coisa boa nesse currículo, ele tem algumas falhas. Uma falha foi a seguinte: quando terminou o processo da reforma do currículo, todo mundo ficou quase aliviado. "Pôxa, conseguimos nosso currículo, está muito bom, está excelente". Acontece que tinha uma linha de professores dentro do curso que não aceitou nossa proposta de currículo; estava contra ela mas não conseguiu barrar. Estava contra e procurou retomar a orientação antiga do curso. Retomaram das mais diversas maneiras, não se interessando em oferecer matérias ou alegando que o departamento não tinha verba para contratação etc. Vimos que não bastava ter um currículo bom no papel se ele não estivesse sendo implantado na prática. Nesses mapeamentos, em alguns semestres, conseguimos algumas coisas e em outros, tivemos que brigar para conseguir. Houve um semestre em que o pessoal paralisou o curso; outro, foi uma comitiva para a reitoria até conseguir garantir as matérias.

Outra coisa que criticamos foi a questão da metodologia, algo que é muito confuso em todo currículo. O pessoal estava colocando aqui que a psicologia define a priori uma metodologia para estudar um problema. Achamos que essa metodologia deveria ser definida a partir do problema que se tem que estudar. Vimos que a parte de metodologia do curso ainda está muito fraca, principalmente porque ela ainda é vista muito dentro só da abordagem da metodologia experimental e falta ainda alguma coisa nisso. Um outro problema foi que tínhamos que adequar tudo novamente ao currículo mínimo, e algumas matérias não se podia tirar. Isso fez com que o pessoal tivesse que fazer uma média de mais ou menos sete matérias por semestre para conseguir completar a carga horária de 4050 horas até o final do curso. Então estamos discutindo para ver se conseguimos diminuir esse número de matérias, ou aumentar os créditos de outras, ou acabar com algumas, para possibilitar que o pessoal faça cinco matérias, mas mais bem feitas do que fazer sete. Outra coisa que estamos vendo é que confirmou-se principalmente quando pegamos a proposta do currículo mínimo elaborada pelo DAU, é a seguinte: Quando o currículo foi proposto, foram criadas várias matérias. Há muitas matérias optativas que nunca foram oferecidas, porque os alunos nunca tiveram interesse em pedir, porque nunca houve profissionais que se

interessasse em lecionar essas cadeiras, e algumas foram oferecidas a um ou dois alunos escolheram e então foram canceladas depois de dois semestres de tentativa de se oferecer de novo. Um exemplo, "Modificação do comportamento em sala de aula" foi oferecida 1 uma vez, dois alunos se matricularam e ninguém pediu isso mais. Essas matérias não interessam, em quatro anos elas nunca foram solicitadas, e acho que não é agora porque o DAU está propondo que serão solicitadas. Então, essa proposta de currículo, qualquer uma delas, do CFE, do DAU para nós é um retrocesso em termos do currículo que temos na Federal. Retrocesso porque vai mudar todo o progresso que fizemos lá. Embora a proposta do DAU tenha algumas matérias novas, que a primeira vista possam parecer interessantes, é uma proposta de currículo pleno, muito extensa, com muita coisa sem interesse e muita coisa repetitiva. Achamos que esse é um modo de fazer currículo que já está um pouco ultrapassado, seria interessante discutir isso depois, eu estou apenas colocando algumas coisas apenas para abrir a discussão.

Outra coisa diferente no currículo é que as 500 horas de estágio que temos que fazer para nos formar foram divididas em três estágios, chamados de estágio 1, 2 e 3. O estágio 1 (300 horas) é feito obrigatoriamente fora da escola e o pessoal tem que se virar para fazer. O estágio 2 (que pode ser de 100 ou 200 horas no máximo) pode ser feito ou dentro da escola ou fora. O estágio 3 (com 300 horas) é feito obrigatoriamente dentro da escola). Foi criada então uma clínica na escola, que se chama Centro de Aplicação de Psicologia (CAP), que funciona com atendimento à comunidade, convênio com empresas, coisas desse tipo, e que oferece estágio nas áreas de Psicologia Clínica, Escolar e do Trabalho. Oferece um estágio que está mais ligado à área comunitária e de Psicologia Social, que é o estágio de Intervenção Psico-sociológica, onde faz-se trabalho de intervenção em algum projeto de saúde ou em algum trabalho de pesquisa que está sendo feito num bairro ou mesmo numa empresa ou escola, dependendo da opção do pessoal. Esse estágio é feito da seguinte maneira: há algumas cadeiras que são pré-requisitos básicos para cada área. São cadeiras optativas durante o curso. Por exemplo, na área clínica, a cadeira de Técnicas Psicoterápicas é pré-requisito mínimo, e quem quiser fazer estágio na área de clínica tem que fazer Técnicas Psicoterápicas. Existem alguns pré-requisitos para cada área e em cada área existem várias atividades de estágio. Por exemplo, na área de clínica há o estágio em Psicoterapia, Aconselhamento, Ludoterapia, Intervenção, Psicopatologia, que é um estágio feito no Hospital El Scaret em Belo Horizonte, hospital de saúde mental. Na área de Indústria, há Treinamento, Seleção e Intervenção na Indústria. Na área de escolar, há Treinamento de Pais, Observação de Campo na Escola, Psicomotricidade e várias matérias assim. Esse estágio também é uma coisa que na época da reforma não ficou bem estruturado e só agora, a partir do ano passado, é que ele está funcionando como foi proposto. A primeira vez que esse estágio funcionou foi em 1976, só que com alguma coisa falha, e o pessoal teve que trabalhar para conseguir a orientação que queríamos. Durante esse tempo todo houve muita discussão dentro do curso sobre orientação e sobre as vias do curso. Uma discussão que eu acredito existir em cada escola, sobre que orientação o curso vai seguir, voltado para que linha e quem vai determinar isso. Qualquer currículo deve dar um espaço de discussão para as linhas. Achamos que não se deve acabar com uma linha simplesmente porque não concordamos com seus pressupostos. Mas deve haver um espaço de discussão e que os personagens que trabalham nisso se disponham a fazer uma discussão científica com a gente, e queriam impor a linha deles e nós

firmamos o pé do lado de cá, e dissemos que não e nos propusemos a discutir. Esse é um processo que está em andamento e que vem crescendo dia a dia.

A Tamara tocou aqui no assunto de Psicologia Comunitária. Na época da reforma foi proposto a criação de uma área de Psicologia Comunitária e Ecologia Humana, que posteriormente deveria ser uma área de estágio também. Acontece que, com todos esses problemas, ainda não conseguimos que ela se transforme em uma área de estágio. É uma cadeira dada em dois semestres e chama-se Psicologia Comunitária e Ecologia Humana. Essa cadeira tem uma parte prática, onde o pessoal faz pesquisa de campo ou faz algum trabalho. É algo novo dentro do curso e achamos que é uma cadeira onde não cabe a preocupação de determinar um objetivo muito definido claramente ou muito dentro de parâmetros o que é o trabalho da psicologia comunitária. Achamos que é no trabalho dentro da comunidade que se pode atuar tanto na área do programa da saúde, quanto no problema de urbanização, clínica popular, intervenção ou o que for. Para nós é uma área que está em crescimento e necessita de muita discussão. Existe também uma proposta diferente que considera a Psicologia da Comunidade como a mesma psicologia que se realiza individualmente, a mesma psicologia individualista de antes. Para nós a psicologia comunitária está dentro de uma perspectiva diferente.

- Terezinha:

Vamos abrir as inscrições na mesa para quem quiser falar. Quando a pergunta for dirigida à mesa, vamos responder e em seguida seguir a sequência das inscrições. Achamos importante a participação do plenário para poder aprofundar as discussões e ver a possibilidade de elaborar algumas propostas.

- Rodrigo (UFMG - aluno):

Eu queria só fazer uma denúncia. Inicialmente porque não tem ninguém da organização do congresso na mesa e nenhum profissional; só estudantes na hora da discussão. Será que o assunto não interessa para mais ninguém?

- Terezinha:

Queria esclarecer a questão da mesa. Acho que não entendi porque é necessário uma pessoa da Comissão Organizadora, pois acho que nós estudantes damos conta da organização da nossa discussão.

- Rodrigo:

Não é questão de organização, mas de discussão, de debate. Eles apresentam um currículo ridículo e ninguém pode debater com eles. Ninguém deles vai falar nada e não vai saber de nada.

- Terezinha:

Queremos esclarecer o companheiro sobre o seguinte aspecto. Depois o representante da OAB esteve aqui e foi proposta uma discussão para hoje à noite com ele, sobre a questão do currículo. A questão para nós é fundamental, mas estamos querendo abordar como elaborar esse currículo, pensar na formação do psicólogo. O nosso pressuposto básico é

questionar isso para saber o que é esse currículo. Haverá essa discussão hoje à noite e os profissionais interessados estarão aqui para debater conosco.

- João Cláudio (Brasília):

Eu acho muito interessante a sua proposta, que leve em consideração a experiência que você já tem com a reformulação do currículo lá. Mas eu só gostaria de lembrar uma coisa que não ficou bem clara. Vocês tiveram uma experiência lamentável em Belo Horizonte, de discordância entre professores do departamento, entre professores e alunos e tiveram um conflito que não foi resolvido de uma forma que nós profissionais e alunos de psicologia gostaríamos que fosse resolvido. Então, quando você diz que algumas disciplinas foram oferecidas e canceladas porque não tinham alunos interessados nelas e isso pode servir de experiência para os outros que fizeram reformulação, que não seria necessário incluir essas disciplinas, eu acho que devemos ter um pouco de cuidado, porque conhecendo a situação de Minas, eu tenho impressão que essa falta de interesse por essas disciplinas é uma reação emocional a todo clima que vocês viveram quer viver, o conflito não foi resolvido de forma adequada. O que você acha?

- Marquinho:

Sobre a questão das matérias que não foram oferecidas, há duas coisas que eu vou tentar explicar melhor. Há algumas matérias que foram colocadas como optativas e não houve interesse dos profissionais em oferecer e nem dos alunos se matricularem. Algumas matérias optativas que foram oferecidas e muitos poucos alunos se matricularam, sendo canceladas, acredito que não foi por reação emocional pela experiência que os alunos já tinham, inclusive porque muitas dessas matérias estavam repetindo muita coisa que já se tinha visto nas matérias obrigatórias. Ou seja, foram matérias optativas criadas assim: alguns estavam se apegando muito mais à parte técnica, outras repetiam muita coisa que já tinha numa cadeira obrigatória. Então, foi muito por isso que o pessoal não optou por ela, ou porque não estavam interessados. Eu acredito que não foi por reação emocional, mas por experiência que tínhamos lá, de estudo e discussão. Agora quanto ao que você falou de clima lamentável, eu acho que lamentável foi a atuação de alguns professores, que não conseguiram acompanhar e aceitar as mudanças que fizemos para trás das coisas que estavam acontecendo. Este situação tende a melhorar agora, parece que o pessoal está reconhecendo isso lá. Eu acho que uma discussão, um debate entre professores e alunos vai ser sempre proveitoso se for encarado dentro das perspectivas, pois críticas é algo que se faz para construir. Ainda o aluno apesar de estar no primeiro ano, muitas vezes tem experiências sobre alguma coisa de uma cadeira e tem alguma coisa a falar e deve ser ouvido como também qualquer profissional.

- Aloísio (Paraíba - aluno de pós-graduação):

Eu queria responder ao João, pois acho que o Marquinho não conseguiu chegar à questão que ele colocou. Eu estudei em Minas, estive lá na época da reformulação do currículo, participei e vivi todo o clima que se instalou nessa época. Há dois aspectos que devemos levar em conta. O primeiro, o aspecto de ser próprio, sem querer "psicologizar" muito as coisas próprios das relações entre os homens, dos conflitos entre eles. Toda mudança, eu acredito vem de um momento de crise, um momento de definição, no momento em

que existem várias propostas se contrapondo. Acho que existe esse aspecto e que se perde muita coisa nesse processo. Mas no geral, acho que se tira disso lições importantes para a continuação se entendermos as coisas como um processo. Inclusive podemos notar que são cursos novos, que ainda têm muito a ganhar com isso. Outro aspecto de vital importância é o problema do poder na Universidade. Há um momento em que propostas novas surgindo se contrapõem a propostas antigas e que querem permanecer séculos e séculos naquela orientação. É a certa, é o que todo mundo diz que é certo, então tem que ficar. Acho que nesse momento se instala a ligação de dois conflitos: um conflito psicológico entre duas pessoas e um conflito mais geral que é o problema do poder. Ninguém quer perder o poder. Eu acho que realmente se perde muito com isso mas no geral os ganhos são maiores do que as perdas.

- Marconi (Paraíba - aluno):

Eu gostaria de colocar algo, a questão da liberdade junto à questão do poder. Mesmo que a gente colocar ou fazer aprovar um currículo que venha a suprir as nossas necessidades da pós-graduação de psicologia ou mesmo graduação, mesmo que isso aconteça, parece-me que ainda existe muito a desejar na relação à escolha de professores que possam dar aquilo que a gente deseja. Então uma experiência que a gente não tem, que a gente desconhece, coloca o problema da escolha de professores. Muitas vezes se coloca um currículo que a gente acha que pode suprir certas necessidades nossas. Mas acontece o que aconteceu na faculdade do colega, professores se negarem a dar a matéria. É isso que eu queria colocar, a questão da liberdade que a gente não tem na escolha de professores que venham suprir as nossas necessidades. Quer dizer, não adianta um currículo perfeito, bonito, se existe uma seleção de poder dentro das Universidades, que não nos permite a escolha de quem vai exercer esta relação do saber e das pessoas que querem aprender alguma coisa.

- Marliane (sem identificação de filiação):

Eu queria pedir um esclarecimento. Não ficou bem claro para mim essa área da psicologia comunitária.

- Marquinho:

Eu vou ler uma parte do documento que fala da sugestão: "Outra sugestão colocada é a área de Psicologia Comunitária e Ecologia Humana, que se orienta na tentativa de encontrar um papel mais expressivo da Psicologia nos problemas sociais. Não se justifica apenas pela abordagem do Homem em sua relação com o ambiente físico ou social simplesmente, mas basicamente pela relação do Homem como componente organizado de seu ambiente sejam sociais ou físicos. Inclui assuntos tais como, aspectos psico-sociológicos da interação homem e ambiente, utilização do espaço, percepção e atitude frente ao ambiente, contribuições psicológicas ao planejamento urbano e regional e arquitetura, intervenção e saúde pública, psiquiatria social, qualidade do ambiente sensorial etc. Em termos de aplicação se trata de uma área de caráter preventivo e interdisciplinar. A introdução dessa área no currículo de psicologia parece oportuna pelo fato de que atualmente em nosso país, é crescente a concepção de que a prevenção de problemas psicológicos, problemas de saúde e questões de desenvolvimento social exigem uma mudança do ambiente organizado,

como se projeta e já se atua em nível de Medicina Comunitária em vários lugares. Sugerimos então a curto prazo sua inclusão como cadeira optativa. Mas salientamos sua importância em termos de encaminhamento, para que sejam desenvolvidos os recursos necessários à sua formação, como área específica, no sentido de, contatos interdisciplinares para uma organização funcional, aproveitando recursos humanos já existentes e o desenvolvimento de projetos práticos."

- Marilena:

Eu queria colocar o seguinte: acho que não solucionaria o problema acrescentar uma área na psicologia. É uma preocupação muito válida, é minha também, mas acho que isso devia ser uma filosofia que norteasse a psicologia e não que se colocasse como uma área à parte, mais uma área. Eu não aceito essa proposta se ela for colocada nesse sentido, nos termos de se acrescentar uma área, porque eu acho que isso não resolve o problema. A psicologia tem que ser encarada, tem que ser pensada de uma forma a ser modificada e atender realmente a comunidade. Não como ela é atualmente, atendendo um número muito restrito de pessoas. Eu acho que dessa forma não se resolveria o problema, porque a gente continuaria com todas essas coisas que se tem por aí. A gente poderia ter alguns profissionais que se dedicassem a essa área, mas isso não seria alguma coisa que atendesse ao que se está pensando dentro de psicologia.

- Marquinho:

Olha a gente concorda plenamente com isso. Na época se pensou dessa forma, mas hoje vemos que não tem sentido isso, inclusive a gente questiona a própria divisão em áreas que temos lá, da clínica, escolar, de trabalho. Outra coisa, parece que está sendo proposto pelo Conselho Federal de Psicologia uma resolução de delimitação de áreas da psicologia, de área de atuação do psicólogo. Pelo menos lá em Minas, o Conselho regional está discutindo isso e se está pensando na possibilidade de serem quatro áreas: Psicologia Clínica, Escolar, da Indústria e Social. Isso começou ser discutido um ou dois dias antes de vimos embora. O que estamos pensando é que não tem muito sentido se fazer isso, inclusive porque, por exemplo, a área de social devia estar permeada entre essas outras. O mesmo ocorre com a área comunitária, hoje não estamos preocupados em batalhar no curso para simplesmente transformá-la em uma área, porque não é simplesmente isso que vai resolver. Concordo com você em relação ao problema da psicologia. O problema pelo qual a psicologia passa hoje não vai ser resolvido por resoluções do Conselho Federal, por tentativas de criação de novas áreas ou por procurar garantir o mercado de trabalho do psicólogo não permitindo que o administrador nos tome a seleção, que o pedagogo nos tome a orientação educacional e mais coisas nesse sentido. O problema da Psicologia vai ser resolvido a partir do momento em que discutirmos todas as questões da formação da prática de psicologia. É bobagem termos a pretensão de que se vai conseguir ter uma resposta pronta, agora, imediata.

- Marilena:

Eu queria fazer só mais uma observação com relação ao que disse o rapaz da liberdade que os alunos devem ter para escolher os professores que vão dar as matérias que eles

querem e que precisam. Eu acho que não podemos inverter os papéis. Se existe uma relação de poder, nós não podemos pretender inverter essa relação. A coisa tem que ser pensada com muito cuidado para não cair no mesmo erro que está ocorrendo agora.

- Medeiros (Universidade Federal Pará - professor):

Eu queria fazer um comentário a respeito do que o Marquinho falou e que foi, parece, um tema de discussão quando vocês pensaram em reestruturar o currículo de vocês. Num determinado momento da sua exposição, você falava que havia uma ênfase excessiva no método científico aplicado nos problemas da psicologia e que os alunos criticavam muito essa abordagem experimental. Eu acho muito saudável e útil o aluno criticar qualquer abordagem, porém infelizmente ele tem feito uma crítica unilateral. Ele deveria criticar não só a abordagem comportamental, mas também a abordagem cognitiva, a centrada no cliente e a psicanalítica. Infelizmente não tem feito essa crítica. Eu acho que essa é uma crítica muito mais emocional do que racional.

- Marcus Vinicius (FUMEC):

Com relação à professora que esteve aqui à pouco tempo atrás e fez colocações a respeito dos papéis, eu acho que essa luta por uma melhor formação é basicamente uma luta pelo poder. Eu acho que é uma luta pelo poder, na medida que esse tipo de ensino que estamos tendo é um ensino orientado para servir a uma determinada classe, da qual nós fazemos parte. Então eu acho que quando um grupo de alunos se interessa em discutir currículo, em propor formas de currículo, é basicamente uma luta de poder, e a luta é pra inverter esses papéis e democratizar o máximo possível um processo de mudança de currículo.

- Beatriz (USP - São Paulo):

Eu queria falar aproveitando a deixa, de certo modo, de encarar o aluno como adolescente, que foi dada aí. Eu acho que essa justificativa tem sido usada há muito para tratar-nos inclusive com reflexos na questão da prática, dos estágios que temos. Eu acho comum no país considerar que só vamos ter estágio mais para o fim do curso. Isso aí é uma visão de que no começo a gente não tem capacidade. É também uma visão meio mecanicista de como se dá o conhecimento, primeiro você se enche de teoria e depois parte para a prática. Acho que as coisas não se dão assim. Baseando-se na minha vivência, houve uma série de estágios que não digo que eu teria aproveitado tanto quanto aproveitei no fim do curso, se tivesse feito no primeiro ano. Mas, por outro lado, mais prática nos primeiros anos teria me dado outra possibilidade de críticas quando eu enfrentei certas teorias.

Outra coisa que eu queria abordar, acho que deviamos discutir um pouco a questão do tamanho do currículo mínimo, porque uma das coisas que foi abordada no meu grupo de discussão do ENEP é um certo cuidado com um currículo mínimo bem mínimo. Temos visto que tem havido uma certa facilidade em se abrir uma série de escolas de psicologia por aí e nem sabemos como estão essas escolas. Assim, essa questão de se criar um currículo mínimo pequeno, também podia por outro lado facilitar a abertura de um monte de escolas, custando caro e uma porção de gente vai cursar, porque psicologia virou uma profissão de moda hoje.

- Tâmara:

Olhem, o problema não se reduz em fazer um currículo mínimo bem mínimo, ou fazer um currículo mínimo. O problema é estudarmos os critérios para se ter esse currículo mínimo. Isso é a maior disparidade em temos de todo o Brasil. Na minha escola nunca se ouviu falar em Cálculo Integral como parte do currículo mínimo e em muitas escolas é obrigatório. Tomamos, por exemplo, química e bioquímica. As pessoas que fizeram essas matérias currículo têm uma concepção de Homem e de Psicologia que estão baseadas nessas cadeiras. Quem propõe química, física e cálculo integral para a psicologia tem a sua concepção de psicologia e isso é que tem que ser explicado para podermos estabelecer os critérios de escolha de um currículo mínimo. A psicologia é ligada à área de ciência humanas, ciências exatas ou biológicas? Onde se atua a psicologia? Qual o campo de trabalho dessa psicologia? O que é ciência psicológica? O que é ser cientista psicológico? São coisas que temos realmente que passar para chegar a critérios de currículo mínimo. Não é falar que tem outras escolas abrindo a torto e a direito em todo o Brasil e que elas não sabem o que dar. Tem escolas federais também, que eu pessoalmente e pessoa lá da escola não concordam com os critérios que eles usam, com as cadeiras que usam. Então não é a escola federal ou particular, é discutir que critérios são esses, que ideologia esses critérios trazem e que concepção de homem trazem esses critérios.

- Marquinho:

Há algo que eu queria completar sobre o que o rapaz falou antes da crítica à teoria comportamental. Eu acho que o nosso objetivo não é centrar a crítica em cima da terapia comportamental simplesmente. Nós acho que ela é a mais criticada porque na maioria das escolas do Brasil ela é a mais criticada porque na maioria das escolas do Brasil ela é a única, a mais difundida, a que imperava ou está imperando. Na nossa escola, por exemplo, após a reforma, quando as outras linhas tiveram condições de aparecer, hoje, outras delas são criticadas também. O que eu acho que temos que criticar é o pressuposto que está por trás de cada uma dessas teorias. Cada uma tem um pressuposto, uma filosofia, é isso que a gente tem que saber a todo momento e não apenas ficar aprendendo essas teorias como técnica e sair aí aplicando a torto e a direito. Por exemplo, eu vou mexer com a área clínica e me aparecem três clientes, um eu vou tratar com a abordagem comportamental, o outro com a psicanálise e o outro com a rogeriana. O negócio não é esse, mas sim discutir o que está por trás dessa teorias, e que prática você vai ter com uma e com outra.

- Elizabeth Tunes (U. F. São Carlos- Professora):

Eu estou querendo colocar algumas questões, porque eu acho que enquanto o debate girar em torno das questões que estão sendo colocadas aqui, nós estamos fugindo do problema mais importante da formação do psicólogo. Primeira coisa é com relação à uma colocação que foi feita sobre a escolha do professor, a liberdade de se escolher o professor. A questão não deve ser esta, eu acho que deve ser a da liberdade de se aprender o que se quer e a questão se coloca não na escolha desse ou daquele professor, mas na definição daquilo que nós precisamos aprender, e o professor se envolve nisso na medida em que ele tem um direito, o direito de reivindicar a formação dele como professor. Se não está atendendo às exigências atuais, cabe a nós pensarmos os porque. Porque um direito

que é dele também não está sendo exercido. Com relação ao problema do currículo, eu acredito que nós estamos discutindo rótulos. Se é esta orientação, se é aquela, se é esta disciplina ou aquela, porque os pressupostos desta orientação, os pressupostos daquela. Eu acho que esse não é a questão relevante, porque a psicologia não existe sem psicólogos. Nós devemos questionar, indagar e analisar a atuação e o papel do psicólogo na sociedade. A atuação do psicólogo é o que ele faz, não o que diz que faz ou está pensando, é o que ele está fazendo e a quem isto está servindo. Eu acho que em função de uma análise dessa atuação do psicólogo no momento atual é que nós vamos poder derivar as soluções para os problemas que vamos encontrar e que nós ainda não definimos também. O currículo, no meu modo de ver, é apenas um instrumento para se chegar à algum lugar. Enquanto esse objetivo não estiver claro, não adianta ficar dizendo que nós queremos psicologia, ou nós queremos uma orientação experimental etc. porque isso também são tipos de orientação, são estratégias que se usam para que os nossos alunos e os nossos professores possam juntos exercer um trabalho de formação de um profissional que realmente produza mudança significativa na nossa sociedade e não que fiquem discutindo rótulos apenas. Então eu acho que a questão central da formação do psicólogo não é o currículo, porque ele é apenas um instrumento, mas é exatamente para que deve existir um psicólogo, o que deve fazer e o que ele tem feito hoje.

- Terezinha:

Concordo com o que ela falou e quero só complementar dizendo que o problema não é contrapor aluno à professor. Existe uma questões muito mais central que é a estrutura de poder que se tem dentro da Universidade. E isso que a gente deve questionar: a estrutura autoritária que impede a liberdade de manifestação, tanto dos professores como dos alunos e funcionários.

- Elizabeth Tunes:

Posso discutir um pouco com você. Eu acho que realmente a gente deve reivindicar isso sim, mas acho que nós estamos nos manifestando agora. Então, nós estamos reivindicando uma coisa que não estamos fazendo. Vamos aproveitar esse momento em que estamos aqui podendo fazer isso e vamos discutir a atuação do psicólogo, porque quando a gente reivindica alguma coisa, uma participação ou livre expressão, a gente reivindica para alguma coisa. Quero dizer, porque eu quero me expressar? eu quero me expressar porque eu quero discutir esses aspectos da formação do psicólogo, eu quero ter acesso, participar de certas coisas porque tenho essa visão, eu sei o que quero. Então nós precisamos discutir o que estamos querendo. Quando isso estiver claro, aí passamos a gritar. E nós estamos tendo aqui a oportunidade de discutir o que queremos. Então vamos aproveitar esse momento para isso.

- Terezinha:

Acho que estamos conquistando esse direito de nos manifestar e não só no congresso de psicologia que vamos conquistar isto. Vai ser dentro das universidades, discutindo e reivindicando que nós vamos conseguir ser ouvidos.

- Câmara:

Eu queria perguntar uma coisa. Quando você falou de pressupostos das cadeiras, quando você criticou isso, disse o seguinte: "O importante é saber a atuação do psicólogo, o que ele faz". Realmente isso é importante, mas qual é o papel dele? Para poder se formar como psicólogo é necessário a escolha da filosofia de teoria que se vai seguir ou usar. Para essa escolha é necessário conhecer seus pressupostos. Eu não posso saber de todas; não vou estudar técnicas comportamentais sem saber qual a ideologia que está por trás dela; não vou estudar psicanálise sem saber qual o pressuposto filosófico, qual a ideologia, em que momento histórico surgiu e para que serve. Não podemos fabricar técnicas nem psicólogos. Isso não é psicologia.

- Danter (F. Brás Cubas - Mogi das Cruzes):

Eu tenho algumas coisas que acho importante colocar. A psicologia no Brasil é uma ciência extremamente jovem. Nós estamos engatinhando e pretendemos muita coisa com a psicologia aqui no Brasil. Precisamos levar em conta certa posição política, porque o Brasil, por se tratar de um país supostamente em desenvolvimento, tem todo um sistema governamental que leva todo um incentivo para uma área da tecnologia. Com relação à área de ciências humanas a gente fica um pouco perdido em relação a isso, porque não se tem nenhum incentivo. Todo apoio que se tenta buscar será negado. Então, por isso, eu acho de extrema importância que o pessoal aproveite esse congresso de psicologia e passe ao menos plantar a semente dentro de si, aproveitando todas as colocações. Eu acho que isso aqui tem que ser um trabalho grupal, uma família só, mas é importante que a semente dessa batalha nasça dentro de cada um, porque a briga aí fora é bastante grande e o pessoal está tentando restringir uma série de áreas de participação do psicólogo e a gente não pode abrir mão disso. Além disso, tem-se que abrir muito mais o campo da psicologia, porque o pessoal aí é pouco e não está fazendo mais nada. Eu acho importante a individualidade de cada um, no sentido de construir coisas para ele próprio e para o bem da comunidade.

- Wanderley (Assis):

Várias pessoas aqui apontaram na mesa e no plenário discussão metodológica e a questão de crítica aos pressupostos metodológicos desta ou daquela teoria psicológica. É indiscutível, por qualquer pessoa de qualquer corrente ou de qualquer tendência, a necessidade absoluta de se fazer crítica metodológica constante. Eu só estou querendo lembrar algumas coisas em relação a essa crítica metodológica. O melhor instrumento que eu sempre conheci em qualquer área de conhecimento para fazer qualquer crítica a qualquer método é a praxis científica, que se tem em relação a determinado método. É o tipo de relação que você pode estabelecer como método e a atuação concreta do psicólogo. Pois bem, estamos vivendo nesse país em faculdades de psicologia (foi uma das denúncias da mesa) sem prática, quer dizer, cursos absolutamente teóricos, elitistas, que não dão conta da relação concreta do psicólogo com a sua área de atuação. Priorizar hoje a crítica de pressupostos metodológicos, sem uma atuação concreta do psicólogo ou com ao menos delimitar qual é a atuação do psicólogo, me parece muito um exercício metafórico, abstrato, de ficar tentando discutir quais foram as implicações políticas do trabalho que não se fez. Trata-se então, de priorizar a questão da atuação do psicólogo; de questionar em primeiro lu-

ger os pressupostos de cada método numa praxis concreta. Quem lê um pouco a respeito de behaviorismo, psicanálise ou qualquer outra teoria psicológica, pode ver que as melhores críticas, as melhores tentativas de reformulação do método partiram de uma necessidade de atuação concreta. As críticas que se fazem hoje ao behaviorismo, por exemplo, partiram inclusive de experiências de laboratórios; as críticas que se faz hoje à psicanálise em relação a complexo de Édipo, etc, partiram da própria relação com comunidades primitivas, com outros níveis de civilização, da tentativa de construir uma psicanálise cultural e daí por diante. Parece-me que a gente está sofrendo de um desvio muito típico da classe de onde somos oriundos, tentando primeiro discutir princípios e pressupostos, enfim repetindo exatamente a crítica que vocês fizeram, que me pareceu uma das mais fundamentais: a de que o aluno é tratado como adolescente que deve primeiro discutir muito, para depois cair numa atuação. Nós estamos repetindo isso, ao invés de priorizar a questão da atuação do psicólogo e tentar ver qual a teoria, qual a proposta, quais os princípios enfim, que são possíveis de serem aplicados, passíveis de produzirem um salto aqui e hoje na realidade brasileira. Nós ficamos discutindo os princípios metodológicos que poderiam estar por trás de uma determinada teoria psicológica. Embora palavras somos difusos. Falaram-me aqui em psicologia alternativa, em psicologia voltada para a população, e eu não sei muito bem o que é isso; não está claro e não foi definido por nós. Definir a população com quem estamos trabalhando, definir quais são as relações de classe entre essa população e definir, principalmente, qual é a atuação hoje e qual a atuação possível do psicólogo deveriam ser metas prioritárias aqui.

- Yo.

Gostaria de fazer uma sugestão ao plenário. A discussão está boa no sentido de abordar diversos aspectos e gostaria que houvesse uma continuidade do debate de um em relação ao outro, no sentido de encaminharmos uma definição daqui. Parece que alguns aspectos que estão atravessados na garganta de todos já foram denunciados. Então vamos tentar construir alguma coisa. O companheiro Wanderlei já apontou alguma coisa, alguma contribuição. E isso que achamos ser uma maneira de contribuir para a discussão, de tirar alguma coisa construtiva de nós mesmos.

- Jairo (PUC-Pós-graduação USP):

Eu gostaria de fazer uma pergunta prática, como recomendou o Wanderlei. A Beth enfatizou, e eu apoio isso, que os cursos de psicologia, entre outras coisas, deveriam estar preocupados com que tipo de comportamento deve emitir o psicólogo na sua atuação prática, para a partir daí construir um currículo e arranjar rótulos, disciplinas, professores e até alunos. Eu me perguntaria: "Por acaso alguma das pessoas presentes, entre as muitas faculdades aqui representadas, tem a felicidade de contar com algo dessa tipo?" "Alguém já tentou fazer algo dessa espécie, e que pudesse trazer algum subsídio para os pobres sequiosos aqui presentes?" Nós contamos com alguns professores de uma determinada faculdade, tivemos 3 reuniões, uma quarta e uma quinta foram marcadas, mas não foram além da terceira e continuamos com todas as mesmas coisas existentes, embora convencidos de que são importantes. Sei de uma faculdade de São Paulo que também começou inicialmente tentando fazer isso, mas, por problema político, os professores foram afastados e atualmen-

te está tudo na mesma. Talvez outras faculdades tenham sobrevivido à hecatombe.

- Câmara:

Você perguntou que tipo de comportamento o psicólogo deve emitir na sua atuação prática, e se alguém dos presentes já tinha tido uma práxis para poder criticar, não é?

- Jairo:

Eu agradeço aos intérpretes que tentaram dizer o que eu disse. Mas o que eu disse foi de fato uma tentativa prática. Se existiriam pessoas, quer alunos ou professores, ou uns e outros, que tivessem tentado verificar quais comportamentos o psicólogo deve apresentar na sua prática profissional esses comportamentos. O Wanderlei lembrou o que eu achei uma sugestão interessante: o porque não começar mais cedo. Mas o problema não é esse. O problema é como colocou a Beth, em vez de rótulos, disciplinas e outras coisas mais, parece que o mais sensato seria dizer que coisas deve fazer o psicólogo, e a partir dessas coisas planejar um curso. Eu acho que isso é mais ou menos o que alguns cursos, muitas áreas mais sensatas, mais voltadas para a prática, procuram fazer. Se eu quero preparar um profissional que vai mexer com ratos, fazer uma montagem, devo me perguntar que comportamento deve apresentar, que instrumentos deve ter para apresentar esses comportamentos, que conhecimentos ele deve ter e como fazer. Não vou ensiná-lo a dirigir um automóvel, dar-lhe lições sem método e depois jogar um automóvel na mão dele para que dirija. Provavelmente ele vai aprender dirigir o automóvel desde o começo. Então, a minha pergunta seria, se alguém já tem tido prática nesse sentido, ou a felicidade de participar de uma escola onde coisas dessa espécie têm sido feitas? E a minha próxima pergunta é se o silêncio geral quer dizer que nada existe.

- Wanderlei:

A questão que o Jairo colocou é "Quais são os comportamentos que o psicólogo deve emitir?" Como, numa escola de psicologia, eu posso treinar psicólogos a emitir determinados comportamentos ou instruí-los a emitir tais comportamentos? Essa questão parece partir de um pressuposto perigoso, o pressuposto de que estes comportamentos são conhecidos por nós. O que eu acabei de colocar aqui foi justamente que não temos relação com a maioria da população brasileira, literalmente. Responder agora que comportamentos devem ser emitidos pelo psicólogos significa responder a que comportamentos o psicólogo deveria emitir em relação a menos de 5% da população que ele atende hoje. A questão fundamental, me parece, é um pouco mais complexa. A questão para mim, que está se colocando como fundamental e que eu tentei dizer da outra vez, é a questão de ter um currículo de psicologia, ter matéria hoje, que valorizasse primeiro, priorizasse também a relação concreta do psicólogo com a população que hoje nós estamos enfrentando. Essa população não foi delimitada por mim aqui, e não foi delimitada em nenhuma das colocações. Eu perguntei quais são as relações de classe que permeiam o Brasil hoje, quer dizer, a que população a psicologia atende hoje efetivamente; qual é exatamente a camada que a psicologia atende hoje, que camada ela poderia ou deveria atender.

- Jairo:

Acho que existem mais pessoas presentes para ficarmos brigando aqui na frente, só nós dois. Eu acho que a sua colocação não vai contra a minha, mas apenas a complementa, no sentido de que quando eu pergunto quais os comportamentos que o psicólogo deve emitir são esses e aqueles frente à clientela que você está se apontando. Eu não quero dizer que eu planejo quais os comportamentos a serem apresentados que eles devam ser necessariamente, exclusivamente voltado para uma única classe, como por exemplo, a classe média, a quem normalmente todos os psicólogos atendem a não ser quando ele faz psicoterápico, que agora acabou.

- Marquinho:

Olha eu achei muito boa a colocação do Wanderlei e queria complementá-la. Quando estava falando sobre a questão da metodologia, quis dizer que, em psicologia ela deve nascer do problema que a mesma vai estudar e não definí-lo antes, a priori. Eu acho que a sua colocação corre esse risco. Então eu agora vou definir, à priori, os comportamentos que eu como psicólogo vou emitir na hora em que for trabalhar numa realidade aí que eu nem conheço, nem sei quem é? Esse é que é um problema sério, o de começar a definir à priori. Pode-se acabar caindo no mesmo erro que estamos agora. Por isso eu acho que a colocação do Wanderlei não completa a sua! Acho que ela cresce um pouco mais e a discussão tem que ser por esse lado também.

- Marilena:

Está me parecendo que vamos ter que elaborar uma lista de coisas que o psicólogo vai fazer, ou deve fazer. Aí vamos ter uma receitinha pronta e vamos aplicar isso. Se fosse assim até que era fácil. Mas eu acho que não é isso o que queremos e nem o que precisamos. O Wanderlei estava falando que nem conhecemos a população que o psicólogo deve atender. Mas eu acho que uma coisa que tem que ser ensinado para o futuro psicólogo é justamente conhecer essa população; tem que saber como conhecer essa população. Quer dizer, se ela não é conhecida ainda então não vamos ficar esperando eternamente que ela seja conhecida, que todo mundo saiba exatamente o que é essa população, quem é e que características tem. Os alunos têm que aprender no seu curso a conhecer essa população, a levantar as necessidades que essa população tem, a lidar com esse tipo de coisa, porque senão nós vamos ficar aqui o resto da vida ficar aqui o resto da vida esperando que caia do céu.

- Marquinho:

Lá em Minas aconteceu algo interessante quando começamos a trabalhar na clínica, a fazer estágio. Começou a aparecer clientes que muitas vezes não tinha nem dinheiro para pegar condução e ir até a clínica ser atendido. Você ia fazer uma entrevista com a pessoa, você tinha que marcar um horário para ela vir e ela não tinha dinheiro para pagar a condução e ir até a clínica. Outros casos começaram acontecer assim, entrevista numa sala, com cortina, mesa de fórmica, caderno estofado preto, e a pessoa entrava e não se conseguia nem conversar com ela. Os alunos estavam se questionando de que, a linguagem que eles tinham aprendido não dava condição de se comunicarem com a pessoa que estava alí. Outra coisa que eu lembrei agora. Fizemos um debate lá em Minas e o debate mostrou algo

interessante. A psicologia, ao invés de tentar compreender a complexidade do homem, tenta ficar dissecando e analisando seus pedaços, sem compreender o homem como um todo. Então ou passamos a aceitar essa complexidade do homem e tentar trabalhá-la tal como é,ou vamos continuar cometendo essa injustiça social de tentar tratar dos pedaços dele. Agora eu queria colocar o seguinte. Inicialmente ouvindo um e outro durante o debate, eu estava pensando em algo que chamei de falta de coesão ideológica que, eu acho, advém da formação que tivemos para nós. É uma ideologia individualista. O individualismo impera nas nossas escolas.A nossa própria concepção do homem nas escolas, é a concepção do homem individual, do homem que não é o homem sexual, político ideológico e econômico. Colocado de outra maneira, eu acho que existe uma contradição ideológica vivida por nós enquanto psicólogos. É a contradição da desumanização capitalista e do humanismo cristão que está latente na formação de cada um. Seria bastante difícil posicionarmos-nos como psicólogos diante disso. Nós somos formados através de uma ideologia que rotinde o homem cristão e depois nos confrontamos durante uma prática psicológica com uma desumanização capitalista. E, certamente, a psicologia é uma profissão como outra qualquer , com o seu mercado de trabalho. Alguém disse que o psicólogo é a verdade da psicologia : existe psicologia porque existe psicólogo. Pois é! Devemos pensar que existe o psicólogo porque existiu o mercado capitalista que demandou esse tipo de profional. Então, eu acho que, às vezes, vivemos essa contradição com muita intensidade, e o tempo todo ela está manifestada na nossa fala, na nossa prática e na nossa ação. Voltando ao que o Wanderlei disse a respeito de praxis, eu acho realmente confiscance a posição de psicólogo. Eu queria saber se alguém diz alguma coisa a respeito disso, porque eu estou confuso.

- Marisa (formada):

Eu gostaria de dizer-lhes que às vezes temos muita expectativa quando nos formamos, em termos do que vamos fazer. Quando chega a hora, não conseguimos e temos que ir para uma outra área.-Então, é muito importante não discutir currículo em termos de formação. É importance a formação, mas é importante também termos contato com todas as matérias , para que depois possamos escolher realmente. Em termos de formação existe o curso de pós-graduação para depois podermos escolher e optar por aquelas matérias que são mais interessantes.

- Marconi (Paraíba):

Eu gostaria de colocar que é muito importante começarmos a nos preocupar com uma atuação do psicólogo junto a comunidade, como será essa atuação e qual a conotação que ele vai ter. Mas eu me preocupo também com o risco que corremos com a ideologia que recebemos da sociedade, com toda a nossa condição de pequeno burguês, de chegarmos junto à comunidade e servir apenas para colocar, fazendo uma analogia, a mamadeira na boca do povo sem o leite.

- YO:

Uma colocação que eu acho um pouco perigosa é termos que conhecer tudo para depois saber a validade das coisas. Acho que a filosofia que está norteando a formação do currículo do DAU é a de colocar tudo que existe no mundo sobre psicologia e dar para nós.É

muito perigosa essa coloração, que é também uma das filosofias de orientação de montar um currículo. Em vez de tentar travar um debate político, filosófico e ideológico em relação a todas as correntes que existem, colocá-las simplesmente; em vez de tentar criar um processo que garanta um debate amplo e uma elaboração democrática, vem aí tentando a jeitar tudo, tentando colocar tudo no papel e dizer "aqui que tem tudo que vocês querem; nós estamos aqui, conseguindo atender o interesse de todos". Isso é muito perigoso.

- Aloísio (Paraíba - Pós-Graduação).

O que fazer? Quem tem prática para falar sobre as coisas? ou não adianta ficar discutindo os pressupostos porque estamos fazendo a mesma coisa que fazem as outras pessoas, e só dar teoria, teoria e mais nada. Então, há um momento que chegamos a ficar sem saber realmente o que fazer. Eu acho que uma das primeiras coisas que poderíamos pensar é que condições existem hoje na sociedade, e se refletem na universidade, que permitam que as universidades tenham, como diretrizes básicas, dar ênfase a trabalhos práticos? quer seja isso desde o princípio ou não, mas que condições existem e que forças fazem com que seja implantado tal tipo de coisa. Então é nesse momento que pensamos que estamos aqui fazendo o que o esse pessoal faz, só dá teoria e teoria, e ficamos discutindo e discutindo os pressupostos, etc. Ficamos num beco sem saída. Essa é uma das questões sobre a qual devemos pensar. A luta que devemos ter é a de tentar onde for possível elaborar uma prática que seja desenvolvida criteriosamente e que seja repensada e avaliada a todo momento. Eu prossigo dizendo que o II ENEP serviu para mostrar a posição que temos hoje, num trabalho de psicologia que visa transformar essa perspectiva de homem dentro de uma sociedade. O II ENEP constatou que o nosso trabalho em estágio tem como única função dar uma mão de obra barata para o Estado, e que a nossa prática é rala em termos de profissionalização do homem. A mesma coisa ocorre em relação ao currículo, só que não estamos tão parado assim.. O II ENEP serviu para mostrar que temos dois caminhos para prosseguir. Primeiro, enquanto estudantes de psicologia, estamos tentando através desse processo de discussão elaborar uma forma de luta e reivindicar uma formação decente. É um processo que se inicia, mas parece ser valioso e frutífero. O segundo caminho é político. Enquanto psicólogos não vamos conseguir transformar nossa atuação se não existir a manifestação das pessoas a quem nos dirigimos como profissionais. Então, vamos fazer um trabalho de psicologia à população que está amordaçada, à população que não tem condição de reivindicar nem salário, nem atendimento médico e muito menos atendimento psicológico. O que essa população concebe por atendimento psicológico? o que é saúde mental para ela? Acho que uma saída é a saída política, é a saída de apoio ao movimento dessa população que se encontra amordaçada.

- YO:

A esse respeito, está marcado para amanhã uma assembléia geral de alunos, professores e profissionais, propaganda para dar continuidade ao debate. E o segundo debate que tentamos promover entre alunos, professores e profissionais de psicologia, em âmbito nacional. Então, acho que é importante fortalecermos essa prática e sair um pouco desse clima de desânimo, achando que não estamos fazendo nada. Acho que está começando haver uma abertura para se fazer alguma coisa. Temos que aproveitar ao máximo essa oportunidade, tentando conquistar o máximo nesse momento.

- Gunther (U. Paraíba):

Eu gostaria de oferecer um ponto de vista de alguém do exterior, a respeito da colocação que o colega fez sobre essa contradição entre a história cristã humanística e a situação da atuação capitalista. Eu só gostaria de lembrar que essa ciência psicológica tem uma longa passagem na história. A psicologia científica na Inglaterra, na Alemanha, nos Estados Unidos e de certo modo no Brasil, começou parece, logo depois do processo de industrialização e aí talvez se tenha alguma indicação do porque hoje se tem profissionais psicólogos. Porque eram necessários depois do começo da industrialização, depois do pessoal começar a vir do campo para a cidade, para se adaptar às fábricas e serem utilizados. O segundo item que eu queria colocar em relação às colocações de Aloísio e com respeito ao desânimo, é que quando eu cheguei no Brasil para trabalhar fiquei surpreendido com as possibilidades de pesquisa. Parece-me que aqui no Brasil o campo é totalmente vazio. São tantas as coisas que não se sabe e que se tenta procurar saber através de coisas feitas no exterior, utilizando métodos do exterior e pressupostos metodológicos, que eu fico bobo só em pensar nas possibilidades de desenvolver uma metodologia e um questionamento próprio. As perguntas e os problemas surgem de todo lado. Quando se anda na rua e se vê pessoal mendigando, desrespeitando os outros, percebe-se as diferenças nas pessoas, nas possibilidades, nas aspirações. Assim, parece-me que ficar dizendo que devemos fazer isso ou aquilo pode continuar por muitos anos. Devemos ir lá, procurar, observar e recolher, verificar que se pode fazer. Parece que o campo está aberto, talvez aqui muito mais, porque são tantas coisas a fazer e quase não se sabe onde começar. Mas acho que ficar discutindo impede de fazer algo.

- Marquinho:

Gente, eu estava querendo falar um pouquinho sobre uma experiência que estamos tendo lá em Minas. É um grupo de estudantes que através de estudos, está se propondo estudar e discutir psicologia comunitária e começar a fazer um trabalho mais efetivo de psicologia comunitária. São estudantes de vários períodos do curso, alguns já fizeram o estágio, alguns estão fazendo, alguns ainda não. É assim: formamos alguns grupos que estão lendo alguns textos e discutindo questões sobre psicologia comunitária. O pessoal está pensando em trabalhar em bairros de periferia de Belo Horizonte, ir lá e conhecer. A questão que é não ficar só lamentando e começar a tentar fazer alguma coisa. O Gunther estava falando agora sobre essa história de pesquisa. Eu acho que é sério. Não se tem muita coisa de pesquisa em psicologia no Brasil, principalmente pesquisas de campo, psicologia social. Acho que é algo que podíamos tentar fazer. Uma coisa que o grupo discutiu lá, é de não chegar com nenhuma proposta pronta e acabada para o pessoal dos bairros ver o que está acontecendo, onde poderia ser feito algum trabalho, um trabalho de crescimento do pessoal. Quer dizer, acho que é uma experiência interessante que vale a pena ser vivida.

- Terezinha:

Eu gostaria de saber se tem mais alguém que gostaria de falar?

- YO:

Olha, o que está acontecendo, é que nós da mesa ficamos numa distância muito grande do pessoal aí em baixo, acabamos reproduzindo a relação de poder e não estamos conseguindo avaliar o que todo mundo está pensando. Eu gostaria de saber se há uma proposta em relação ao encaminhamento da discussão? Percebi que quase por um minuto não houve candidatos à palavra. Gostaria de receber sugestões do plenário sobre a questão de encaminhamento da discussão. Podemos continuar até seis horas, a não ser que o plenário não concorde em continuar o debate. Podemos até suspender agora. Eu gostaria de ter uma sugestão de encaminhamento.

- Gunther:

Mais um comentário. Eu acho que mesmo sendo muito importante este tipo de convocação, de que devemos fazer isso e aquilo de que estes são os nossos problemas, talvez tenhamos chegado num ponto em que devemos nos reunir em pequenos grupos e discutir o que de melhor o que está se tentando fazer. Essa colocação da colega de Minas, de que estão tentando fazer algo com grupos terísticos etc. estes são nossos problemas e não sabemos continuar. Esse é o tipo de discussão que se pode fazer em grupos menores e a partir daí se pode conseguir que o pessoal volte para as respectivas Faculdades com algumas idéias novas. Eu acho que talvez tenha chegado o momento de nos comunicar um com o outro, não necessariamente em forma de trabalhos bem elaborados com análise estatística e outras coisas sofisticadas, mas falando: "olha essas são nossas preocupações, isso é o que fazemos, essas são nossas dificuldades, esses são nossos sucessos". Comunicarmos com os outros, para dar idéias e estímulos para continuar esse tipo de trabalho, porque esse tipo de coisa é justamente o ponto de partida.

- Terezinha:

Se eu entendi bem, você está propondo que nos dividamos aqui em pequenos grupos para trabar uma discussão? Discussão sobre o que está sendo feito e se não está sendo feito, porquê? Queremos saber se o plenário acata isso. Estamos vendo o seguinte: primeiro, a dificuldade que o teatro oferece para as pessoas se dividirem em pequenos grupos. Os estudantes passaram dois dias debatendo em grupos e foi uma discussão bastante rica. O segundo aspecto é que esse tipo de discussão que estamos planejando agora, está iniciando a Reunião Anual. À noite vamos ter "A Formação do Psicólogo do Ponto de Vista dos Pós - -Graduandos" e paralelo a isso a discussão com a representante do DAU, sobre o currículo. Então, a mesa encaminha a seguinte questão: Encerramos o simpósio. Que os estudantes permaneçam aqui, e quem estiver a fim de saber como foi o nosso ENEP, vamos fazer uma avaliação.

SIMPÓSIO 3

Sexta-feira, 27-10-1978 das 20,00 às 23,00 horas.

Formação em Psicologia:

O Ponto de Vista dos Alunos de Pós-Graduação

PARTICIPANTES:

- Elizabeth Tunes (coordenadora)
  Universidade Federal de São Carlos
- Vera Vasconcelos
  Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- Suzana Maria Vale Lima
  Universidade de Brasília
- Ligia Maria de Castro M. Machado
  Universidade de São Paulo
- Alayzio de Almeida
  Universidade Federal da Paraíba

SIMPÓSIO III

Formação em Psicologia: O Ponto de Vista dos Alunos de Pós-Graduação

Coordenadora:

... (início incompreensível na gravação)

... e se estamos sensibilizados por isso, basta que a gente se proponha a enfrentar esta questão. Ao mesmo tempo,ela é difícil porque, e aí vem o sentido da frase colocada , quando ensinamos não estamos sabendo o que estamos fazendo. Nesse simpósio, portanto, pretendemos abrir um debate. De nenhum modo nós pensamos que a gente deveria sair daqui com uma conclusão sobre quais são os problemas da pós-graduação,nem quais seriam as soluções para esses problemas. O que nós pretendemos é mostrar alguns dados, alguns indícios, de quais seriam os problemas da pós-graduação e iniciar, então um debate, visando talvez chegar a iniciar um processo onde as soluções pudessem ser vislumbradas através de uma análise bem elaborada desses problemas. A opinião dos convidados que aqui estão não deverão ser entendidas como opiniões representativas de todos os alunos de pós-graduação, pois o sentido que nós queremos dar a esse simpósio não é o da representatividade. O que nós queremos aqui é levantar as questões que nós, que estamos aqui, achamos que deverão ser pensadas e discutidas por todos.A questão da representatividade não se coloca, já que não pretendemos solucionar e nem definitivamente concluir quais são os problemas de pós-graduação. Obviamente, a opinião de cada convidado, embora seja fruto de uma elaboração pessoal, está também baseada em dados obtidos através de um instrumento, um questionário, (vide Anexo 3), que foi elaborado pela Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Esse questionário não visava uma pesquisa no sentido rígido, mas apenas levantar alguns dados que pudessem orientar os convidados sobre aquilo que eles deveriam considerar ao fazer a sua exposição. A organização do simpósio se deu da seguinte maneira: nós pretendíamos que aqui estivessem pessoas que pudessem nos informar sobre pós-graduação no Brasil. Obviamente, seria impossível cursos de pós-graduação, então nós pensamos em convidar pessoas que estivessem proximamente ligadas a outros centros e que talvez conseguissem uma maneira de obter dados desses outros centros. Foram escolhidas: a Universidade de Brasília,a da Paraíba, a do Rio de Janeiro e a de São Paulo.Numa primeira instância se pensou que se todos os questionários fossem entregues então a gente teria coberto quase todos os alunos de pós-graduação em vários locais e obviamente um convidado, por exemplo, o do Rio de Janeiro, não precisaria se limitar a um único centro. Ele poderia coletar dados dos outros centros também. Isso no entanto, não foi possível com alguns centros, por exemplo na pós-graduação de Pernambuco não nos foi possível coletar os dados. Um outro problema que ocorreu foi com relação ao Rio Grande do Sul. Nós havíamos feito um convite a a pessoa convidada, infelizmente, por motivos fora de sua vontade, não pôde comparecer e, infelizmente, ele só verificou que não poderia com um atraso muito grande. Então, não houve tempo de fazer uma substituição. Assim, contamos com o representante da Universidade de Brasília, Suzana; a Vera, do Rio de Janeiro; a Ligia , da USP de São Paulo e o Aluízio, da Paraíba.

Quanto ao instrumento que foi utilizado gostaria apenas de dar alguns esclarecimentos para que ficasse mais claro durante a exposição quais são os itens mais gerais que constavam do questionário. O questionário pretendia abranger informações sobre os moti-

vos que levaram aquele aluno particular a fazer uma pós-graduação. Visava também obter dados sobre quais eram as expectativas dele com relação aquele curso de pós-graduação escolhido. Visava ainda obter informações sobre quais eram os objetivos daquele curso de pós-graduação na opinião daquele aluno, se esses objetivos são ou não atingidos, se ele concorda ou não com esses objetivos e, no caso de não concordar, como ele se colocaria diante da questão. Quais são os objetivos e quem deveria propô-los é questões, além disso, sobre condições de infra estrutura relacionada ao aspecto didático dentro de pós-graduação. Eu passarei a palavra a Lígia que vai falar sobre pós-graduação na USP.

– Lígia (USP):

A pós-graduação da USP tem quatro áreas de concentração: experimental, escolar, clínica e, social e trabalhos. Essas quatro existem a nível de mestrado. A nível de doutorado, é experimental e a escolar. Os dados que a gente tem a respeito do número de alunos, número de teses, número de desligamentos deveriam estar contidos numa tabela que não foi feita. Assim, eu vou falar e, depois, se alguém quiser podemos dar algum esclarecimento mais, senão a gente fala uma porção de dados de uma vez e muita gente perde. As vezes a gente mesmo se perde no meio dos dados. No Instituto de Psicologia temos um total de 294 alunos de mestrado e 84 alunos no programa do doutorado. No programa de mestrado nós temos, desde que o programa foi instituído e o primeiro curso começou a funcionar em 1970. 17,8% de alunos que se desligaram do programa e 22,1% de alunos que defenderam teses de mestrado. Temos ainda um total de 14,2% de alunos com bolsas de pós-graduação. No programa de doutorado a gente tem 84 alunos. Houve 6,7% de alunos apresentaram teses, e lá 21,4% de alunos com bolsas. Nós temos um total de 47 professores orientadores o que dá uma relação de 8 alunos para cada professor orientador. Essa relação é teórica e é obtive dividindo o número de alunos pelo número de professores, mas na realidade sua amplitude vai desde orientador com um orientando, até orientadores com 5 orientandos. A respeito desses dados eu gostaria de comentar, primeiro, em relação ao número de desligamentos é apenas ligeiramente inferior ao número de teses apresentadas. Eu acredito que se a gente fizesse um cálculo de significância não obteríamos significância nenhuma. Existe uma alta relação de professor-aluno, principalmente se a gente considerar que se trata de uma relação de orientação. O número de bolsas é muito pequeno, sendo que a maioria dessa bolsas, 88% vêm do CNPq, que são bolsas que a gente pode considerar como complementações salariais, pois não dá para se viver só da bolsa. Analisando esses dados, a gente nota uma inércia muito grande nos nossos programas de pós-graduação, tanto no de mestrado, como no de doutorado. Considerando o programa de mestrado verificamos que saíram apenas 39% dos alunos que entraram no mestrado desde 1970, quer através de defesa de tese, quer através de desligamentos. O outro ponto que de imediato chama a atenção, como já falei, é a alta relação professor-aluno. Essa relação é especialmente alta nos programas de experimental, 8,8 alunos por professor e de escolar que dá 9,4 alunos por professor orientador. Se juntarmos os dois dados, o excesso de orientado por professor e a inércia do programa, observamos que existe uma situação de engarrafamento. A cada ano entram 85 alunos e desses, 18,6% saem do programa, ou porque se desligam ou porque fazem teses. Isto representa um aumento anual de 45 alunos no programa de pós-graduação. Esse aumento não é acompanhado por um aumento no número de professores, nem de equipamento, nem de espaço, nem de laboratório

Um exame da situação do aluno, baseado nos questionários, nos mostra o seguinte : foram computados apenas 14 questionários e eu vou relatar alguns dados para podermos ter uma idéia mais fundamentada pelo menos do que esses 14 pensam.

1º) A maioria dos alunos trabalha em ensino e alguns, inclusive, trabalham em horário integral, além de fazerem cursos e, supostamente, as suas pesquisas de mestrado ou doutorado.

2º) A maioria dos alunos completa rapidamente os créditos de curso e só então se dedicam à tese. No máximo eles fazem pesquisa bibliográfica simultaneamente com o curso. Curiosamente, vários alunos afirmam terem escolhido o curso por terem interesse em pesquisa, só que a pesquisa é a última coisa que a gente faz na pós-graduação. Em consequência disto, poucos alunos acham que o curso atendeu às expectativas. Os descontentes reclamam principalmente de não haver um treino sistemático em pesquisa e dos cursos tomarem muito tempo, prejudicando o trabalho de pesquisa. Em geral os alunos julgam que faltam condições para a formação do pesquisador, desde contato com orientador, até incentivos, discussões, laboratórios e uma sistematização do aprendizado. Além de formação científica, ser deficiente, de acordo com esses dados, os alunos consideram deficiente também a formação para o ensino. Todos resaltam que o conteúdo que se ensina de boa e ajuda na tarefa de ensino posteriormente. Quase todos porém sentem falta de aprender procedimentos de ensino e maneiras de atuar. Os alunos estão insatisfeitos também com seus orientadores, muito poucos se considerando bem orientados. Além da orientação ser deficiente reclamam de falta de equipamento de laboratório, de convênios com escolas e de uma biblioteca menos burocratizada. Coerentemente, a maioria acha que trabalhar na mesma área de pesquisa do orientador traria vantagens em termos de sistematizar o aprendizagem de pesquisa do orientando. O reflexo do programa de orientação é o fato da escolha do problema de pesquisa ser determinada principalmente por leituras e somente por uma interação entre vários fatores, tais como discussão com colegas, seminários, cursos, leituras, nunca apenas por indicação ou discussão com o orientador.

Para a gente não se perder entre os dados do questionário, acho que por enquanto chega. Vou tentar fazer uma descrição rápida do panorama de nossa pós-graduação e, parta, essa descrição está baseada nos dados que acabei de relatar. Quando a gente se inscreve na pós-graduação, passamos por um exame de seleção que parece, aos alunos que responderam o questionário, com critérios pouco objetivos. Depois, o aluno é admitido num programa que exige muitos créditos de cursos e oferece cursos dispersos e absorventes. Ao mesmo tempo, supõe-se que ele deva realizar uma pesquisa para apresentar como tese, embora ele não tenha cursos com laboratório em nenhuma outra situação. Exceto na pesquisa da tese, ele não tem oportunidade de emitir comportamento de pesquisador. Além disso, não há grupos de pesquisa, ressalvadas algumas excessões, nos quais o aluno possa se engajar. Então, ele deve ler, colocar um problema, planejar e executar sua pesquisa com apenas eventuais supervisões de seu orientador.

A situação do ensino é mais ou menos essa. Agora, sobre o porque dessa situação atual, também temos alguns dados do questionário. Os alunos que responderam aos questionários levantaram vários porques: falta de disciplinas obrigatórias, gerando desnível entre os alunos; não aproveitando dos recursos existentes; precariedade de laboratórios; falta ou inadequação de orientação; o fato dos orientadores não estarem engajados em pes-

quisa; indefinição da prioridade de ensino e pesquisa; identificação do porque preparar o aluno de pós-graduação; não explicitação dos objetivos da área. Para resumir, são criticados: os comportamentos que se exigem dos alunos, quando o pessoal levanta a questão " de identificação de objetivos, e as condições que se oferecem aos alunos para que emitam " "Sabe Deus que comportamentos". Acho que nessa altura é possível a gente entender melhor o alto número de desligamentos que têm ocorrido no nosso programa de pós-graduação. Enquanto o aluno está fazendo cursos ele é capaz de emitir os comportamentos exigidos , ou pelo menos ele sabe o que ele deve fazer. Um aluno que está engajado num curso precisa discutir, precisa preparar trabalhos, etc. Acabados os cursos o aluno fica como problema de gerar uma pesquisa e quase sempre não sabe nem mesmo de onde começar. Daí eles absorvem outras atividades fora da pós-graduação e, finalmente, o tempo para ele apresentar a tese acaba, encerrando-se uma sessão de esquiva longa e sofrida. Quanto à solução, temos algumas dicas apresentadas no questionário e algumas colocações nossas. Na verdade, quando comecei a pensar mais sistematicamente nas soluções, eu me deparei com um outro' problema. A gente pode pensar em dois níveis de solução, um nível que eu chamei de solução acadêmica e, em outro nível, uma solução administrativa. O nível administrativo é mais fácil de abordagem, mas é pouco significativo, uma vez que as soluções administrativas raramente estão nas mãos de quem quer pô-las em execução. Em todo caso, é obvio ' que algumas sugestões pelo menos se impõem. Por exemplo; contratação de professores, especialmente de pesquisadores. Isso se coloca devido a todos os problemas de orientação' apontados pelos alunos e ao dado objetivo de alta concentração de alunos por professor, conforme mencionei antes. Um aluno chegará sugerir que se contrate professores estrangeiros para cobrir as áreas de concentração, até que se tenham pesquisadores brasileiros formados em condições assumi-las. Outra solução administrativa que foi colocada, é a ampliação do espaço físico para laboratórios e a aquisição de novos equipamentos. Também' se impõe, obviamente, uma batalha para se conseguir mais bolsas para alunos de pós-graduação, ou mesmo para que sejam aproveitadas todas as bolsas que a CAPES e o CNPq colocam à disposição do Departamento. Como eu disse, essas são soluções administrativas,uma vez que dependem de coisas inacessíveis para nós, como verba e poder de decisão. Na realidade, a meu ver, estas sugestões visam solucionar os problemas das condições necessárias para que o aluno de pós-graduação exiba os comportamentos adequados ao que se pretende ou à sua Formação. Como tal essas condições deveriam se subordinar e se adequar à discussão relativa a objetivos de pós-graduação e aos comportamentos que deveriam ser exigidos do pós-graduando, que eu chamei de solução acadêmica. Acho que a primeira coisa a se fazer seria esclarecer os objetivos de pós-graduação. Segundo as colocações dos alunos que responderam ao questionário, os objetivos, se é que existem, não são facilmente percebidos através do programa. Quase todos supõem que os objetivos sejam formar professores e pesquisadores, já que estes seriam os objetivos da formação a nível de pós - -graduação em geral. Então, mesmo que a gente admita que isso é verdade, acho que não esgota o assunto, porque realmente há questões do seguinte tipo: o que é um professor? o que um professor faz? que comportamentos dele deve ter sendo ou para ser um professor?e o que é um pesquisador? quais são os comportamentos que o pesquisador tem que o classificam como tal? Ou seja: para ensinar o aluno de pós-graduação a ser um professor e um pesquisador é necessário explicitar os comportamentos que devem ser ensinados a ele.

Nossa primeira proposta de solução seria definir do trabalho ou da função do profes

sor e do pesquisador. Acho que não se pode dizer de repente como isso deve ser feito e em que se deve basear. Temos algumas sugestões, baseadas em grande parte nas respostas que os alunos deram aos questionários. Uma primeira é que se deve levar em conta, para a definição do trabalho do professor e do pesquisador, as condições e as características da comunidade onde o professor e o pesquisador atuam, a política global de ensino e pesquisa para a região e deve-se explicitar as necessidades que o aluno vai atender como professor e pesquisador. Isso significa que se deve analisar o trabalho do professor e do pesquisador atuando na sua comunidade, lidando com suas características e resolvendo seus problemas; parece-me que isso garantiria inclusive uma vinculação maior com a nossa realidade e aumentaria o interesse pela investigação de problemas relevantes para nossa realidade, como reclamaram vários alunos nas respostas ao questionário. Sobre quem deveria participar desse trabalho de definição, existe um consenso de que o trabalho deve ser feito em equipe e não por pessoas isoladas. Além disso, essas equipes não deveriam exigir títulos, mas apenas a qualificação e o interesse dos participantes, tais como professores e alunos da pós-graduação, elementos ligados à comunidade científica e todos os envolvidos que se interessassem. Existem a curiosa resposta que um aluno deu ao questionário nesse ponto: "os objetivos deveriam ser trabalhados por uma assembléia constituinte", só para se ter uma idéia de amplitude das pessoas que o pessoal supõe que devam estar engajadas neste trabalho.

Além de uma definição de objetivos e de uma explicitação dos comportamentos, teríamos outra sugestão, que seria tentar criar grupos de pesquisa entre alunos e professores, que trabalhassem de maneira integrada e que pudessem proporcionar condições de aprendizagem sistemática de pesquisa. Acho que dessa forma o pós-graduando teria condições de adquirir gradualmente e de maneira planejada, comportamentos de pesquisador, porque o que se definisse seriam comportamentos de pesquisador. Além de suprir, ou mesmo de corrigir, a deficiência de orientação já discutida, um trabalho dessa natureza seria extremamente relevante em termos do progresso científico.

Acho que, outras sugestões ainda poderiam ser apontadas, tais como constituir núcleos de disciplinas obrigatórias. Nesse caso, acho que eu não correria o risco de propor núcleos de disciplinas obrigatórias enquanto a gente não definisse os objetivos aos quais essas disciplinas deveriam servir, porque senão corríamos o risco de estar arbitrariamente fazendo o pessoal se submeter a cursos que não levam a lugar algum. Eu acho que posso parar por aqui, porque acho que a sugestão inicial de definição do trabalho do professor e do pesquisador é extremamente abrangente, no sentido de que na medida em que ela fosse sendo executada ela sugeriria outras condições importantes para a aquisição de comportamentos de professor e de pesquisador. É só.

- Suzana (Un. B.):

Vou ser obrigada a falar aqui na frente, porque preparei algumas transparências, mas vou ter que pedir desculpas a vocês porque acho que não vai dar para todo mundo ter uma visão perfeita dos dados que vou apresentar. Eu sou da Universidade de Brasília e, inicialmente seria interessante falar um pouco do mestrado lá, que teve início em 1975. Algumas características do nosso mestrado são diferentes do da USP. Nós temos um prazo fixo menor para completar o mestrado (temos três anos de prazo: um ano e meio para cum-

pletar 48 créditos e mais um ano e meio, teoricamente, para completar a tese). Temos ain da uma área de concentração, que é a área de metodologia de pesquisa, embora, como vocês vão poder ver tenhamos vários domínios conexos, tais como análise experimental do compor tamento, educacional e desenvolvimento, etc. Temos um total de onze orientadores e 31 alunos, 25 estão frequentando regularmente o curso, digo frequentando regularmente no sentido de que alguns estão ausentes, ou porque estão em fase de tese, mas já trabalhan do em outra Universidade, ou porque trancaram a matrícula. O curso está em fase de cre denciamento, tendo passado por algumas reformulações recentes, tais como a retirada de algumas disciplinas como Pesquisa I, que era uma disciplina em que ou você se engajava em uma pesquisa que o seu orientador estivesse realizando, ou em uma pesquisa que você pretendesse elaborar sob orientação dele, ou ainda em alguma pesquisa já relativa à sua tese. Essa também era considerada disciplina e foi retirada recentemente, durante essa fase de credenciamento. Uma outra disciplina retirada foi a de Estudo Dirigido Individu al, que permitia ao aluno estudar um assunto de seu interesse e que não teria disponível em outras matérias do curso.

Bem, agora seria interessante a gente ver a população dos mestrados da Universida de de Brasília e a amostra para a qual eu apliquei o questionário. Como temos os domíni os conexos, dividi a nossa amostra por domínio conexo. Onde se lê área, leia-se domínio conexo. A primeira delas, é a que tem o maior número de alunos, é a área de clínica. Há três orientadores na área de clínica. Um está voltado para a pesquisa sobre psicanálise, outro com pesquisa sobre psicoterapia analítica de grupo, e o outro sobre relacionamento to entre casais, problemas sexuais, e coisas assim. Em seguida, temos educacional e de senvolvimento, com cinco alunos. Coloquei de um lado a população e de outro lado a amos tra. Então, na clínica temos onze alunos na população total correspondendo a 32% dos a lunos do mestrado de UNB. Na nossa amostra tivemos cinco alunos da clínica respondendo os questionários, correspondendo a um total de 38%. Em educacional e desenvolvimento há cinco alunos atualmente, uma percentagem de 15% da população. Nós tivemos resposta de três deles, um total de 23%. Organizacional atualmente conta com cinco alunos, 15% do curso, mas a amostra apenas contou com uma pessoa da área de organizacional, ou seja, de 8%. Análise Experimental do Comportamento conta com três alunos atualmente um total de 8%. Obtivemos as respostas de dois deles, um total de 15% da nossa amostra. Análise Com portamental Aplicada tem um total de 4 alunos e corresponde a 12% do total, mas não ob tivemos resposta de nenhum, porque dois estão em fase de tese, e os outros não estão frequentando regularmente o curso. Depois, vem Processos Cognitivos, com dois alunos. Processos Cognitivos, Educacional e Desenvolvimento Cognitivo e Metodologia contam cada área com dois questionários, correspondendo cada uma a uma porcentagem de 6% ... transcrição perdida por troca de fita]. Há, portanto, uma certa proporcionalidade com a popu lação da Universidade.

Seria interessante agora, falar um pouco dos objetivos que o nosso mestrado tem. Os objetivos definidos pelo regulamento, definidos pelo plano nacional de pós-graduação, são os seguintes: formar docentes de ensino superior, pesquisadores qualificados e profis sionais de alto nível. Esses objetivos eram conhecidos por 46% dos alunos que responderam a nossa pesquisa. Vinte e quatro por cento conheciam de uma maneira vaga, é pesquisa ou então é docência, ou é docência e pesquisa? Trinta por cento não responderam. Então, se ria interessante agora examinarmos a adequação dos objetivos. O que é que os alunos es-

tão achando sobre a adequação desses objetivos? Temos 62% dos alunos achando adequados' esses objetivos; 23% que acham inadequados; 15% não responderam. A justificativa de quem achou adequado foi porque são formalmente bem definidos e, porque acham que há carência de docentes e pesquisadores no Brasil. Os que acham inadequados consideram o seguinte : que deveria haver mais oportunidade para atividades sem ser pesquisa, sem explicar que atividades seriam essas. Depois, deveria se estabelecer prioridade para pesquisa sem restringir os alunos. A pessoa que respondeu estava se referindo ao que seria importante' em termos de pesquisa no país atualmente, ou seja, deveriam ser estabelecidas algumas ' prioridades em termos de um levantamento de necessidades mais prementes de pesquisa, mas de uma maneira tal que o aluno não fosse constrangido a escolher algum tipo de problema de tese que não tivesse interesse. Uma outra resposta foi: ensino e pesquisa são adequados no mestrado, aperfeiçoamento não, porque o terceiro objetivo é profissionais de alto nível. Então, essa pessoa acredita que o mestrado deveria formar docentes e pesquisadores, a parte de aperfeiçoamento sendo destinada a um curso de especialização e os objetivos são bastante vagos. Isso é mais ou menos o mesmo que a Ligia já falou. O que é um pesquisador? O que é um docente? O que é um pesquisador de alto nível?

Vou mostrar mais duas tabelas, onde se poderá ver uma preocupação com a realidade' brasileira, quer dizer, houve algumas respostas, já aí, que demonstravam essa preocupação e eu acho que ficou mais claro na tabela sobre em que devem ser baseados os objetivos de mestrado. Então na tabela de base nós temos o seguinte. A primeira coisa que deveria basear uma proposta de objetivo seria: tentar atender a realidade brasileira, verificar em que campos estão sendo necessários pesquisadores, que tipo de profissional , que tipo de docente, que tipo de pesquisador nós devemos formar, sempre com base na realidade brasileira. A segunda, é a demanda do mercado, com 23%, o que reflete um interesse mais a nível individual, mas também com base numa realidade. A terceira, mais importante, seria o desenvolvimento da ciência da Psicologia no Brasil, ou seja, os objetivos deveriam ser formulados de modo a desenvolver a Psicologia no Brasil. Devo fazer uma observação aqui, porque essas categorias não são exclusivas. Quem respondeu que acha que deve ser baseado no atendimento à realidade brasileira, pode também ter incluído demanda no mercado ou qualquer outra coisa que está na tabela. Deste lado nós temos a frequência mas, infelizmente, não é possível visualizar daí. Vamos ver mais tarde que da amostra coletada há pouco interesse em pesquisa mas, apesar disso, os alunos concordam que, em primeiro lugar, o mestrado deveria formar pesquisadores, em segundo, docentes e em , terceiro, profissionais.

A próxima tabela diz respeito à consecução dos objetivos se eles estão sendo atingidos ou não na opinião dos alunos. Vinte e três por cento dos alunos estão totalmente' satisfeitos achando que os objetivos estão sendo atingidos; 54% acham que os objetivos ' estão sendo atingidos parcialmente; e 23% não podem afirmar ou não responderam. As justificativas para as pessoas que acham que os objetivos estão sendo totalmente atingidos foram obrigatoriedade de participação em pesquisa; existência de disciplinas e atividades' de docência; e que há disciplinas de metodologia. Além disso, há planejamento e execução de defesa de tese, bons professores, organização, disponibilidade de tempo e uma boa biblioteca. Os que acham que não estão sendo atingidos os objetivos queixam-se principalmente da sobrecarga dos orientadores. Não é sobrecarga com orientandos porque vocês '

viram que temos 34 alunos no total e 10 orientadores atualmente mais a sobrecarga com matérias da graduação, desde que na Universidade de Brasília todo professor deve cumprir, se estiver fazendo pesquisa, 12 horas semanais de aula. Então, o professor da pós-graduação, normalmente também dá cursos na graduação. Essa queixa, sobrecarga dos orientadores, aparece também quando nós perguntamos a respeito de queixas sobre o orientador. Embora isto não fosse apresentado aqui, é bom que seja resalvado que é uma das queixas principais dos alunos. As outras cada uma com 14% são: primeira, falta de predição e improvisação, falhas no processo seletivo, desinteresse de alguns alunos por ensino e pesquisa, pequeno número de disciplinas nas áreas de concentração. Apesar desta queixa estar com porcentagem baixa nessa tabela, é melhor que se fale mais um pouco sobre a falta de disciplinas na área de concentração, ou melhor, no domínio conexo, aquelas áreas que me referi antes: clínica, análise experimental, educacional, etc., porque nós sabemos que a área de concentração é metodologia. Esses alunos, contudo, estão se queixando da falta de matéria na área de concentração porque acreditam que isso dificulte a escolha de um problema para a tese. Então, temos muitas matérias de metodologia, mas ficamos um pouco perdidos na hora da escolha do problema de tese porque não temos tantas matérias no domínio conexo. Isso apareceu com maior freqüência em outras tabelas, mas eu acredito que seja uma queixa bem significante dos alunos de Brasília. Outra queixa é a relevância de algumas disciplinas obrigatórias. O que a Ligia falou antes, a respeito de estabelecer algumas matérias obrigatórias, sem primeiro definir mais claramente os objetivos, eu acho que fica evidenciado aqui. Depois, queixou-se da falta de infraestrutura para pesquisa. Aqui também devo fazer uma observação. Todos viram que nós temos vários domínios conexos. Então, o que acontece é o seguinte: vocês vão ver alguma divergência de opinião ao que diz respeito à biblioteca, por exemplo, à infra estrutura para pesquisa, como equipamento, porque algumas áreas têm mais materiais na biblioteca e mais condições de pesquisa, como equipamento, etc. Por isso, acho que a gente deve levar em conta na análise destes dados, diversificação de opiniões que possivelmente iriam surgir dessas respostas ao questionário, já que a amostra provém das diversas áreas. Outras queixas foram aprendizagem limitada quanto a métodos de planejamento de pesquisa, (que foi também um dos resultados de Ligia), falta de estágios em instituições, (também vamos esclarecer direito este ponto. Estágios em instituições, eu não sei se seria pesquisa mas estágio, me corresponde ao terceiro objetivo: formar profissionais.

Segundo, falta de experiência de alguns professores. Nossa tabela sobre expectativa alguma das coisas que eu já falei não se confirmar. Setenta por cento dos alunos não têm as suas expectativas atingidas no mestrado, ele entra com uma expectativa alta, depois cai um pouquinho (inclusive houve um aluno que respondeu: eu estou plenamente satisfeito, já que as minhas expectativas eram baixas). As justificativas dos que não estão satisfeitos são as seguintes: Em primeiro lugar, com 78%, esperava mais matérias específicas da área de concentração, ou melhor do domínio conexo, aquilo que eu já falei. O aluno se perde na hora de fazer a tese. A diversidade também está implícita nas seguintes afirmações respondidas: esperávamos mais disciplinas sobre metodologia (nós temos já 15 disciplinas sobre metodologia); parte das matérias obrigatórias não são relevantes para a área esperava mais tempo para dedicação à pesquisa. Isso reflete, eu acho, o problema da limitação do curso pelo prazo. Como nós temos um tempo de mais ou menos três semestres para terminar os créditos e mais três para fazer a tese, fica difícil para to-

dos os alunos se empenharem mais em matéria de pesquisa. Pesquisa fica assim restrita a quase que só a tese. Outra justificativa é que o aluno esperava desempenhar papel mais ativo em pesquisa. Esse aluno está falando do problema de alguns orientadores com quem você se engaja em pesquisa e você não cumpre um papel tão ativo como gostaria. Na verdade, você não está aprendendo comportamento de pesquisador, você está auxiliando, meio caóticamente, o seu orientador. Esperava maior oportunidade para dedicação ao ensino. Aqui eu devo ressalvar, respeitando a opinião da colega, que eu não concordaria muito com isso. Se dedicação ao ensino quer dizer docência, nós temos uma cadeira, Ensino Superior I, que é obrigatória a todos os alunos de mestrado. Outra queixa foi de que esperava mais professores com abordagens diferentes. As dificuldades gerais encontradas são: biblioteca deficiente, em 1º lugar, com 54%; em seguida, reduzido número de matérias de conteúdo; pouca bibliografia brasileira; construção e manutenção de equipamentos; falta de apoio à pesquisa no Brasil; excesso de atividades clínicas no mestrado; falta de laboratórios adequados e 15% não responderam a esta pergunta. Temos algumas sugestões, que eu não vou ler porque elas realmente vão de encontro com as dificuldades que estão sendo levantadas pelos alunos. Novamente se vê a queixa de reduzido número de matérias de conteúdo e, também, uma preocupação, se bem que não tão significativa, com o problema de falta de incentivo à pesquisa e falta de publicações brasileiras.

Sobre o treinamento em pesquisa, aí a gente vai poder ver a diversidade de opiniões a que eu me referi. Aspectos positivos: boa biblioteca; aspectos negativos: biblioteca deficiente. Depois, bom laboratório de análise experimental; falta laboratório para humanos. Variedade de disciplinas como aspecto positivo, boas disciplinas metodológicas e depois dificuldades de cadastrar disciplinas. Está havendo algum problema com algumas áreas porque o curso está sendo credenciado, e há um problema de cadastramento de algumas disciplinas dessas áreas. Quanto à formação científica, 30% estão satisfeitos com a formação científica recebida, 38% não estão satisfeitos e o restante encontra-se ou sem possibilidade de avaliar porque chegou faz pouco e 0% não responderam. Uma menina deu uma resposta que eu classifiquei de outra. Seria interessante ver isso aqui, as justificativas para a inadequação da formação científica recebida seriam em primeiro lugar, a falta de disciplinas de conteúdo; novamente, falta de infraestrutura para pesquisa, com 40% em segundo lugar; sobrecarga dos orientadores com graduação novamente aparecendo; falhas no processo seletivo; prazo pequeno para conclusão do curso; metodologia adequada; e, finalmente, falta de profundidade na metodologia. A resposta que eu classifiquei de outra é: formação científica não deveria ser imposta. Isso diz respeito a uma inquietação que surge lá, na área de clínica, porque a nossa tese é fundamentalmente, não é obrigatoriamente, mas fundamentalmente uma tese em que você pesquisa um problema. Faz uma pesquisa sobre ele e apresenta tese experimental. Eu acredito que existe uma inquietação na área de clínica sobre isso e há discussão sobre se não seria tão interessante quanto uma tese experimental, a apresentação de uma tese teórica. Bom, então me parece que essa resposta "formação científica não deveria ser imposta" parece confundir as coisas. Formação científica é experimentação ou qualquer coisa desse tipo?

A próxima tabela diz respeito a motivos para a escolha do mestrado, e aqui é que a coisa se torna interessante, porque a maior parte resolveu fazer mestrado. Sessenta e um por cento apresentaram como motivo a necessidade de aprofundar conhecimento. Em 29

lugar, com 54%, bem interesse em docência. Em último lugar, com interesse em obter título para emprego. Então esses dados aí levaram a gente à se perguntar porque está acontecendo esta resposta com tanta frequencia. Eu estou fazendo o mestrado porque eu tenho interesse em aprofundar conhecimento, mas uma coisa que a gente se pergunta, e que acho que levaria a muita discussão, é se a pós-graduação não estaria servindo para sanar dificuldades da graduação. Então, esses alunos se defrontariam com o mercado de trabalho, nem sempre favorável, estariam despreparados e procurariam o curso de pós-graduação para sanar essa deficiência, trazida da graduação. Ainda sobre essa tabela, a gente vai falar um pouquinho mais. Como se vê, interesse em pesquisa surgiu como uma coisa secundária. Não sei se eu diria terciária, quaternária, porque o último motivo afinal foi obter título para o emprego e pesquisa é definida como segundo objetivo, em termos do plano nacional de pós-graduação. Então, seria interessante analisar aquela tabela de motivos, junto com essa. Qual atividade que pretende desenvolver após o curso de pós-graduação? As atividades são as seguintes: docência em primeiro lugar, com 85%; clínica em segundo, com 40%; pesquisa com 23%. Deve-se notar que 23% aqui na nossa pesquisa correspondem a 3 alunos; então, 3 alunos estariam interessados em realizar pesquisa; 6% respondeu que gostaria de trabalhar em psicologia organizacional; e 6% em qualquer atividade correlacionada. Então nos perguntamos: por que o baixo interesse, demonstrado nas duas tabelas, em relação à pesquisa? Estou falando de uma maneira bem especulativa, não pretendo concluir nada desde que temos poucos dados para concluir alguma coisa. Acho que daqui pode partir uma proposta de um trabalho melhor, mais bem coordenado, que responda a longo prazo essas perguntas, mas eu não estou pretendendo concluir nada agora. Mais uma coisa que nos perguntamos quando verificamos o pouco interesse dos alunos em pesquisa, é que pesquisa no Brasil é pouco incentivada, em termos de que a pessoa não pode desenvolver pesquisa isolada de outra atividade. Desenvolve-se pesquisa junto com docência, e aqui lá, porque a universidade não tem condições. Mesmo que você vá ser docente nessas universidades, não tem condições de fazer pesquisas lá. Uma outra coisa que poderia estar motivando isso, é uma característica da Universidade de Brasília. Que eu gostaria de ressaltar aqui, Brasília, como vocês sabem, fica bastante isolada geograficamente, não havendo outras cidades perto onde haja Faculdades com bons equipamentos para pesquisa. Por cima, há uma política de não se contratar ex-aluno como professor ou pesquisador da Universidade de Brasília. Então, o que acontece é que esses alunos (eu acredito) ficam meio desnorteados em relação ao que realmente irão realizar depois de terem terminado a pós-graduação. A opção que você tem é cair para onde, já é meio nebuloso, mas nunca se sabe se vai poder ter condições de fazer pesquisa. A essa altura do campeonato você tem que ser independente, não pode depender de outras coisas e tem que trabalhar para se manter.

Finalmente, eu gostaria de falar um pouquinho da duração do curso. A duração do curso, 30% acreditam que deveria ter prazo estipulado; 15% responderam que não; e 46% responderam sim com condições (quer dizer: poderia ter um prazo estipulado desde que com certas condições). Então, por que deveria ter prazo estipulado? Porque deveria ser dada oportunidade a outros alunos, porque o curso de mestrado sai a um preço alto para o governo, o prazo evita acúmulo de alunos em tese (acho que o engarrafamento, que a Ligia citou enquadraria melhor). Em termos de não deveria ter um prazo fixo os alunos responderam o seguinte: faltam bolsas de estudo para todos os alunos e pode haver imprevis

to na fase da tese. Há, assim, uma preocupação com o tempo para realizar um trabalho satisfatório e com aspecto financeiro para se manter durante o curso. Os que responderam sim com condições, colocaram exatamente estas condições: sim, deveria haver um prazo estipulado desde que houvesse tempo para um trabalho satisfatório e desde que houvesse um prazo maior para aqueles que trabalham. Dos alunos de lá, cabe ressaltar aqui, 69 são bolsistas, o restante trabalha e é difícil se manter só com bolsa durante 3 anos. (gravação perdida por mudança de fita) ... eu acho que é só, vou passar a palavra para Vera.

– Vera (P.U.C.R.J.):

Eu vou falar sobre a pós-graduação no Rio. Tentarei ser o mais breve possível. A pós-graduação na PUC começou em 1966 e também,como existe lá o tempo limite de 3 anos, nós temos alunos desde 1975 até 78 cursando. Na PUC Rio há 66 mestrandos, 39 dos quais concentrados na área de teórico experimental. A partir de 1979, as áreas passaram a ter uma única designação: processos motivacionais, divididos em 3 sub-áreas: processos evolutivos interpessoais, processos psicodiagnósticos e psicoterápicos e processos psicofisiológicos e de aprendizagem. O ponto de vista que aqui colocaremos baseia-se na opinião de apenas 20% dos alunos, pois foi essa a proporção de questionários devolvidos. Por não se encontrar somente na PUC é pós-graduação reconhecida no Rio de Janeiro, pedimos a colaboração da Fundação Getúlio Vargas que fornece as três seguintes áreas de concentração: personalidade e desenvolvimento, psicologia social, motivação e aprendizagem. Dos alunos da PUC, 23 advêm do curso de graduação da própria universidade, 29 de outras universidades do grande Rio, 3 dos alunos são mineiros, 3 paulistas, 4 do Recife, 1 do Amazonas e 2 do Rio Grande do Sul. São na maioria professores universitários, havendo maior proporção de profissionais clínicos e de psicólogos trabalhando em indústrias. Na Fundação Getúlio Vargas foram apontados como motivos de busca do curso, em primeiro lugar, a exigência do título de mestre no magistério superior. Além disso, a necessidade de complementação da graduação e a procura de uma especialização. A distância entre a expectativa e a realidade encontrada é responsável em grande parte pelo pessimismo demonstrado. Os cursos são vistos como mero prosseguimento da graduação, com repetições de informações gerais e superficiais e disciplinas obrigatórias totalmente desvinculadas do interesse de aprimoramento e aprofundamento do aluno de pós-graduação.

Ficou difícil para os alunos da PUC identificarem os objetivos definidos pela Instituição. Eu selecionei algumas indicações dos próprios entrevistados. Em relação aos objetivos oficiais, se existem não os conheço, - que eu saiba, - não - acho que não, - não sei, - creio que formar professores polivalentes, o que não atende aos seus objetivos pessoais, são vagos, falsos e onipotentes. Os alunos da Fundação Getúlio Vargas designaram esses objetivos como a formação de mestres e pesquisadores e um aluno chegou mesmo a identificar como formar pesquisadores de alto nível. Nesta instituição,Fundação Getúlio Vargas, os objetivos foram tidos como parcialmente atingidos.Um certo ceticismo reflete-se na indefinição dos entrevistandos quanto a quais seriam os objetivos adequados e quem os deveria propor. Embora ficasse enfatizada a necessidade de ajustar os objetivos à realidade do país, eu selecionei uma informação de um entrevistando: basear-se numa política educacional inserida num contexto de transformação da sociedade e não

tomada isoladamente.

A inconsistência do curso está presente desde os critérios de seleção que não se fundamentam em normas precisas. Até 1977 na PUC era feito através de um curso intensivo de nivelamento, curriculum e prova de inglês. Em 1978 provas de seleção com 100 questões múltipla escolha, análise de currículo e prova de inglês. Esse ano já será diferente. Também as próprias áreas de concentração não se mostram bem definidas,por exemplo,o que significa teórico-experimental ou ainda processos motivacionais? Como se chamará de agora em diante? Como causa desse fracasso acusa-se a falta de infraestrutura humana e material nas instituições, sendo considerado, como único elemento efetivo, as bibliotecas. Agora, eu gostaria de enfatizar que a nossa universidade coloca como instrumento disponível computador IBM, laboratório de psicologia experimental, laboratórios de aprendizagem, laboratórios de neuro-fisiologia e psicologia fisiológica, laboratório de psicologia social e experimental, laboratório de relação humanas, sala de observação com visão unidirecional, setor de orientação e seleção, setor de psicologia clínica, etc.Só que isso não fica a disposição dos alunos. Os temos pesquisa e científico vêm sendo visivelmente evitados por estarem ainda mais distantes do que é oferecido pelo mestrado.

O pensamento de abandonar o curso é outro dado constante, não pelas dificuldades encontradas, mas pela insatisfação com o tipo de perspectiva oferecida. Nesse contexto, entram os conflitos advindos de questionário sobre relevância. O significado das próprios atividades, a relação com o feito e o desejado e o valor disso, do título de mestre em si, nas atividades futuras. Quanto às perspectivas após o curso, não encontramos senão a manutenção do já feito, que na maioria dos casos a própria busca do curso vem da necessidade de permanência no trabalho. Eu enfatizei inicialmente que todos ou quase todos são professores universitários ou pretendem ser. Assim, o curso propiciaria apenas acesso funcional na carreira, passando de cargo de auxiliar para assistente, e não.ou vança efetiva na formação do aluno como psicólogo. A partir de reivindicações do ano passado e no primeiro semestre desse ano, algumas modificações foram conseguidas. O candidato ao mestrado será, em 1979, informado do que realmente poderá esperar do seu mestrado, terá somente quatro cadeiras obrigatórias (na realidade serão três: questão de método em psicologia, pesquisa I e pesquisa II; as outras duas são estudos de problemas brasileiros e dissertação de mestrado) e será acompanhado por um orientador escolhido por ele dentro de sua área de interesse. Outra modificação, é que esse aluno terá que apresentar um plano de estudo já junto ao seu orientador. Eu vou ler aqui o material oferecido pela PUC oficialmente sobre o processo de seleção de candidatos ao mestrado em psicologia para 1979. Plano de estudo: o candidato deverá ser bastante específico na apresentação de seu plano e estudos. Haverá uma entrevista entre o candidato e um dos professores de sua área de interesse afim de que, entre outras coisas, permitam um total esclarecimento de seus objetivos no curso de mestrado. São as seguintes as linhas de pesquisa desenvolvidas pelo corpo docente do mestrado de psicologia da PUC do Rio de Janeiro: linhas de pesquisa [é o que está dito aqui, mas eu diria linhas de estudo, porque são 17 o número de professores no curso]. Vou ler para vocês estas linhas de pesquisa ou, como eu estou chamando, linhas de estudo. Está por ordem alfabética, eu não direi o nome dos professores, mas as linhas de estudo:

- desenvolvimento moral, ansiedade, e psicometria;
- campo psicoterápico, psicanalítico, teorias e técnicas;

- percepção social, motivação social, teorias de consistência cognitiva;
- personalidade, estrutura dinâmica e patológica, modelos meta-psicológicos freudianos;
- funções e mecanismo límbicos, funções corticais no homem, biologia do comportamento em geral;
- desenvolvimento cognitivo e da linguagem, atividade lúdica, a estrutura da instituição escolar, a constituição de teorias em ciências humanas;
- processos grupais, atribuições de causalidade;
- terapia de família e de casal, psicologia preventiva dinâmica familiar;
- técnicas de mobilização não verbal, visão analítica, identidade feminina, auto-conceito, psico-dinâmica, motivação, pesquisas teórica ou de campo em psicopedagogia;
- percepção social;
- psicologia do escolar, criatividade;
- psicopatologia e psicologia médica, psicoterapia, psicanálise, psicologia forense, os sentamentos teóricos dos procedimentos de psico diagnóstico, objetivação das técnicas de diagnóstico, mitos e símbolos, linguagem, tanatologia;
- motivação, aprendizagem, emoção, psicobiologia, etologia;
- mobilização de conduta, biofeedback;
- problemas metodológicos, lógica e epistemologia da psicologia.

Essa é a realidade da pós-graduação fora do Janeiro.

- Afonso (U.F. Paraíba):

Bem gente, apesar de estar me sentindo bem como bendito o fruto entre os malhados, eu prefiro falar aqui pois de perto que estabelece uma relação melhor. Apesar do pessoal estar tudo separado, acho que fica muito formal aquela coisa atrás da mesa, escondido daquele jeito. Acho que pelo adiantado do tempo a gente poderia começar pelas conclusões. Então, a gente poderia dizer o seguinte: repetirei o que alguém já disse, falando a respeito dos cursos de pós-graduação, desprezando a categoria social, mas a comparação que ele fez era que "os cursos de pós-graduação eram como útero de prostitutas, eles recebiam mas não concebiam". Digo-se de passagem que eu não tenho nada contra as prostitutas, mas pelo que foi exposto aqui, que os colegas colocaram, a gente pode perceber que a situação da pós-graduação no Brasil é de uma certa maneira negra. Eu não tinha, antes de fazer o meu trabalho, todas as informações sobre os outros cursos, mas depois de ter escutado aqui, realmente eu pensei bastante. Realmente, não dá para se animar com a situação que a gente vive. A gente sabe que a pós-graduação não concebe, acho que todos aqui sabemos realmente. Não ficaria bem a gente ficar repetindo, repetindo sempre as mesmas coisas. Eu achava que devia ser função do simpósio discutir os problemas de pós-graduação no Brasil, em Psicologia. Se a gente quiser tirar daqui alguma coisa que possibilite colher frutos a longo prazo. Nessa análise, eu acho que a gente devia aqui perguntar o porque que realmente ela não concebe. Acho que são perguntas importantes, que inclusive depois a gente poderia reunir de maneira mais funcional, mas na discussão pediria ao pessoal para chegar mais perto. Daí a gente formaria um grupo menor, que poderia discutir realmente de maneira mais interessada. Eu não preparei nenhuma exposição nem indagação do porque a pós-graduação não concebe. Mas tenho os dados que consegui com a aplicação dos questionários nos meus colegas, e que não fogem muito ao que foi exposto por todos os colegas anteriores. Desde que o problema da insatisfação é geral,

devido muitas vezes às expectativas que o pessoal tinha do curso, até às condições deficitárias que existem na maioria dos cursos de mestrado no país, eu vou me limitar a uma exposição bem breve.

Acho que é importante colocar, por exemplo, como funciona a pós-graduação de lá, nosso mestrado, alguma coisas gerais, um resumo geral dos conteúdos, mas de maneira breve. O mestrado de psicologia na Universidade Federal da Paraíba foi criado em 1976, tem como diretrizes básicas proporcionar aos alunos conhecimento de metodologia, possibilitar que ele lecione disciplina da tal área e contribuir, de maneira significativa, a pesquisa de relevância para o desenvolvimento do Nordeste. Obedece assim, a regra geral e é também filho das mesmas condições e portador dos mesmos pecados das outras pós-graduações. Obedece a modelo importado, com bibliografia importada, de estrutura material deficiente, aulas deficientes e restritas à exposição teórica, totalmente desvinculado da realidade social. O curso em psicologia comunitária. Atualmente existem 5 alunos matriculados, sendo 15 o número de vagas a cada ano, que estão abertas a psicologia e áreas afins. A maioria dos alunos são professores, e no momento existem 19 bolsas "PICD" e 8 bolsas "Mestrado-Social". Até 1978, seleção constava de provas de conhecimentos de psicologia geral, estatística e inglês. O corpo docente é composto de 12 professores, 5 em dedicação exclusiva, 2 em tempo integral e 5 em tempo parcial; são na maioria estrangeiros. O aluno logo que se matricula no curso é levado a se ligar a algum professor que esteja fazendo alguma pesquisa. A partir daí ele poderá escolher seu orientador de tese, que necessariamente não precisa ser o seu orientador de pesquisa. Mestrado equivale a 36 créditos. Até o momento foram concluídas e defendidas duas teses. Não tem ainda um nível produção. Ainda é cedo para se analisar a qualidade de produção e nem existe também uma avaliação feita de maneira sistemática do mestrado, tanto pela pouca idade dele, como por ainda estar em fase de implantação. Mas um dado que a gente pode notar no contato diário com os colegas é uma grande insatisfação de quase todo mundo.

Os questionários a gente conseguiu aplicar em quase 50% do pessoal e comprovou realmente, de maneira clara, a existência da insatisfação, principalmente ligada aos problemas da expectativa do que o pessoal esperava dos cursos. Segue-se abaixo um retrato dos dados colhidos pelo questionário. Como todo mundo supõe, as motivações básicas estão ligadas à busca de aperfeiçoamento profissional, estabilidade no magistério, passar de auxiliar de ensino para assistente. O que determina a escolha do mestrado é o pessoal ter alguma atividade ligada à área de psicologia. O pessoal acha também o processo de seleção, de uma maneira geral, tradicional e ineficaz quanto ao método. Provas ditas objetivas e não abertas, que procuram avaliar somente a quantidade de informação e do conteúdo. Os alunos correm de opção por opção pela área de comunitária, acharam a seleção irrelevante para a área, e que não levava em consideração as experiências que o pessoal tinha anteriormente. Aprimoramento científico, é uma constatação nas expectativas do pessoal; outra é a preocupação com a pesquisa aplicada, e se notou também a grande preocupação de se fazer algum trabalho de relevância social, tanto para a região como para o Brasil inteiro. Agora é o seguinte: essas expectativas a maioria não percebe como sendo atingidas, e vem daí então o desejo que o pessoal teve, no princípio, de abandonar o curso, mas até hoje ninguém abandonou. Nos objetivos, a maioria do pessoal reconhece a formação de docentes e pesquisa, de um trabalho voltado para um desenvolvimento do Nordeste. Quanto formação científica, o pessoal acha inadequada, devido principalmente a inadequa-

ção à realidade sócio-econômica da região e da sociedade, quer pela adoração de uma metodologia tradicional subnutrida em termos gerais,quase que só ao enfoque cientÍfico ; quer pela precariedade de condições de se fazer pesquisa de relevância social. A formação para o ensino é considerada deficiente pela quase inexistência de disciplinas pedagógicas e, por outro lado, pela utilização de uma metodologia tradicional mais interessada em aulas e provas e não em experiências educacionais inovadoras. Então, pelo que me cabe de expor dos meus colegas de Paraíba, não há uma diversidade de opiniões sobre o que é o curso de pós-graduação lá. Poderia até dizer que foi como se tivesse aplicado o questionário no mesmo lugar; realmente não há muita diferença das opiniões do pessoal de lá com os outros mestrados.

- Coordenadora:

Se alguém interessado em fazer alguma pergunta, poderá usar o microfone. Então está encerrado o simpósio.

SIMPÓSIO 4

Domingo, 29-10-78 das 08,00 às 12,00 horas.

Formação em Psicologia:

O Ponto de vista dos Profissionais

PARTICIPANTES:

- Dr. Luiz Marcelino de Oliveira (Coordenador)
  Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
- Profa. Vera Regina Lignelli Otero
  Psicóloga Clínica em Ribeirão Preto
- Dra. Geraldine Porto Witter
  Universidade de São Paulo
- Prof. Agnaldo Meri
  Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, São Marcos (São Paulo)
- Dra. Angela Biaggio
  Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Dr. César Ades
  Universidade de São Paulo
- Prof. Sylvio Ferreira
  Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte

SIMPÓSIO 4 - Formação em Psicologia: O Ponto de Vista dos Profissionais
Abertura: Dr. Luis Marcellino de Oliveira (Coordenador do simpósio).

Antes de passar a palavra aos convidados, a Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto precisa prestar alguns esclarecimentos sobre o procedimento que nós usamos para obter os dados que serão discutidos aqui hoje.

No início de agosto a Sociedade, usando o Anuário Estatístico do Ministério da Educação e Cultura, enviou cópias de um questionário para levantamento de dados para o Simpósio 4, para todos os cursos de Psicologia existentes no país. Este questionário foi acompanhado de cópias dos questionários referentes aos simpósios 2, 3 e do pedido de que as instituições duplicassem na medida do possível e fizessem aplicação dos questionários entre os profissionais ou professores da Universidade e enviassem a resposta de volta à Sociedade até dia 12 de outubro.

Tentamos aumentar as chances de obter mais respostas, entregando em mãos uma cópia do referido questionário para cada professor do Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo e para cada professor do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Além disto foram enviadas cópias para 35 psicotécnicos da capital e 35 psicotécnicos do interior. A profa. Vera L. Otero distribuiu 90 cópias do mesmo questionário, para profissionais da área de psicologia clínica, especificamente.

Com tudo isto, resulta que a Sociedade enviou cerca de 450 questionários aos diversos lugares, com número de cópias superior a 5 para cada instituição, e depois de tudo isto, recebemos 46 questionários respondidos, pouco mais de 10% de respostas. Os dados tabulados deste questionário estão no Anexo 4.

Independentemente do número reduzido de respostas, ou do total de questionários respondidos, este simpósio, na nossa idéia, deverá complementar a discussão que houve nos simpósios 2 (o ponto de vista dos alunos de graduação) e simpósio 3 (o ponto de vista dos alunos de Pós-Graduação). Então a discussão, depois das exposições de cada um dos convidados, deverá ser dirigida para englobar os três simpósios sobre a Formação em Psicologia. Nós convidaremos oportunamente os organizadores dos simpósios 2 e 3 para fazerem um resumo das principais conclusões, e todos os participantes destes simpósios poderão ajudar na discussão, tentando fazer uma integração das informações obtidas nos três simpósios sobre Formação em Psicologia.

Nós resolvemos, com um critério muito preciso, convidar algumas pessoas para tomar parte neste simpósio. O convite foi feito por volta de maio, antes mesmo que os questionários estivessem elaborados. Convidamos a Profa. Vera Regina Lignelli Otero, que trabalha em Clínica nesta cidade, convidamos a Dra. Geraldina Porto Witter, da área de Psicologia do Escolar, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, o Prof. Agnaldo Neri, que trabalha em Psicologia Industrial em São Paulo, a Dra. Angela Biaggio, docente de Psicologia do Desenvolvimento na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, o Dr. César Ades, docente de Psicologia Experimental, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, e o Prof. Sylvio Ferreira, docente na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

A organização do simpósio está combinada entre nós, da seguinte maneira: cada expo-

sitor terá uso da palavra no máximo por 20 minutos, para que haja tempo no final para a discussão geral. O primeiro convidado a fazer uso da palavra é a Profa. Vera Regina Lignelli Otero, da Área de Psicologia Clínica.

Formação em Psicologia - Área Clínica

Profa. Vera Regina Lignelli Otero

Desde que o objetivo desse simpósio, como foi salientado pelo coordenador é analisar a formação e a atuação do profissional de Psicologia em algumas áreas, eu falarei sobre esses pontos no que diz respeito ao psicólogo clínico. Eu vou analisar os dados colhidos através dos questionários respondidos pelos profissionais. Vou primeiramente apresentar como foi a formação recebida pelos profissionais que responderam os questionários e como eles acham que deveria ser essa formação. Depois vou descrever como esses profissionais vêem a atuação do psicólogo clínico. No final, tentarei apontar alguns itens que, na minha opinião, devam ser mais salientados. Vamos passar agora para o relato dos dados do questionário. Com respeito à formação recebida pelos profissionais, eles a classificam, de um modo geral, como teórica e desligada da realidade da atuação. Salientam ainda que, embora a maior ênfase seja dada à parte teórica, esta, via de regra, é insatisfatória uma vez que não consegue dar nem uma visão geral dos principais aspectos teóricos necessários para a atuação e nem se aprofundar numa teoria específica.

As principais falhas apontadas na formação recebida, levando em conta que ela é basicamente teórica, foram as seguintes: a) discrepância e desentrosamento entre as matérias; b) falta de embasamento teórico antes de se iniciar a prática; c) falta de objetivos e critérios na formação do psicólogo; d) descontinuidade entre a formação básica e profissionalizante; e) cursos desligados da realidade social, com professores desatualizados. Com relação à importância atribuída ao treinamento recebido em matérias para o desempenho profissional, foi apontado que, embora superficial, são ensinadas habilidades que se relevante, são transferidas para a prática profissional. Os estágios realizados, foram vistos como mal organizados, com supervisão feita por professores, em sua maioria despreparados, nem sempre oferecendo condições para o aluno, posteriormente, atuar no mercado de trabalho. Pelos dados do questionário, verificou-se que uma grande parte dos estágios é feita fora das escolas e com supervisão indireta dos professores, sendo que os critérios para aceitação dessa supervisão variam desde a simples apresentação de um relatório final; algumas Faculdades exigem um plano de estágio que deve ser aprovado, além de um relatório final também sujeito a aprovação ou não; e finalmente algumas escolas que exigem reuniões periódicas com um professor. Ao se analisar a formação do profissional nas três grandes áreas distintas (clínica, trabalho e escolar) foi apontado que essa divisão não vai de encontro à solicitação do mercado de trabalho, principalmente levando-se em conta que é uma formação basicamente teórica e desligada da realidade de atuação. O psicólogo recém-formado não tem condição de iniciar sua atuação profissional, a não ser sob supervisão e/ou fazendo curso de especialização.

Com relação a sugestões para se melhorar a formação do profissional de psicologia foram apontadas as seguintes: a) reformulação total dos cursos de graduação que deveriam ter como principal objetivo a formação e não a informação, levando-se em conta a realidade social que o profissional vai viver. Esta reformulação do currículo deveria chegar à determinação de objetivos e critérios para a formação do psicólogo; deveria, na realidade, definir o que é ser psicólogo. b) Redefinição do que seja hora-estágio e seus objetivos, dando ênfase às horas práticas efetivas de cada disciplina. Nos questionários de um

modo geral foi apontado que nas 500 horas acabam sendo incluídas muito mais horas de leituras e discussão do que de atuação propriamente dita. c) Obrigatoriedade das escolas no sentido de oferecer estágio em todas as áreas com supervisão direta dos docentes, seja dentro da escola, ou em instituições com as quais seriam feitos convênios. d) Maior rigor na admissão dos docentes a lado da melhor condição de trabalho para o professor. e) Aumentar a duração do curso de graduação dando possibilidade aos alunos para atuarem satisfatoriamente em todas as áreas e posteriormente na área de especialização por ele escolhida isso implicaria num aumento do número de horas de estágio exigidas por lei. f) Criar um serviço de acessoria ou pós-estágio aos recém-formados para, de certa forma, tentar complementar a formação recebida durante a graduação. g) As faculdades deveriam ter profissionais atuando fora da escola para enriquecer a formação profissional oferecida aos alunos. h) Diminuir o número de vagas nos cursos de psicologia ao lado de aumentar o número de docentes por disciplina. i) As escolas deveriam contratar profissionais só para supervisionar estágios. j) O treinamento em matérias básicas, deveria ser inter-relacionado, mais intenso, relacionado com a atividade profissional.

Quanto à implantação da residência ou estágio profissional pós-graduado a maioria dos profissionais mostrou-se a favor, vendo como uma oportunidade de aprimorar a formação embora sempre salientado que primeiro deveria ser tentada uma reestruturação da graduação. Os profissionais que se mostram contra a residência, apresentam uma idéia no sentido de que a implantação de residência ou estágio pós-graduação facilitaria a manutenção do atual estado de coisas e simplesmente deslocaria o problema da graduação para uma fase pós-graduada.

Agora tentaremos apontar os dados relativos à atuação do profissional. As solicitações mais frequentes apontadas pelos psicólogos clínicos, foram as seguintes: a) Psicodiagnóstico e psicoterapia em crianças, adolescentes e adultos; b) supervisão de casos; c) orientação de pais; d) orientação sobre a atuação e papel do psicólogo (também em relação aos psicólogos clínicos que atuam junto à Universidade); e) atendimento de crianças com deficiência mental ou física.

Em relação às principais dificuldades encontradas no exercício da profissão foram apontadas as seguintes: a) falta de experiência, incluindo desconhecimento das possibilidades reais de atuação do psicólogo clínico; desconhecimento de uma atitude ou modelo profissional correto, gerando uma insegurança uma vez que o profissional inicialmente não sabe nem fazer uma entrevista de coleta de dados para decidir a atuação ou encaminhamento posterior. b) outra dificuldade apontada seria transpor a teoria, superficialmente aprendida, para a prática. c) grande necessidade de supervisão e/ou continuidade da formação. d) dificuldades em decidir sobre a técnica adequada para cada situação e desatualização rápida do profissional. e) dificuldades financeiras e mercado de trabalho escasso.

Os psicólogos consultados manifestaram-se favoráveis à idéia de os cursos prepararem profissionais para trabalharem com problemas da comunidade de maneira preventiva. Para conseguir levar a efeito tal idéia apresentaram as seguintes sugestões: a) estruturar os cursos em função da realidade brasileira. b) criar estágios nos centros comunitários, tendo como objetivo um trabalho preventivo. c) criar condições para pesquisa e criar novos modelos profissionais. d) formar equipes interdisciplinares.

Até aqui apresentei os dados apontados pelos psicólogos através dos questionários. Agora, para finalizar gostaria de levantar alguns pontos que considero importante, sendo que alguns deles já foram mencionados na parte inicial dessa apresentação. Primeiramente dadas as diferentes linhas de trabalho em psicologia e as diferentes possibilidades de atuação, acho que deveria ser transmitida ao aluno a idéia de que, durante a graduação, ele apenas recebe noções sobre algumas dessas linhas. O fato dele optar por uma linha de trabalho não significa que ele já está preparado para atuar, mas sim para iniciar a sua especialização.

Por outro lado, temos também diferentes realidades de trabalho, temos diferentes comunidades que esperam pelo trabalho do psicólogo. Neste sentido, acredito que, cursos de graduação em Psicologia deveriam dar ao profissional, basicamente, um método para a sua atuação, deveriam permitir que o profissional, ao terminar a graduação, tivesse um conjunto de habilidades que lhe permitissem colher dados, analisa-los e decidir o que fazer com os mesmos mediante um objetivo, e isto em qualquer área de atuação, não só na área Clínica.

Segundo ponto: levando-se em conta a atual situação dos cursos de psicologia penso que o psicólogo recém formado só tem condições de atuar com supervisão de profissionais mais experientes. Acho também que os recém formados devem fazer cursos de especialização na área por ele escolhida. Gostaria de dizer que não vejo especialização e supervisão como uma forma de manter a situação vigente que classifico como deplorável enquanto formação. Acho que se deve mudar a estruturação no sentido de melhor formar o profissional. E na medida do possível, não transferir responsabilidade de formação durante a graduação, para um período posterior.

Terceiro ponto e último: acho de vital importância que o aluno possa observar profissionais atuando, atuar com eles e atuar sob supervisão deles. É imprescindível que o aluno de graduação tenha oportunidade de entrar em contacto com a realidade profissional sob supervisão direta dos docentes responsáveis pela formação. Acredito que atitudes não se formam apenas com teoria. Uma atitude profissional sadia, que pra mim, implica no reconhecimento dos limites da própria formação, reconhecimento da necessidade de constante aprimoramento e ampliação da formação. Só é possível uma boa formação, com a prática e é nessa prática, que se deve ensinar, os limites da intervenção do psicólogo, em qualquer área de atuação.

Luiz M. de Oliveira: Nós vamos ouvir os três primeiros expositores que vão falar sobre o problema da formação de um modo geral, desde que os três últimos expositores abordarão áreas específicas: A Dra. Angela Biaggio falará sobre a formação do ponto de vista dos docentes, o Dr. César Ades sobre a formação em pesquisa e o Dr. Sylvio Ferreira, sobre o problema dos Psicotécnicos. Então, mesmo que os ouvintes tenham problemas ou perguntas para discutir com a Profa. Vera Otero, reservem as perguntas para depois, para que haja chance de ouvirmos todas as exposições. Então convido agora a Dra. Geraldina Porto Witter, da Universidade de São Paulo, que vai falar sobre a formação em Psicologia do Escolar.

A Formação do Psicólogo Escolar

Geraldina Porto Witter
Instituto de Psicologia - USP

Quando se trata da formação de um profissional ou de um especialista dentro de uma área profissional, como o Psicólogo Escolar, muitas são as variáveis a serem consideradas. Possivelmente as mais relevantes são: (1) as necessidades das comunidades; (2) as funções e papéis que estas pessoas deverão desempenhar; (3) conhecimento científico disponível na área; (4) bases legais; (5) possibilidades reais desta formação.

São notórios os problemas educacionais, sanão o fracasso da Escola, do maternal à Universidade, da que atende às crianças socialmente desprivilegiadas às de classe mais favorecidas, da que se dedica à criança com sérios desvios ou deficiências de comportamento à que focaliza o cerne de seu trabalho no atendimento da criança normal. Não é necessário citar aqui os inúmeros relatórios feitos por órgãos regionais, estatais e internacionais, nem os muitos dados estatísticos existentes, como apoio a estas considerações. Pais e filhos, professores e administradores, os milhões de jovens que saem anualmente das escolas e as instituições que lhes oferecem empregos, todos estão cientes destes fatos. Em todas as direções e níveis em que se olhe é evidente que a presença de um psicólogo escolar pode contribuir sensivelmente para a solução de muitos problemas e isto tem se registrado nos países onde ele é figura realmente atuante no ambiente escolar. No Brasil, a legislação oficial não inclui este elemento entre os personagens normalmente esperados no cenário educacional. Eles são poucos, atuam predominantemente em instituições particulares ou a nível de secretarias de estado ou como assessores municipais. Apesar de um elemento quase ausente, a necessidade de atuação não é menor que a de outros países. Sendo assim, em tempos de necessidades da comunidade justifica-se plenamente a formação do Psicólogo Escolar. Mas que Psicólogo Escolar esta comunidade precisa mais?

Responder a pergunta que acaba de ser formulada só é possível com a disponibilidade de todos da pesquisa sobre o que ocorre na Escola e que variáveis estão determinando sua inadequação ou seu insucesso em atingir alvos compatíveis com as necessidades educacionais da comunidade. Poucas pesquisas existem no Brasil, e se o Psicólogo Escolar vem contribuindo com o maior volume e maior qualidade de pesquisa nesta área aqui (Witter e Godoy, 1978, no prelo, Witter, 1975) como no exterior, (Taylor, 1972) é natural que haja uma preocupação de que, na sua formação, se cuide de capacitá-la para a pesquisa como base para diagnóstico seguro da realidade em que irá atuar e para a avaliação dos procedimentos e técnicas utilizados e de seu próprio desempenho.

No entanto ainda como um personagem frequente e atuante no âmbito escolar, área de atuação profissional que está por ser conquistada, há pouco que dizer das funções e papéis que o Psicólogo Escolar vem desenvolvendo no Brasil como um todo. Há muito o que relatar sobre estes aspectos em relação a países onde ele é atuante, mas isto aqui fica esta como sugestão do que ele poderia e deveria estar fazendo aí.

Realmente, o Psicólogo Escolar deve estar apto a desempenhar na escola os papéis de pesquisador, avaliador, consultor, especialista educacional, ergonista, modificador do comportamento, conselheiro psicológico, até mesmo o de psicometrista e psicólogo clínico. Nestas circunstâncias, sua formação deve ser de tal ordem que ele possa dispor de um referencial técnico e de instrumental para ação em qualquer destes papéis. E vale salientar que se considera que sua ação deve ser antes preventiva que remediativa, daí a ênfase em prepará-lo para todas estas atividades visando antes a prevenção do que a remediação. Embora esta última também se faça necessária, se sua atuação for adequada e predominante preventiva, é de se esperar que progressivamente tenha menos que fazer no âmbito clínico.

Para cada um destes papéis o volume de conhecimentos científicos disponíveis torna-se progressivamente maior. No que diz respeito a clientela escolar, as condições peculiares de ensino, de cultura e de valores brasileiros pouco se pode contar com dados nacionais e eles são imprescindíveis. Ao ser informado dos modelos, técnicas, metodologia científica e outros aspectos que a ciência pode fornecer para sustentar sua ação, o Psicólogo Escolar de amanhã deve aprender a pesquisá-los para verificar a validade, a utilidade, as vantagens, e as limitações de sua aplicação no seio da escola brasileira. É preciso que ele aprenda a pesquisá-los, a selecioná-los, não com base em informações gerais mas factuais, e analisá-los não de forma subjetiva mas tendo por apoio os dados. Esta requer mais uma vez uma formação científica sólida, pois espera-se que ele seja profissional que trabalhe não como mero consumidor de ciência, mas que também seja um produtor e um avaliador crítico da mesma, durante o desempenho de suas inúmeras funções.

De acordo com a legislação vigente no país os cursos de graduação em Psicologia deveriam estar habilitando as pessoas que os frequentam a desempenhar atividades profissionais em todas as áreas. É uma formação que evidentemente tende a ser genérica e superficial, mas que possibilita contacto com as várias áreas e assim dá base mais sólida para uma opção posterior em termos de especialização. De fato, "a nível de graduação parece que o esquema que melhor atende à boa formação profissional e que também oferece maior liberdade de escolha é aquele em que o aluno tem contacto com todas as áreas, escolhendo um mínimo em cada uma, introduzindo-se em um amplo leque de possibilidades, sem qualquer ênfase prematura neste ou naquele ramo da profissão" (Witter, 1977, p.204).

O curso de graduação deve dar ao aluno condições para adquirir os conhecimentos básicos indispensáveis para atuar profissionalmente em várias áreas, enfatizando-se as relações da Psicologia com as outras ciências e a base científica da ação profissional. Deve dar ao futuro profissional condições para reconhecer as várias sub-especializações, as demandas do mercado e de como se preparo para adquirir competência em qualquer área particular e garantir sua atualização permanente.

Do curso de graduação não sai ninguém como especialista. É a nível de pós-graduação em cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que se completa a formação do profissional. A própria legislação educacional institui estes cursos no Brasil, mas eles são poucos, insuficientes e nem sempre profissionalmente orientados. Os poucos que existem têm um número muito limitado de vagas e não atendem à demanda social, nem têm possibilitado grandes mudanças no mercado de trabalho. Aliás o mais provável é que se repita aqui o que ocorreu nos EEUU em que o crescente número de pessoas atuando

nesta área (56% dos psicólogos norte-americanos, em 1968, estavam atuando como psicólo escolares, Witter, 1977) e com o maior esclarecimento do público passou-se a valorizar a formação a nível de doutorado nas áreas muitas vezes requerendo-se este título como condição mínima para o exercício da atividade. Cabe aqui às Universidades começar a atuar mais ativamente nesta área propiciando condições para a formação de especialistas, com um maior número de cursos e com uma maior variedade dos mesmos, de modo a atender às necessidades da comunidade e à motivação pessoal do psicólogo.

"Para o Psicólogo Escolar poder fornecer a comprovação de sua própria eficiência e do serviço de Psicologia Escolar, é relevante que os programas de treinamento assumam a obrigação de preparar seus alunos para isto, oferecendo-lhes recursos tecnológicos para tanto, nos quais deverão eles ser treinados através de estágios. Isto coloca o problema do conteúdo programático a ser ministrados nos cursos de graduação e de pós-graduação. Naturalmente isto depende das funções que este profissional deverá exercer, mas não está suficientemente claro tudo o que ele pode ou deve fazer; não há análises completas do que precisa dispor em seu repertório para cumprir bem suas tarefas, nem se dispõe de dados de pesquisa que possibilitam uma clara organização destes programas. Por outro lado, o desenvolvimento científico é rápido e novas funções são delineadas frequentemente".

"Estas considerações seguem basicamente a necessidade de pesquisa na área de eficiência dos programas de treinamento e de educação destes profissionais, ou seja da produtividade dos mesmos (Cox e Catt, 1977), trata-se de mais uma tarefa à que se poderiam dedicar os Psicólogos Escolares, principalmente os vinculados aos sistemas mais amplo, e às Universidades" (Witter, 1977, p.209-210).

Para nenhum dos papéis a serem desempenhados é suficiente uma base teórica. É relevante que o estágio abranja as várias áreas de atuação. Não é suficiente ouvir ou ver outros usarem as técnicas de ação. É necessário ter treino adequadamente supervisionado." É preferível que este treino seja interdisciplinar e que no estágio o futuro psicólogo compartilhe o trabalho com Fonoaudiologos, pedagogos, assistentes sociais, médicos e outros profissionais que também atuam no âmbito escolar.

"O Psicólogo Escolar como a escola em que se formou e a escola em que irá atuar fazem parte de uma estrutura social maior que é a comunidade. Desta forma há que se considerar, tanto na sua formação como na sua ação, as necessidades desta comunidade e das estruturas sociais da Escola " (Witter, 1977, p.219).

"Lepez (1972) rotulou estas interações múltiplas do psicólogo escolar com a comunidade de ecológicas, ou Ecologia da Psicologia Escolar, e os treinamentos para esta ação de treino ecológico. Mas, seja qual for a expressão empregada trata-se de uma área a ser considerada na formação e atualização do Psicólogo Escolar" (Witter, 1977, p.220).

Realmente este treino deve abranger o próprio programa de treinamento, a instituição em que este treinamento ocorre, as escolas e comunidade.

"O Psicólogo Escolar deve estar ciente das necessidades da comunidade, dos meios e procedimentos para resolvê-los, das formas para medir o impacto da comunidade na escola e sobre seu trabalho em particular, e vice-versa. Deve estar apto à conduzir pesquisas que tragam esclarecimentos nesta área e lhe permitam um planejamento com base na realidade".

Quanto à todos estes aspectos bem como a outros relacionados com a formação do Ps

cólogo Escolar há inúmeros dados disponíveis no que tange à realidade norte-americana, e em relação a alguns outros países, mas não há quase nada em relação ao Brasil. (Witter, 1977), resenhar estes dados aqui seria muito demorado e de pouca valia no momento, parece mais prudente considerar não um rol de disciplinas ou técnicas mas sim a base de sustentação das mesmas e a ênfase que será dada a elas em termos do binômio prevenção-remediação.

Esta base, sem dúvida alguma, deve ter os princípios básicos da Ciência, uma formação cientificamente sólida, não preconceituosa e sem viezes a qual é primordial para um bom desempenho profissional. O Psicólogo Escolar terá inúmeras oportunidades para contribuir para o desenvolvimento do conhecimento psicológico mas só poderá fazê-lo bem se tiver boa formação científica. Do seu trabalho diário poderão surgir inúmeros dados relevantes para todos os personagens do cenário escolar, dos meios e métodos de ensino, para toda a reformulação e mudança do sistema. Mas isto só será efetivo e se concretizará satisfatóriamente se ele for um pesquisador. Ele precisa aprender a pesquisar desde a graduação e é aí que ele terá a motivação para a pesquisa. Em um país em que a pós-graduação e a especialização são ainda um luxo dado a poucos é imprescindível dar a todos, na graduação, a oportunidade para obter esta formação e de descobrir quão reforçador é trabalhar tendo a Ciência como lastro para a ação e dispondo de dados cuidadosamente coletados para avaliar a própria atuação.

Outro aspecto, o binômio prevenção- remediação parece estar viciado já no atual currículo mínimo que estabeleceu como disciplina "Psicologia do Escolar e Problemas de Aprendizagem". Esta vinculação possivelmente decorreu de um enfoque predominantemente clínico, portanto remediativo dominante entre os que se dedicaram à Psicologia Escolar no Brasil nos anos cinqüenta e sessenta. Só aos poucos, por influência de alguns psicólogos e de alguns cursos de psicologia e em consonância com os mais recentes progressos na área, estão se criando condições para passar a ênfase para um enfoque mais educacional e portanto de prevenção. A divisão da disciplina em uma ou mais disciplinas facilitou em alguns cursos universitários esta mudança. Mas esta mudança além de lenta parece estar mais afeita aos cursos teóricos do que à parte de estágios.

Além disso, "Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem" não caracteriza de maneira explícita a área quer academicamente, quer profissionalmente e sendo incluída entre as disciplinas complementares, pode ocorrer o fato de psicólogos formados não terem tido nenhuma informação sobre o assunto, e sem qualquer garantia ou impossibilidade legal para que não venham a atuar como psicólogos escolares.

O currículo mínimo, deve ser realmente mínimo, mas deve ensejar condições para um conhecimento de cada área de atuação. Deve dar amplas possibilidades para cada instituição, face à comunidade, a que serve possa ter flexibilidade de organizar um currículo compatível com a mesma; mais ainda, que face ao progresso científico e profissional ela disponha de facilidades para diversificar seu currículo.

É preciso lembrar ainda, que é na prática que se situa a melhor condição para aprendizagem da ética profissional. Em todas as disciplinas, quer quando aprenda a ser pesquisador, quer quando se prepara para atuar profissionalmente o aluno deve estar exposto a bons modelos de comportamento ético e ter os problemas desta área devidamente considerados pelos que são responsáveis por cursos e estágios.

Não há soluções mágicas para a formação profissional em qualquer área. Mesmo que fosse possível se chegar a um currículo, a ementas disciplinares ideais, só a pesquisa de sua adequação poderia demonstrar sua validade. Também não adianta dispor de um currículo ideal se não houver condições de material e de pessoal para torná-lo exequível. As condições materiais me parecem mais facilmente solucionáveis, as de pessoal me parecem mais difíceis. A dificuldade decorre de número ainda limitado de doutores em psicologia nas várias áreas, para suprir as necessidades docentes das universidades. É alarmante a falta de professores realmente universitários que se registra no país. Muitos são improvisados como tais. Independente de dispor ou não de títulos acadêmicos o professor universitário deve ser um pesquisador, deve poder chegar em classe e falar aos seus alunos das pesquisas que está fazendo sobre o assunto e não apenas falar sobre o que outros estão fazendo, em outros países. Assim, a falta de pessoal capacitado pode comprometer qualquer currículo.

Finalmente, como bem lembraram Kratochwill e Bergan (1978) muito debate e controvérsia quanto a qualidade e filosofia dos programas de treinamento em Psicologia existiram no passado e continuam a existir, sendo maiores em umas áreas e menores em outras. Não será em trabalhos como este que se resolverão em definitivo problemas tão complexos e tão debatidos. Todavia, da livre discussão talvez se chegue ao delineamento de diretrizes gerais mínimas capazes de alcançarem um consensus quanto a adequação de como o Psicólogo Escolar deve ser treinado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COX, W.M. e CATT, V. -Productivity of graduate programs in Psychology based on publication in the journals of the APA. American Psychologist, 1977, 32 (10):793-813.

KRATOCHWILL, T. R. e BERGAN, J.R. -Training School Psychologists: some perspectives on a competency based Behavioral consultation moded Professional Psychology, 1978, 9(1): 71-82.

TAYLOR, W. - Retrospect and Prospect in Educational Research: Educational Research, 1972 15 (1): 3-9.

WARD, A.W., HALL, B.W. e SCHRAMM, C.F. - Evaluation of published educational research: a national survey. American Educational Research Journal, 1975, 12(2):109-129.

WITTER, G.P. - A Psicologia do Boletim Curaui[illegible]nos. Boletim de Psicologia, 1978, 26 (69):9-18.

WITTER, G.P. - O Psicólogo Escolar: pesquisa e ensino. Tese de Livre docência defendida no IP da USP. São Paulo, 1977.

Luiz N. de Oliveira: Vamos agora passar a palavra ao Prof. Agnaldo Meri, que trabalha na área de Psicologia Industrial, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas e na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras São Marcos em São Paulo. O nosso convidado é também consultor na área de Psicologia Industrial, em São Paulo. Com a palavra o Prof. Agnaldo Meri.

Formação em Psicologia do Trabalho

Prof. Agnaldo Marí

Toda vez que participo de algum acontecimento como este, a primeira coisa que eu sinto é de estar falando sobre uma coisa para a qual não há um mesmo padrão para avaliação. Quer dizer, eu sinto às vezes falando sobre uma realidade, que muita gente ainda não tomou contato. De uma área de trabalho que a maioria tem apenas uma visão parcial e na maioria das vezes uma visão negativa. Então, só um exemplo, sem nenhuma crítica. O questionário que deveria ser a base de todo o nosso trabalho aqui não foi encaminhado a nenhum profissional da área do Trabalho, demonstrando falta de conhecimento da existência desses profissionais que poderiam colaborar em um trabalho como este. Queria falar também do tipo de profissionais que abordam as empresas. A gente encontra uma variação enorme de profissionais que estão trabalhando. Desde vero psicometristas fazendo um trabalho completamente alienado até psicólogos atuantes numa equipe interdisciplinar resolvendo problemas de adaptação, de desenvolvimento interpessoal, de prevenção de acidentes de trabalho, de conflito de comunicação, desenvolvimento organizacional, etc, relacionando essa situação com uma comunidade.

Muitos profissionais trabalham em empresas que só por si já representariam uma parcela muito grande do que a gente pensa de uma comunidade. Um psicólogo que trabalha numa emprêsa de 15 mil ou 20 mil funcionários. Eu vivi 10 anos dentro de emprêsa semelhantes. Em problemas de comportamento que acontecem, as necessidades que esse pessoal tem, são bastante representativas e exigem uma atividade do psicólogo de forma bastante diferente que existe por aí. Eu fiz alguns levantamentos sobre, mais ou menos, o que se espera da formação desses profissionais . Sobre as atividades de formação profissional dos que pretendem trabalhar em emprêsas, temos acompanhado como eles abordam, como eles chegam na emprêsa. Então, são análises informais pois não temos nenhuma pesquisa, nem o próprio Conselho de Psicologia tem algum trabalho feito, em temos estatísticos, sobre que formação tem o pessoal que está trabalhando em emprêsa.

Nós encontramos pessoal que "arranja trabalho em emprêsa" um número muito pequeno com interesse em fazer alguma coisa realmente por quem está trabalhando: o maior número dos Psicólogos infelizmente, por não ter encontrado trabalho em áreas de opção inicial, ou por fracasso em opções em outras áreas ou realmente porque só depois de se formar é que procurou alguma coisa e a área de trabalho tem oferecido e continua oferecendo uma razoável oportunidade de trabalho. As diferenças de atuação estão muito relacionados com este fato. Quer dizer, uma pessoa que está trabalhando numa organização simplesmente esperando juntar dinheiro para pagar uma outra formação ou sem saber muito o que poderá fazer naquela organização, não vai ter condições de realmente atuar de uma forma condizente com o que se espera do psicólogo.

Muitos psicólogos acham que determinadas áreas de atuação são privativas nossas. A informação que eu posso dar é de que nem algumas áreas tradicionais são privativas do Psicólogo. Nós não temos cadeira cativa nem mesmo nas áreas tradicionais. Existem pessoas que pensam que fazer recrutamento e seleção é privativo dos psicólogos. Não é verdade isto. Legalmente, se for feito uma análise, isto pertenceria ao técnico de administração.

O psicólogo tem entrado em organizações, mostrando que ele está tecnicamente mais preparado para fazer isto.

Recrutamento e seleção é uma das atuações e ela tem sido vista não mais como um trabalho de gabinete e automático, como foi feito por muito tempo, mas como um processo de integrar participantes de uma comunidade que tem expectativas e características pessoais dentro de um grupo maior de pessoas, que por sua vez também tem as suas características pessoais, expectativas e uma filosofia geral dessa organização. Este processo aumentou a responsabilidade do psicólogo e as empresas estão percebendo que realmente os psicólogos estão mais preparados para fazer isto.

Uma outra dificuldade que normalmente se encontra é da existência de barreiras por parte da organização quanto à atuação do psicólogo. Pela nossa experiência, as barreiras têm origem no seguinte: existem estereótipos que tanto vocês, como os engenheiros, os administradores de empresa, os advogados recebem. Então as expectativas sobre o psicólogo por parte desses profissionais é realmente quadrado, baixa, completamente fora do que nós podemos oferecer. Então o que se exige desse profissional que entra numa organização, na realidade, é que ele funcione como um agente de mudança dessa situação. Quer dizer os psicólogos estão cada vez mais sendo admitidos em organizações não para atuar como meros aplicadores de algumas técnicas mas para resolver problemas num âmbito muito maior utilizando as técnicas que os próprios psicólogos acharem mais adequadas ou necessárias àquela situação. Quer dizer, o psicólogo então agora, não é mais visto como aplicador de teste, mas sim como profissional que vai participar de uma equipe interdisciplinar e terá como objetivo resolver os problemas ou de relacionamento humano ou de assistência de trabalho ou comunicação, de conflito, de expectativa, etc, que podem acontecer dentro de uma organização.

As formas de como esse profissional está integrado numa empresa varia tremendamente. Eu também não tenho dados objetivos mas, por contatos informais eu diria que o número menor está registrado como psicólogo. Minha experiência profissional, em uma empresa que foram os piores seis meses de minha vida, em que esse título que eu carregava na carteira profissional estava já marcado com um limite de atuação. Talvez se eu tivesse outros títulos profissionais como chefe do setor, supervisor, analista, o campo de atuação não estava bem delimitado, então , eu dependeria da minha capacidade técnica para alargar esse espaço vital para mim. Então esta é uma outra realidade que muitos recém formados estranham e muitos até já relutam em aceitar, mas é uma coisa que existe nas organizações brasileiras, a situação atual no início de trabalho está assim.

Não sei o que poderíamos fazer. Os contatos informais me dizem que o título de psicólogo está trazendo uma carga muito grande de funções pré-determinadas, até com bastante preconceito. Profissionais que hoje ocupam postos de chefia não têm nenhuma função delimitada e têm maiores possibilidades de impor o seu próprio método de trabalho. Só pra vocês terem uma idéia, em termos de participação de outras profissões no mercado que adequadamente seria do psicólogo, o Provent, que é um órgão do SENAC fez um levantamento da formação dos profissionais que trabalham na área de treinamento. A área de treinamento é de uma outra área que está sendo muito procurada e está dando muita oportunidade de realização para os psicólogos, mas não é uma área privativa dos psicólogos. Pelo levantamento da Provent, 63% dos profissionais que atuam na área de treinamento na Em-

sil provêm das áreas de Ciências Humanas e 37% da área de Ciências Exatas. As formações mais frequentes são: Pedagogia 21%, Psicologia 14%, Administração de Empresas 12%, Engenharia 8%, Letras 7% e um outro total de 38% envolvendo físicos, matemáticos, historiadores, sociólogos e todas as profissões. Quer dizer, todos eles participando de uma atividade que muitos psicólogos acharam privativa nossa, na realidade, o ideal é mais uma vez, o trabalho multidisciplinar em que estariam envolvidos psicólogos, pedagogos e sociólogos, por exemplo, que vem fazendo um trio de trabalho em termo de complementação, muito importante. Isso é para dar uma idéia para vocês, que não temos nenhuma área privativa. O psicólogo está entrando, está se mostrando necessário às organizações através o trabalho de alguns profissionais.

É difícil caracterizar o termo psicólogo industrial. Para nós, já está um pouco ultrapassado, porque industrial caracteriza um local de trabalho, uma área geográfica, definição, hoje em dia, ultrapassada. É comum encontrar psicólogos trabalhando em outro tipo de organização, para-estatais, bancos, empresas de planejamento na área de marketing, em escolas, hospitais, com um ponto de vista organizacional. Então,na nossa maneira de ver, o título de psicólogo organizacional ou psicólogo do trabalho hoje em dia está mais adequado ao campo profissional. Eu vou relacionar algumas áreas que eu acho ser mais adequadas na formação do psicólogo que trabalha em organizações. Inclusive a gente fala em psicólogos que trabalha em organizações, porque pensamos também que ao entrar e ao ser admitido por uma empresa qualquer, por uma fábrica, pela prefeitura; essa pessoa nunca deixará de ter uma formação básica de psicólogo, então, também temos algumas restrições como definições de áreas muito restritas, tirando destes profissionais aquela visão global do ser humano, ou aquela possibilidade que frente a problemas que ele detecta, poder utilizar de todas as técnicas que conhece.

O primeiro aspecto que eu quero relacionar é que não conheço todos os professores que dão aula de psicologia industrial, mas tenho notado que grande parte deles, não tem um aspecto essencial, que é justamente a vivência nesta área, quer dizer, dar aulas sobre pesquisa ou livros, é totalmente diferente do que ter vivenciado,de você ter convivido com operários, funcionários de banco, com funcionários da ferrovia, do metrô, etc. Quer dizer, a riqueza de informação que um professor que já trabalhou ou trabalha, pode trazer para a sala de aula, em termos de uma vivência dos problemas é provavelmente muito importante para vocês se sensibilizarem para estes problemas. Existe uma demora na sensibilidade para as possibilidades da área. Num curso que eu comecei a lecionar, era muito comum eu chegar aos 40 e 50 anos e encontrar alunos que nem sequer tinham visto falar das possibilidades de trabalho na área, então, depois de estereótipos bastante marcados, de informações falsas ou às vezes incorretas sobre atuação, o professor tinha chegar e mudar atitudes dos alunos, alterar informações, motivar os alunos, e esta é uma tarefa muito mais difícil do que se houvesse uma sensibilização antes.

Não vejo nenhuma dificuldade, que o professor de psicologia industrial, inclua em seus tactos, problemas de relacionamento que ocorram dentro da organização, que o professor dê métodos e técnicas da pesquisa, apresente situações de pesquisa dentro de organizações, por exemplo, uma área de prevenção de acidentes de trabalho que hoje em dia é a grande preocupação do ministério do trabalho. Então, eu não poderia, a criação de uma matéria específica para a área de industrial, mas sim que os professores das matéri

as atuais, procurassem ampliar um pouco os textos, os problemas apresentados aos alunos.

Vou dizer uma coisa, que não pode ser correto para a faculdade de vocês, mas é correto para algumas que eu analisei. Até o 8º semestre a maioria das escolas tem uma certa saturação de textos de psicólogos, envolvendo os problemas a nível individual e patológico. Chega no começo da aula de Industrial, nós dizemos que o enfoque agora é muito mais social e preventivo. Você ao trabalhar numa empresa de 10 mil funcionários, vai começar a pensar, que teoricamente aquelas pessoas, com as quais você vai trabalhar são supostamente normais, você vai trabalhar não mais com problemas caracterizados de pouca criatividade, mas a sua responsabilidade talvez seja desenvolver atividades em pessoas para que elas progridam profissionalmente. Talvez isso mude bastante o manejo das técnicas que vocês aprenderam anteriormente. A falta de contato com a realidade, fez com que os programas de estágio nas empresas, o primeiro contato com operários, com funcionários de todos os níveis, seja cheio de surpresas por parte dos estagiários.

Não sei quantos aqui tem contato com operários, mas é muito comum aquele ímpeto de a gente "vamos ajudar a apoiar isso, isso, aquilo" sem ter na realidade, uma visão mais real das necessidades que este pessoal tem. Acho que, não sair do gabinete e conviver, ir um dia ao trabalho noturno, ir à fundição, ir ao setor de montagem, ir ao setor de datilografia, de arquivo, sem isso você dificilmente vai conseguir visualizar, ou entrevistar esse pessoal. Sem conviver, almoçar junto, partilhar problemas, dificilmente você vai ter uma idéia exata do que você poderá fazer ou que você poderá ajudá-los. Então aí a gente já relacionaria com os problemas de estágios. Eu conheço poucuíssimas entidades que assumem o problema de estágio na área de industrial. Em geral não tem nenhuma pessoa responsável, nenhum setor que tenha responsabilidade de um relacionamento com a comunidade. Todas as cidades que mantêm curso de psicologia, têm empresas, poderia haver um setor de cada Universidade que prestasse serviço a estas organizações, quer dizer que criassem aos profissionais, aos donos de empresa, aos aos dirigentes, melhorassem as expectativas do que eles poderiam esperar do psicólogo, criassem o mercado de trabalho. Esta é uma forma de criar este mercado. Hoje nós não temos nem isso, eu conheço poucuíssimas escolas que têm o setor. Um rapaz de Minas Gerais contou que elas têm este setor. Eu conheço somente o da PUC de Campinas, mas que um trabalho restrito só na área de seleção e na São Marcos está sendo montado uma consultoria, mas isto é muito pouco para ampliar o mercado de trabalho. Quer dizer, a maioria dos alunos continua a receber apenas informações, de maneira direta ou indireta, mas não tem oportunidade de vivenciar esses problemas.

A adequação de instrumentos à realidade brasileira, tem um capítulo que é lastimável. Durante muito tempo o psicólogo que trabalha em empresa foi rotulado como o profissional que utiliza testes. Não vou entrar aqui, no mérito se é um instrumento adequado ou não, eu só vou ressaltar alguns aspectos: que o ensino de Técnicos de Exame Psicológico (TEP) na maioria das escolas, na minha maneira de ver, está completamente dissociado da realidade. Hoje espera-se deste profissional que trabalha em organização, que ele tenha necessidade de fazer análise psicológica utilizando de instrumentos, que ele tenha capacidade de pelo menos criar seus próprios instrumentos, adaptados à realidade em que vive. Eu não digo nem a realidade brasileira, porque se você trabalha na região do ABC de São Paulo, você tem um Universo, uma realidade em que vive que não é a mesma

do nordeste, em hipótese alguma a mesma do Rio Grande do Sul. Quer dizer, trabalhando numa fábrica em São Bernardo, o instrumento que você usa deve ser adequado a uma realidade diferente por exemplo se você trabalhasse num Banco na Avenida Paulista, em São Paulo. Então, esta maleabilidade não é encontra no psicólogo, que faz com que ele use muitos instrumentos específicos, às vezes estrangeiros, mal adaptados à nossa realidade. A escola deveria incutir no profissional a necessidade que ele tem de procurar construir ou pelo menos adaptar estes instrumentos. Existem assim, fatos bastante ridículos sobre a utilização destes instrumentos.

Conhecimento sobre as organizações. É uma área que poucas escolas ensinam. Para tentar ajudar uma pessoa que trabalha numa organização com 10 mil funcionários, se você não conhecer os mecanismos desta organização, os pontos de atritos, os pontos de conflito, e como você pode utilizar a organização para poder resolver os problemas, você terá as mãos bastante atadas. Não sei se alguém conhece a Volkswagen que tem 32 mil pessoas trabalhando, é muito maior que minha cidade natal, que eu já considerava cheia de problemas. Uma organização que tenha 32 mil pessoas, trabalhando ao mesmo tempo, é um local em que você vai encontrar todos os tipos de problemas que existem numa comunidade, alguns elevados até à máxima potência. Se você tem uma abordagem unicamente individual e curativa a repercussão de seu trabalho então é muito pequena. Se você não souber operar as condições da organização para atingir seus objetivos, você não vai conseguir fazer praticamente nada em termos de prevenção e resolução dos problemas.

Uma outra área que gera um pouco mais de resistência na nossa formação foi incluída em nosso currículo como direitos trabalhistas. Qual é o efeito de uma solução bem feita na Organização ? Por exemplo, é diferente eu fazer um trabalho hermético na utilização dos instrumentos dentro do meu setor comparado com a utilização da seleção para diminuir o acidente de trabalho. Então, esta ligação entre trabalho do psicólogo e repercussão na organização na vida do operário, também não está sendo muito bem transmitida. Então, nós temos muitas pessoas com excelente potencial, grande conhecimento técnico mas que não conseguem associar o seu trabalho com um resultado prático. Isso interfere na sua satisfação. Alguém que trabalha na organização com problemas de motricidade e você acompanha dia semana a semana procurando desenvolver um projeto para a diminuição de acidentes no trabalho. Quem convive, quem conhece as pessoas que se acidentam no trabalho, as suas famílias sabem que é um problema que merece mais do que nunca a atenção do psicólogo. Mas nem todos estão conseguindo atuar neste nível a ponto de estabelecer uma ligação entre a sua proposição e esse resultado prático. Isso vai interferir na satisfação. Você faz um projeto de prevenção de acidentes que pode demorar um ano para a implantação, mas quando você termina a implantação, você diminui de 20% os acidentes de trabalho. É um resultado muito importante para aquela comunidade. 20% de diminuição de acidentes de trabalho é um excelente resultado. Não sei se vocês sabem o ano passado no Brasil aconteceram um mil e setecentos mil acidentes de trabalho. Quer dizer, além do custo financeiro, o custo social é tremendo neste aspecto.

Quanto ao campo de trabalho, finalizando, não temos nenhuma estatística, nenhuma previsão de absorção, se tivéssemos poderíamos dizer, "entre vocês quantos optariam por essa área". Eu gostaria muito que todos que fossem trabalhar nesta área realmente fossem achando que podem fazer um trabalho digno da profissão de psicólogo. Quer dizer, isso fa

cilitaria tremendamente as coisas, tanto na proposição que vocês teriam para fazer quanto na repercussão do seu trabalho e na expectativados profissionais que seriam participantes daquela equipe interdisciplinar. Que meu desabafo a esta situação! eu acho que não se conseguiu ainda caracterizar o que é este psicólogo que trabalha em organização. Para fazer esta caracterização está se tomando por base só os trabalhos mais simples, mais corriqueiros,que na maioria das vezes são contraproducentes para se caracterizar um tipo de atuação que deve ser bastante ampla mas que depende tremendamente da capacidade individual, de criatividade e da vontade do psicólogo querer fazer alguma coisa.

Luiz M. de Oliveira:

Vamos agora passar às três áreas específicas. Os três primeiros apresentadores falaram sobre a formação em geral, abordando as três áreas tradicionalmente incluídas no currículo mínimo (clínica, escolar e trabalho).

Incluímos neste simpósio outras três áreas que julgamos de interesse. Provavelmente, um outro organizador incluiria outras áreas neste simpósio, mas nos resolvemos incluir problemas de Ensino ou Docência de um modo geral Formação em Pesquisa e o Problema dos Psicotécnicos.

O questionário enviado pela Sociedade incluía 15 questões sobre Ensino, 6-sobre Treinamento em Pesquisa e 10 sobre Psicotécnico. Antes de cada um dos expositores destas áreas nós apresentaremos os dados tabulados a partir do questionário desde que os expositores não tiveram acesso a este material.

Nota dos Editores: Os dados do questionário estão no Anexo 4

Formação Profissional do Psicólogo

O ponto de vista do docente

Com a palavra, a Dra. Angela Biaggio

Falar sobre a formação do psicólogo, nestes dias atuais e na nossa cultura é tarefa bastante complexa, uma vez que no Brasil (embora não necessariamente em outros países) não há um consenso quanto a função do psicólogo, nem mesmo do que é a Psicologia, qual o seu objeto, havendo até aqueles que dizem que a Psicologia não tem objeto.

Embora a Comissão Organizadora desta reunião tenha distribuído questionários sobre este tema a profissionais, a taxa de resposta que chegou a mim foi muito pequena. Esta colocação é baseada portanto em uma amostra pequena e certamente tendenciosa, bem como nas minhas próprias tendencionalidades.

Quanto às minhas tendencionalidades poderia dizer que considero a Psicologia como a ciência do comportamento, em seu sentido mais amplo. Como toda ciência ela tem aspectos básicos e aspectos aplicados.

Assim sendo, a Formação do psicólogo deveria incluir em um núcleo fundamental aspectos básicos, e deveria incluir aspectos aplicados, e uma especialização na área de interesse, seja ela básica ou aplicada.

Tradicionalmente, no Brasil, quando se fala no profissional de psicologia, vem logo à mente as três especialidades aplicadas mencionadas pela lei que regulamentou a profissão de psicólogo, e que por sua vez reflete a mentalidade da cultura em que ela surgiu. É preciso uma abertura para outras áreas: preventiva, comunitária, lazer urbanismo, O.D., escolar e a própria carreira de pesquisador em psicologia como discutiremos posteriormente.

Os organizadores deste programa demonstraram mais abertura, dando uma vez ao docente e ao pesquisador, elementos-chave nos países desenvolvidos, onde surgiram até agora as grandes contribuições à ciência psicológica e que no Brasil tem tido pouco reconhecimento, se bem que nos últimos cinco anos, e talvez graças principalmente ao fomento por parte de órgão como o CNPq e a CAPES, entre outros tenha havido mais atenção a essas funções.

Assim, ouviremos o ponto de vista do pesquisador: Dr. César Ades, do clínico: Dra. Vera Regina Otero, do psic. Industrial Dr. Jair Faria, e do psicobiônico: Dr Silvio Ferreira.

Foi-me pedido que focalizasse o problema que o docente encontra para atingir o seu objetivo de dar uma formação profissional adequada aos alunos.

Há inúmeros problemas a meu ver oriundos dos seguintes fatores principais:

1) As controvérsias inerentes à própria definição de Psicologia e das funções do psicólogo.

2) A formação deficitária com que os alunos ingressam na universidade.

3) As condições de trabalho do docente.

Focalizaremos um por um:

1) O primeiro problema - indefinição da psicologia e das funções do psicólogo - gera currículos inadequados, contraditórios, tendenciosos.

Como formar um aluno num profissional consciente se mal entra na Universidade, sem ter ainda as informações suficientes para fazer um julgamento e uma crítica própria o aluno ouve um professor dizer que o ideal da psicologia é vir a atingir o rigor científico das ciências naturais, enquanto na aula anterior ele ouvia dizer que isto é bobagem, que psicologia é uma arte ou intuição ? Para que explicar-se que testes psicológicos devem apresentar dados de validade, fidedignidade, ter normas etc, se em outras disciplinas ele aprende a "avaliar" variáveis psicológicas intuitivamente, ou como já ouvi dizer: "aspremendo" um Rorchach.

Todas essas controvérsias confundem a cabeça dos jovens, que, em função disso são inocentemente arrastados em lutas ideológicas ou em lutas pelo poder entre membros do corpo docente.

- Enquanto esses problemas de indefinição não forem resolvidos, parece-me que teremos sempre currículos como disse antes inadequados contraditórios e tendenciosos.

O que temos em muitos cursos no momento não é um verdadeiro ecletismo mas uma salada esquizofrenizante.

2) Formação deficitária

O professor universitário recebe alunos que carecem de base, devido aos conhecidos problemas educacionais brasileiros. Não podemos culpar apenas o ensino do segundo grau, o aluno vem mal preparado desde o primeiro grau - e pesquisas mais recentes sobre crianças carenciadas e importância da nutrição, da estimulação precoce nos primeiros anos de vida (cf Piaget) evidenciam que o problema é realmente muito mais profundo e de base, e que não se pode culpar apenas o ensino de 2º grau, ou os exames vestibulares, ou as provas de múltipla escolha como muitos têm feito. Há toda infra-estrutura - sócio-econômico-cultural no país, que se reflete na educação em todos os seus níveis, que precisaria ser atendida, a fim de a longo prazo se obter a finalidade de uma formação profissional adequada para o psicólogo.

3) As condições de trabalho

Este talvez seja o ponto em que mais devo me deter. Qual o papel do docente na formação profissional e quais as dificuldades que encontra ?

A vocação para o magistério universitário - a docência e a pesquisa em tempo integral, (incluindo em alguns casos a administração), não é uma carreira atraente para a maioria dos futuros psicólogos que sonham na maior parte das vezes com o resolver os problemas dos "infelizes neuróticos". Isto significa que o professor se depara com alunos que realmente esperam que um curso de psicologia lhes dê uma formação analítica, ou até confundida com a psiquiatria, a ponto de em alguns centros brasileiros se chamar ironicamente "as psicólogas" de enfermeiras psiquiátricas. Esta fascínio pela psicoterapia torna difícil a tarefa do docente quando leciona matérias de fundamentação básica ou de metodologia de pesquisa. É mais suave a tarefa do professor horista que trabalha como um clínico aplicado em seu consultório e 2 ou 4 horas por semana leciona na universidade, levando aos alunos mais a técnica, a prática, os exemplos concretos do que a teoria ou a pesquisa. Não estamos aqui querendo desmerecer a contribuição deste tipo de professor, que muito tem a contribuir para as matérias de caráter

quinentemente prático.

Mantendo porém em foco o docente tempo integral deparamos com inúmeros problemas:

1) Em geral lhe é pedido lecionar várias disciplinas, sendo algumas necessariamente fora de sua especialidade.

2) E lhe exigida geralmente alguma tarefa administrativa e grande parcela de seu tempo é então consumida pela burocracia.

Resta-lhe portanto pouco tempo para as tarefas que lhe são mais específicas: o aprofundamento das disciplinas de sua especialidade, o atendimento mais individualizado ao aluno, a atividade de pesquisa e a orientação de pesquisa dos alunos.

Outro participante deste simpósio, o Dr. César Ades, falará sobre o ponto de vista do pesquisador. Como, porém, na universidade a docência e a pesquisa estão intimamente ligadas, não podemos deixar de mencionar as dificuldades que o docente encontra nessa área, tais como a deficiência de material e de técnicos, e não estamos falando aqui apenas em termos de laboratórios apenas, mas de toda uma infra-estrutura auxiliar que é necessária à pesquisa. Necessitamos de técnicos não apenas de laboratório, mas de pessoal treinado em observação de comportamento humano, de entrevistadores, codificadores, analistas de dados, e , por incrível que pareça um elemento que mais espera a produção científica em termos de publicações técnicas: o datilógrafo.

Se dediquei algumas palavras ao problema da pesquisa é porque me parece que a percepção do profissional em psicologia no Brasil é totalmente distorcida em direção ao profissional exclusivamente aplicado. Não se considera a pesquisa como uma atividade profissional, e há uma dicotomia indesejável entre a pesquisa e aplicação quando, meu ver, a formação profissional do psicólogo deveria levá-lo a uma atividade integrada em que os resultados de qualquer trabalho aplicado são avaliados através de pesquisa, e onde a pesquisa deve geralmente ter uma possível aplicação prática na solução dos problemas humanos que assolam nossa sociedade de maneira avassaladora.

4) Temos ainda o problema do docente nos grandes centros que se subdivide, trabalhando em várias universidades por motivos financeiros com tempo integral em 2 ou 3, restando-se seu trabalho ao trânsito de um local para outro (Talvez precisassem até de um psicotécnico especial tendo em vista os rigores que enfrentam ;)

5) Encontramos ainda o problema típico de um país em desenvolvimento, o do professor, recém-saído do seu próprio curso de graduação na mesma universidade onde de uma hora para outra, tendo que se mestrar e logo depois se doutorar, sem condições financeiras de dar uma parada para fazer isto. Continua trabalhando e faz um mestrado e um doutorado muitas vezes aquém de sua capacidade e do que seria desejável, perpetuando o nosso problema educacional.

Até aqui temos uma visão bem pessimista das coisas. O que se vê de positivo ?

- a preocupação com o problema
- a intenção e o interesse na reformulação do currículo e o de pedir opinião à universidade.
- o interesse de organizações como Capes e o CNPq.
- a abertura da psicologia para outras aplicações.

Esperamos assim um futuro um pouco mais promissor para a carreira de psicólogo.

Luiz M. de Oliveira -

Nota dos Editores - Leitura dos dados do questionário referentes à formação em Pesquisa. Ver Anexo #

O outro expositor que vai falar sobre um aspecto muito importante é o Dr. César Ades, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. A formação em pesquisa é considerada por nós como extremamente importante pra todo o psicólogo, seja ele professor, portanto ligado à carreira universitária, que faz exigências específicas para isto, ou seja ele um profissional em área Clínica, Escolar ou Industrial. A formação em Pesquisa, o treinamento das habilidades e atitudes necessárias ao investigador independentemente de sua área ou local de trabalho, é extremamente importante para o progresso da nossa ciência. Para falar sobre isto nós convidamos uma pessoa com grande experiência em Pesquisa : Dr. César Ades.

Treino de Pesquisa, Treino em Compreensão[1]

César Ades

A pesquisa é aceita, em princípios, como atividade desbravadora e como base para inovações tecnológicas em múltiplas áreas de interesse social. Apesar deste reconhecimento (poucos são os que, hoje em dia, negariam os aportes da investigação sistemática e científica para a compreensão do mundo e do homem) não parece haver muito empenho em colocar o espírito de pesquisa como elemento a ser incentivado e facilitado, em cursos universitários como os de psicologia.

Devido a um conjunto de fatores (pressão social para a formação de profissionais imediatamente utilizáveis em áreas de demanda, fatores de prestígio e de remuneração, etc.) percebe-se uma nítida valorização do aspecto aplicado, em detrimento do aspecto de pesquisa, caracterizado como abstrato, desligado do real e até mesmo alienante.

Esta ambiguidade em relação ao papel e às virtudes da pesquisa permeia a psicologia de hoje. Reflete-se especialmente na situação do ensino universitário, em que os valores dos professores, profissionais da transmissão de informação, chocam-se aos valores dos alunos, receptáculos resistentes da mesma informação.

Em geral, os alunos de psicologia, ao escolherem o curso, deixam-se guiar pela imagem do psicólogo como solucionador de problemas individuais e comunitários, como profissional de ajuda a pessoas. Nesta imagem, no entanto, raramente desponta a pesquisa, seja como contexto preparatório para a atuação social, seja como ingrediente desta própria situação. O psicólogo é visto como imbuído integralmente de uma missão tecnológica.

A preferência pela aplicação é um fato repetidamente constatado, onde quer que se ofereça um curso de psicologia.

Qureshi (1977), da aplicação de um questionário a alunos de psicologia norte-americanos, tira, entre outras, a conclusão de que "de maneira geral, os alunos estavam interessados por áreas aplicadas como psicopatologia, personalidade, desenvolvimento e psicologia social. Estatística, psicologia fisiológica e psicologia experimental estavam sempre entre as áreas menos preferidas ..." (p.50).

[1] Uma versão deste trabalho foi apresentada no Simpósio "Formação em Psicologia, o ponto de vista dos profissionais", realizado durante a VIIIa Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto, 29 de outubro de 1978.

O panorama não é muito diferente do nosso lado do continente. Um questionário aplicado aos alunos de primeiro ano do curso de Psicologia do IPUSP (Ana Maria Carvalho e Maria Alice Vanzolini da Silva Leme, 1973) mostra que as áreas de aplicação foram escolhidas como foco de interesse na maioria das vezes(em aproximadamente 80% dos alunos que manifestaram ter algum interesse definido). O número de indicações de interesse pela área de pesquisa (20% dos alunos que manifestaram interesse definido) parece relativamente alto, talvez indicativo de uma mudança dos rumos. Apesar disso, entre os motivos predominantes expressos por estes alunos consta a preocupação por uma atuação prática, ou por um "conhecimento da natureza humana" talvez entendido como pré-requisito para esta atuação. De todo caso, tira-se a impressão de que a imagem que o aluno tem - do psicólogo, da profissão, da necessidade da pesquisa - faltam contornos nítidos[1].

Não existe razão a priori para considerar como desunidos ou mesmo antagônicos os aspectos da pesquisa e da aplicação de qualquer ciência e, em particular, da psicologia. Dentro do contexto relativamente tranqüilo e desimpedido da discussão teórica, pode-se até conceber, voltando-se à ideologia favorável à pesquisa, esta como um núcleo criativo, gerador de práticas mais adequadas e poderosas.

A realidade educativa é outra: nota-se, muitas vezes, tanto nos alunos como na própria estrutura de disciplinas que lhes é oferecida, um desligamento acentuado entre matérias chamadas "básicas" e matérias chamadas "aplicadas", entre o espírito de pesquisa e o espírito tecnológico de solução.

O treino em pesquisa não deve ser discutido num plano abstrato. Somente há vantagem na análise quando feita no contexto concreto das atitudes e expectativas dos alunos, dos objetivos de formação adotados pela instituição e, finalmente (talvez o aspecto mais importante) no contexto da função a ser desempenhada pelo psicólogo na sociedade.

A pergunta a ser colocada não é apenas "como formar um pesquisador profissional? mas" como um contacto com problemas, técnicas e sobretudo com a atitude de pesquisa favorece à formação de um profissional eficiente ?" Pela sua própria colocação, a segunda pergunta procura eliminar barreiras tão simplistas quanto comodas, entre a face "exploradora" e a face "atuante" da psicologia.

É dentro de uma perspectiva de integração que eu me proponho considerar o treino de pesquisa, quer se destine a completar a formação básica do estudante em psicologia (qualquer que seja sua opção profissional), quer sirva como preparo específico para os que, ulteriormente, possam dirigir-se para a carreira acadêmica.

---

1. Seria realmente interessante proceder a um estudo sobre os fatores (sociais, individuais) que condicionam este pendor pela prática e, de maneira geral, sobre as atitudes de estudantes relativamente aos vários tópicos de seu currículo, através dos anos de curso. Está entre um dos meus projetos (adiado para um futuro supostamente isento de outras tarefas mais urgentes) realizar um acompanhamento, ao longo do curso, das atitudes de alunos de Psicologia em relação aos aspectos chamados "científicos" de sua área.

ta nível, não se está considerando de maneira direta a formação do pesquisador profissional, mas a difusão de uma atitude de curiosidade, inquirição e rigor que é típica da pesquisa. Esta atitude, ao invés de ser tida como privativa de uns poucos indivíduos especialmente dotados, deveria, dentro da perspectiva que defendo aqui, ser considerada como um ingrediente importante de qualquer abordagem à realidade, quer teórica, quer aplicada.

Sem deixar de reconhecer a necessidade de um treino especial, avançado, para os que seguirão a carreira acadêmica e que farão da pesquisa sua principal preocupação remunerada[1] cabe focalizar a atitude e as atividades básicas de pesquisa como objeto educacional amplo e introdutório.

Esta concepção do treino de pesquisa como formativo e básico para outras atividades do psicólogo, encontra eco nas opiniões de vários colegas, consultados durante a preparação do presente trabalho. Todos eles acham que há vantagens no treino de pesquisa, embora expressem todos sua preocupação quanto à possibilidade concreta de se oferecer um treino destes à altura da ambição.

"Acho que, a não ser que estejamos formando justamente aplicadores de técnicas, o treino em pesquisa é essencial; não talvez, com o objetivo de formar uma pessoa competente e autosuficiente no planejamento e execução de pesquisas (afinal, se for ser pesquisador, vai ter orientador durante muito tempo !) mas - não sei se a expressão é boa, para dar "espírito crítico". O que quero dizer é que o profissional deve ser crítico a respeito da origem e da fecundidade das técnicas que usa e, mesmo, de modo mais geral, do conhecimento que aplica. Acho que o treino em pesquisa contribui para isso de duas formas fundamentais: mostrando como a gente não sabe, mostrando como é complicado saber" (Ana Maria de Carvalho, comunicação pessoal).

A pesquisa está associada, comumente, a números, estatísticas, equipamentos complexos e cientistas de aventais. Talvez sejam estas associações que a tornam levemente assustadoras aos olhos do estudantes que, vagamente, está interessado em "conhecer o ser humano". Ela surge como disciplina de restrição e de crítica, como uma censura implacável para qualquer expansão intuitiva.

É claro que números, estatísticas, equipamentos e aventais -assim como, de maneira global, uma restrição da linguagem e das proposições à certo falso considerado aceitável[1*] - fazem parte da pesquisa, pelo menos de algumas pesquisas em psicologia. Mas é crucial que não se perca de vista - quando está em jogo o estabelecimento de objetivos educacionais - o outro aspecto da ciência: explorador, aventuroso, descobridor, essencialmente recompensador, mesmo em suas tentativas fracassadas.

---

1. A pós-graduação é a instituição encarregada de proporcionar este treino avançado em pesquisa; sobre seus programas e exigências e problemas específicos poder-se-ia suscitar uma longuíssima discussão que não caberia no presente contexto.

2. É verdade que os psicólogos cujos pronunciamentos procurei obter junto aos professores-pesquisadores - poderia ser taxados por causa disso, de nutrir uma atitude especialmente favorável ao uso da pesquisa em nível de graduação. É minha esperança que o modo de ver dos psicólogos aplicados não seja muito discrepante.

1*. Kuhn (1970) retratou bem o papel do orientador - ou seja, uma certa acepção, restritiva - do "paradigma" científico na história da pesquisa. Caberia considerar a existên -

Qualquer concepção acerca do treino de pesquisa reflete a uma ideologia científica subjacente. Não há como evitar algum grau de divergência quanto às habilidades que cada programador de currículo achará mais adequadas - em termos de benefícios futuros. Alguns insistirão em que o aluno domine planejamentos estatísticos, outros que ele possa realizar uma análise de contingências, através de um esquema AB, antes e depois, outros enfatizarão uma descrição molecular do comportamento como pré-requisito, etc. O único perigo, a meu ver, reside na adoção de um modelo estreito de pesquisa, vinculado a uma determinada área de fenômenos onde - por uma razão ou por outra - tenha obtido sucesso.

Indissociável do caráter criativo da pesquisa está sua virtude de oportunismo, ou seja, de adaptação ao tipo de fenômeno considerado. Da mesma forma como seria, no limite, absurdo supor uma codificação e o estabelecimento de normas aprioristicas para qualquer atividade artística, também seria contraproducente fechar-se no campo limitado de uma metodologia especializada em Psicologia. Somente um dogmatismo extremo levaria a ignorar a diversidade de caminhos frutíferos que se abrem - no domínio extremamente complexo e inexplorado dos fenômenos de comportamento.

É evidente que as opções metodológicas - quando consideradas dentro de uma perspectiva que as englobe todas - deveriam desvendar sua unidade: se é que acreditamos que o conhecimento psicológico possui sempre (sejam quais forem as vias de acesso) a mesma natureza essencial.[1]

Meu ponto de vista - que por enquanto não tentarei justificar - é que a pesquisa psicológica - efetuada em vários níveis de rigor e em várias direções (abrangendo regiões diferentes e linguagens diferentes) é, apesar das evidentes cisões e deschoques entre ideologias, passível de integração, dentro de uma unidade historicamente determinada.

"Níveis" do treino em pesquisa

No início, o contacto do aluno com a pesquisa é de "ouvir dizer". Mesmo em disciplinas "teóricas" nas quais se pretende transmitir uma série de informações ou princípios, a referência a pesquisas já realizadas ocorre a cada passo. Ao lado de proposições acerca de certas regularidades nos fenômenos, que afirmam que algo ocorre desta ou daquela maneira (p. ex. "a criança passa a exibir conservação, em determinada tarefa, ao redor de tantos anos") sem explicitar as bases sobre as quais se apoiam e de proposições acerca de teorias gerais (p. ex. "Três instâncias compõem, segundo Freud, o aparato mental") uma menção a trabalhos de pesquisa, dando às vezes uma idéia de procedimento, é oferecida. O aluno lê, ou ouve que " Lorenz verificou que patinhos acabavam seguindo um objeto ao qual estivessem expostos, em certa fase de seu crescimento" ou "Hess colocou pintinhos em pintinhos e notou que não conseguiam corrigir o desvio produzido pelos mesmos ao bicarem".

---

cia, na Psicologia, de estruturas paradigmáticas, desempenhando uma regulação semelhante dos assuntos, métodos e conceitos em voga em determinada época e em certas comunidades de pesquisadores.

1. Royce (1976) insiste em retratar a psicologia contemporânea como múltipla, "multimetodológica, multivariada, multiepistêmica, multi-visão do mundo, multiparadigmática, multiteórica e multidisciplinar (p. 58), e propõe que esta multiplicidade seja explicitamente

A referência a uma pesquisa já realizada pode ser mais ou menos completa; às vezes, ela é feita de maneira anônima, sem a citação do nome dos pesquisadores ou então excluindo a maior parte dos pormenores de procedimento. De qualquer maneira, ela se insere no discurso, de apresentação de conteúdo, assumindo o papel de prova, argumento ou desmentido.

Já neste nível, dependendo da ênfase colocada, o aluno aprende algo da importância da pesquisa como instrumento de exploração e de comprovação. O perigo reside, contudo, no aspecto "definitivo" com o qual as referências a pesquisas são enunciadas. Dentro de um texto introdutório, no decorrer de uma aula expositiva, mencionar um trabalho experimental leva frequentemente à impressão de que "já se sabe a verdade a respeito deste ou daquele aspecto do comportamento", como se o experimento fosse, magicamente, fornecer a última palavra sobre o assunto. O uso do trabalho de pesquisa pode degenerar numa tentativa de impor generalizações assimando-as com uma espécie de "Magister dixit".

Mais importante do que seu papel retórico, é a contribuição da pesquisa realizada para uma visão da ciência como praxis, como processo histórico (que os mais otimistas apresentarão sob o aspecto de uma progressiva conquista do desconhecido). O "dado" não seria visto então como "dado", mas como produto de uma atividade específica de busca, atividade esta que leva a responsabilidade pela maior ou menor validade da generalização obtida. O aluno deveria avaliar o poder do experimento, da observação ou da pesquisa de campo, não apenas do ponto de vista dos esclarecimentos que pudessem trazer como também do ponto de vista da possibilidade de darem origem a pesquisas mais poderosas, ou completas.

Nos cursos de "Metodologia Científica", a pesquisa passa de fundo figura. Focaliza-se o fazer, abstraindo-o até certo ponto de seus resultados factuais ou das generalizações às quais pode dar origem. Discutem-se os instrumentos de medida, as técnicas de coleta de dados (acentuando-se às vezes os perigos que espreitam o pesquisador-vieses pessoais e de planejamento, etc.), os testes estatísticos e sua margem de aplicação, a validade das inferências e das teorias. Cursos como estes, embora possam aproveitar como exemplos, pesquisas reais, são essencialmente reflexivos, isto é, visam uma consciência maior das táticas de conhecimento em geral. Contribuem certamente para o aprimoramento da atitude do aluno de sua área, mas, conforme notam muitos professores, o aluno que os cursa não pode ser considerado como possuindo os comportamentos relevantes que o ajudariam a tirar-se de ancoragem numa pesquisa real.

Referindo-se uma disciplina desta natureza, ministrada no IPUSP, Ana Maria Carvalho (comunicação pessoal), nota que "apesar das atividades desenvolvidas pelos alunos, o curso é teórico demais, fica longe demais de uma experiência real de pesquisa, tanto pelo tempo curto demais como pelo fato de não se entrar propriamente no conteúdo dos problemas mas apenas na lógica da pesquisa".

---

incluída na abordagem psicológica, numa " dialética construtiva ".

"Creio que pesquisa não se aprende lendo livros sobre Metodologia de Pesquisa", afirma Lino de Macedo (comunicação pessoal), "mas sim, fazendo e vivendo, na prática, os problemas metodológicos que se defronta quando se faz uma pesquisa. Além disso, costuma-se isolar o problema metodológico do problema teórico, criando uma falsa impressão de que uma coisa é coletar dados e outra coisa é interpretar dados". Em suma, um curso (livro) sobre metodologia pode ser distante demais das actividades concretas da pesquisa ou da teorização.

O recurso ao qual mais comumente se recorre para proporcionar ao aluno o "gostinho" de pesquisa, dentro de disciplinas transmissoras de conteúdo, é o chamado trabalho prático. Trata-se de uma situação simplificada em que, o professor eliminou de antemão, as dificuldades várias que poderiam aborrecer o aprendiz ou levá-lo à beco-sem-saída: equipamentos padronizados, procedimentos e registros padronizados são programados para levar, na maioria das vezes a resultados previsíveis. Muitas são as vantagens deste trabalho prático[1]. De um lado, há o contacto com o "sujeito" concreto - um colega de turma ao qual aplicar um procedimento psicofísico, um rato branco em atividade variada dentro de uma gaiola, o escolar que se submete a procedimentos piagetianos ou ao qual é aplicado um teste - está-se longe do homem em geral ou do rato mencionados em livros de texto, há um relacionamento fascinante com um indivíduo. De outro lado, as condições controladas de observação e de manipulações de variáveis permitem que o aluno seja recompensado, chegando a replicar - em forma simplificada, é verdade - um resultado já conhecido. Ao mesmo tempo em que aprende alguns macetes técnicos e aperfeiçoa suas habilidades de registro, computação, etc, o aluno se defronta com este pressuposto - que faz parte da ideologia da maioria de seus professores: o fato psicológico possui regularidade e é possível atuar nele de forma sistemática.

Embora seja um instrumento de enorme valor para a implementação de um repertório de comportamentos relacionados à pesquisa, a prática simplificada peca justamente pelos aspectos que a tornam valiosa. Se ela confirma e fortalece a crença na regularidade de, pelo menos, certos eventos psicológicos, ela pode induzir uma concepção pouco aventurosa de pesquisa, vista então como "um procedimento que leva a algo que já se conhece". Quando o professor - num curso introdutório - fornece por exemplo aos alunos instruções detalhadas de como efetuar um treino de discriminação, ele lhes transmite uma expectativa de um resultado considerado *a priori* como adequado. Todos os outros resultados devem levar a uma correção até que seja alcançado o resultado adequado. Há, portanto, ênfase demasiada sobre o aspecto de "controle" [no sentido de uma técnica que permite levar um sistema - no caso, um organismo vivo - a adequar-se a um objetivo de antemão pelo estudioso], e pouco treino de descoberta propriamente dita.

À medida que o nível de incerteza quanto aos possíveis resultados e também à respeito dos caminhos do procedimento aumenta, aumentam os riscos do trabalho prático não ter um desfecho satisfatório, no sentido preditivo e controlativo que mencionei mais acima.

---

1. em muitos cursos de psicologia, contudo, a oportunidade de trabalho prático, como parte de disciplinas, é reduzida ao mínimo, dado o número de alunos e as restrições de espaço e laboratórios.

Mas também crescem as oportunidades de o aluno envolver-se com o problema proposto, despertado seu interesse pela perspectiva de, através da produção de informações relevantes reduzir a incerteza inicial. O exercício prático, de "pacote" pronto - receita com ingredientes e resultados específicos - adquire as características de um desafio, quando o novo ou o desconhecido se introduzem.

O trabalho prático pode ser concebido então como sucedâneo de um experimento real.[1] O aluno, informado do contexto de idéias dentro do qual seu problema experimental ganha sentido, e instruído acerca de uma série de pormenores metodológicos[1], toma consciência de que a pesquisa é uma maneira premeditada de questionar a natureza. Os possíveis resultados da pesquisa podem ser mais ou menos antecipados: mas constituem-se, no ponto de partida, com hipóteses mais ou menos prováveis, nunca como objetivos necessários, a serem alcançados, custe o que custar.

Seria um aluno de graduação em psicologia capaz de contribuir com idéias acerca de procedimentos ou mesmo do ponto de vista dos objetivos de seu trabalho prático ? A experiência - colhida em discussões com grupos de alunos sobre projetos de trabalho prático - mostra que, muitas vezes, as idéias sugeridas, apesar do entusiasmo com o qual são lançadas - carecem de realismo. Não é difícil demonstrar que a ambição da demonstração ou de descoberta ultrapassa de muito os meios - técnicos ou conceituais - disponíveis. Os alunos parecem conceber a ciência (parafraseando o título de um livro do cientista inglês Medawar) como a arte do insolúvel[1*]. Além disso, nota-se que, frequentemente, tendem aos problemas experimentais (ou aos problemas de pesquisa, em geral) uma formulação inadequada, difícil ou impossível de ser traduzida na linguagem da pesquisa propriamente dita.

Cabe-nos então instruir os alunos sobre as regras do jogo científico, que exigem que o tipo de problema aceito como investigável esteja de certa maneira ao alcance da metodologia e dos conceitos teóricos disponíveis. Cabe-nos também, evidentemente, indicar os limites dentro dos quais opções podem ser efetuadas limites estes que dependerão - da experiência específica da classe de alunos. Debaixo desta influência moderadora e orientadora, as sugestões revelam-se frequentemente interessantes e adequadas ao assunto proposto e mesmo as que devem ser rejeitadas (justamente por escaparem às normas de factibilidade) indicam pelo menos o início de um processo de assimilação. Fiquei muitas vezes surpreso com certas observações de alunos, sobre assuntos de pesquisa, feitas como de improviso, focalizavam a questão sob um ângulo inesperado, e, por fugirem à estereotipia que é típica de quem pensou muito a respeito de alguma coisa, abriam perspectivas e deram no que pensar.

---

1. É evidente que, neste nível, não se trata de deixar o aluno solto, dando-lhe a tarefa impossível de planejar em todos os pontos o procedimento e de montar equipamentos. Compre deixar fixos, determinados de antemão, certos parâmetros da pesquisa, de acordo com a experiência do professor no campo. Facilita-se, assim, a realização de trabalho sem tirar totalmente a opção, nesta ou naquele pormenor.

1*. Ou, pelo menos, adiam soluções problemas que não são.

Projetos práticos desenvolvidos desta maneira não levam muitas vezes, ao sucesso ' esperado (pelo menos, ao sucesso definido dentro de um critério estreito de controle automático de certas consequências por certos procedimentos paradigmáticos): tratamentos ' experimentais, que se supunha drásticos, não afetam diferencialmente os sujeitos estudados; classes de indivíduos que acreditava-se fossem diferentes, desapontam pela sua homogeneidade e mesmo resultados que se encaixam nas hipóteses favoritas podem deixar de provocar euforia quando, a posteriori, é descoberta uma falha no planejamento de pesquisa. Este "fracasso" constitui, na verdade, um resultado tão positivo quanto uma confirmação: representa um contacto de aluno com a realidade da busca, com a consequência possível de qualquer investigação (pouco representada, contudo, nas revistas científicas, cujos conselhos editoriais fazem questão de selecionar artigos "bem sucedidos" do ponto de vista' da rejeição de hipóteses nulas).

Um dos organizadores de uma série de manualzinhos - cujo objetivo é propor temas ' de pesquisa a estudantes [American Institute of Biological Sciences:Biological Sciences Curriculum Study, 1963) consola desta maneira:"o novato em pesquisa na verdade,fracassar inteligentemente é uma das grandes virtudes do investigador. Cada fracasso é analizado e a partir desta análise, o sucesso pode ser alcançado. Esperamos, portanto, que você erre um número razoável de vezes". (p.XV)

É possível que, dadas as contingências de um curso determinado, o aluno tenha a ' possibilidade de levar muito adiante esta "análise de fracassos" e de replicar procedimentos de maneira corretiva. Assim mesmo, afigura-se muito importante que perceba a possibilidade desta correção e que, de maneira ampla, conceba a tarefa científica como envolvendo uma sequência de equilibrações, não havendo previsão quanto à equilibração definitiva.

A aproximação maior ao que seria um modelo ideal ocorre em cursos de iniciação à ' pesquisa nos quais o aluno tem a oportunidade de colaborar num projeto concreto em andamento ou de realizar atividades de pesquisa numa área explorada por um professor ou por' uma equipe de professores. O aluno certamente está ainda longe de desempenhar de modo ' profissional mas vê de perto a atuação de pessoas ligadas profissionalmente à pesquisa," desempenha alguns papéis mais ou menos complexos dentro do esforço de investigação, sente-se envolvido pela atmosfera de planejamento, e pelo "suspense" da obtenção e análise' de resultados.

No Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da USP, começou a ser oferecida, há pouco tempo, uma disciplina optativa de "Iniciação à Pesquisa" ' que partiu exatamente do propósito de proporcionar aos alunos de graduação um contato ' "vivo" com o processo de investigação. No início de cada semestre, após a divulgação do' nome dos docentes que se dispõem a participar da ministração, e das áreas nas quais acolherão alunos em estágio, [cada aluno com grupos de alunos) agregam-se a um dos professores e passa a : (1) colaborar em algum trabalho de pesquisa - em fases preparatórias ' ou mesmo de coleta ou análise de dados - que esteja sendo desenvolvido pelo professor;' (2) a executar um pequeno projeto - concebido como base para o treino - na área de pesquisa oferecida pelo professor. A ementa da disciplina inclui explicitamente o trabalho' em laboratório ou no campo como exigência e confere horas de estágio aos alunos aprovados.

Nota-se que, numa disciplina como esta, o relacionamento professor-aluno - além de ganhar na dimensão pessoal - adota as características de um relacionamento de orientação com as vantagens de uma discussão renovada e de uma supervisão a cada passo. É muito cedo ainda para avaliar os resultados da ministração da "Iniciação à pesquisa" - seu impacto sobre o comportamento dos alunos (após o término do curso, em situações diferentes), os defeitos de seu planejamento em demanda de correção. Minha experiência pessoal tem sido - até agora - bastante satisfatória, tanto por constatar que os alunos, numa situação dessas, conseguem assimilar os conceitos essenciais, a dissonância que geralmente constitui o ponto de partida para uma indagação experimental, as razões do uso desta ou daquela técnica, como por verificar seu alto nível de motivação, a satisfação com a qual participam, sugerem, analisam. Vários estudantes manifestam interesse em continuar trabalhando no assunto do curso, mesmo depois de recebidos os créditos e as horas do estágio, o que parece ser um indício do que alguns teóricos (Deci, 1976) chamam de motivação intrínseca e que talvez seja uma das mais poderosas alavancas para a produção desta mudança de atitudes e comportamento que pretendemos efetuar dentro da universidade.

Meu viés consiste em achar que a pesquisa - em qualquer de seus níveis, simples citação, trabalho prático projeto ou colaboração em trabalho de equipe - representa essencialmente um jogo conceitual, a procura de coerência num sistema de representação da realidade . Sem diminuir a importância dos aspectos propriamente técnicos (desde a montagem e utilização de equipamentos até a análise estatística dos resultados e a redação de um relatório, às vezes efetuada, sob a insistência do professor, em aproximada observância das normas de redação de artigos da APA) do repertório de atividades investigativas, acredito que somente ganham sentido se estiverem associados à colocação adequada de um problema experimental, aos ensaios e erros vicários iniciais em que é revisto o contexto de informações já colhidas, em que hipóteses são lançadas, como predições de maior ou menor probabilidade, em que críticas e auto-críticas, instrumento de aperfeiçoamento, são formuladas. O treino da pesquisa é, basicamente, um treino em compreensão.

Estrutura e relevância no treino em pesquisa

A ênfase, no presente trabalho, dada ao treino de pesquisa resulta de diversas considerações epistemológicas (idéia que o desenvolvimento da psicologia em todos os seus ramos, se processa através de investigação sistemática; de que não há necessariamente solução de continuidade entre pesquisa e aplicação etc); leva um juízo de valor acerca da necessidade do treino em pesquisa.

Uma questão diferente surge quando se aborda a implementação do treino de pesquisa. De uma colocação valorativa, passa-se para o aspecto da técnica de instrução que melhor permitiria o desenvolvimento da atitude e comportamentos de pesquisa nos alunos. Penso que é cedo ainda para que tenhamos qualquer técnica ou corpo de técnicas prontas para o seu uso, com especificação precisa de sua margem e contextos de aplicação. Insistirei mais adiante na necessidade de uma maior e mais cuidadosa observação do fenômeno "aprendizagem" tal como aparece no habitat "natural" dos alunos (sala de aula, laboratório, etc) Em todo caso quer-me parecer que a reflexão, e a pesquisa a respeito da melhoria das condições de treino devam abordar dois aspectos intimamente ligados, que eu distingo apenas para a clareza da exposição: o aspecto de relevância e o aspecto de estrutura.

1.Relevância: É certamente equivocada a impressão de que,aos olhos do aluno, a pesquisa aparecerá - no primeiro contacto - tão atraente e relevante como costuma aparecer aos olhos do pesquisador (para o qual, além de outras fontes motivacionais, as atividades de pesquisa estão sob controle de reforçadores de prestígio social, avanço na carreira acadêmica, salário,...) É preciso apresentar a pesquisa como atividade recompensadora.

Nas suas "Confissões de um autor de manuais", McConnell (1978) cita o caso do aluno que - de um curso de psicologia - só se lembrava do seguinte: "If you ring a bell, a dog will salivate (Não há!)"[1] Se não queremos que o aluno conserve - dos nossos cursos cuidadosamente preparados - mais do que fragmentos desse tipo, é necessário que obtenhamos sua participação no processo de mudança comportamental, mostrando-lhe o quanto a pesquisa é relevante do ponto de vista de sua formação e de suas expectativas. "Podem-se provavelmente contar nos dedos" - escreve McConnell (1978) - "os manuais e os programas que atendem efetivamente às motivações e necessidades que o estudante médio leva para a aula. Ao contrário, a maioria dos textos e programas parecem ter sido elaborados para satisfazer as necessidades intelectuais do professor, do escritor ou do programador. Não deve haver surpresa, pois, se nossos estudantes não aprendem sempre e não se lembram tanto quanto esperamos que o façam" (p.163). Até que ponto não se poderia dizer o mesmo da maioria dos cursos que oferecemos ?

A tática motivacional adequada consistiria, em primeiro lugar, em ressaltar o aspecto problemático ou de "resolução de quebra-cabeça" da atividade científica (ver Kuhn, 1970). É preciso logo acostumar o aluno a perceber que: 1) o conhecimento científico não é algo revelado apenas a algumas mentes privilegiadas, que as outras devam passivamente, absorver, mas algo conquistado. A assimilação de conhecimento envolve então, necessariamente, uma espécie de re-conquista,o estudante trilhando novamente, de forma vicária, as picadas abertas por pesquisadores profissionais; 2) o progresso científico consiste tanto na descoberta de problemas - isto é, na focalização das lacunas e discordâncias da rede já adquirida de informações - como na resolução de problemas ou redução da incerteza.

No começo do treino, então, deve vir a dúvida e a busca de dúvida como condições para o estabelecimento de uma genuína motivação epistêmica (Berlyne, 1960). Uma pergunta - "Como é que isso ocorre?, O que será que controla a ocorrência desta ou daquele comportamento?", "Qual a eficiência relativa destas duas técnicas?",etc. - assimilada pelo estudante instaura condições para que apareçam comportamentos investigativos e para que a informação sirva como recompensa.

A incitação da curiosidade pode provir de uma colocação - propositadamente dissonante - que parte do professor, ou ser conseqüência das próprias atividades de questionamento do aluno[1]. De qualquer maneira, esta incitação pode estar presente, tanto nas apresentações "teóricas" (citações) do material de pesquisa - como nas práticas e colaborações em pesquisa propriamente ditas. Retomando mais uma vez o artigo de McConnell (1978): "...há os

1. Não há nada que nos leve a considerar improvável que um organismo repita comportamentos que aumentem seu grau de incerteza. Uma vasta literatura sobre comportamento exploratório o comprova.

ia, na psicologia, do que atos de decorar e comportamentos motores. Por exemplo, acredito absolutamente necessário comunicar aos meus alunos parte da excitação do "thrill" da curiosidade intelectual e as recompensas emocionais que advêm da compreensão crescente da complexidade das ciências comportamentais. Assim, do meu ponto de vista viesado, é tão importante modelar as atitudes e emoções de nossos estudantes, do que treinar suas cognições e comportamentos" (p.165).

Na medida em que se permite que pelo menos parte das questões - que orientarão a busca - sejam levantadas pelos alunos, e na medida em que se lhes deixa - pelo menos parte da responsabilidade pela realização concreta da prática ou projeto, institui-se um regime em que a participação do aluno no processo educacional aumenta, com vantagens, parece-me do ponto devista de persistência, de atenção despertada, de freqüência e qualidade dos comportamentos exibidos[1].

O outro aspecto que merece atenção - dentro de um programação motivacional - consiste em integrar a pesquisa no campo de interesse dos estudantes - mostrando que ela está longe de ser irrelevante do ponto de vista da solução de problemas de aplicação (que, como vimos, constituem o cerne da preocupação da população dos alunos) - A função da pesquisa não pode ser definida de maneira estreita demais, como a descoberta ou confirmação de princípios num campo teórico muito delimitado; ela constitui-se um conjunto de "operações ou"esquemas" que podem (no sentido piagetiano) assimilar uma série de problemas, uma gama que vai desde o teste de Ho na resguardada e impoluta situação do experimento de laboratório, até a inferência quanto a esta ou aquela técnica de seleção, orientação, treinamento ou terapia.

2. Estrutura: Como qualquer programa de instrução, o treino em pesquisa envolve opções ao nível dos objetivos e ao nível dos meios supostamente capazes de levar aos mesmos Deve ser planejado e os seus resultados avaliados afim de que possa passar por estágios sucessivos de aprimoramento. Embora - como indicaremos mais adiante - ainda não existem em nosso meio pesquisas sobre treino de pesquisa, capazes de fornecer indicações relevantes para opções (em termos de meios ou fins), é possível sugerir alguns princípios, direções por onde poderia aventurar-se o pensamento do planejador.

(a) O treino de pesquisa deveria ser concebido de maneira a ajustar-se às capacidades, concepções e informações do aluno tal como podem ser avaliadas antes e durante o curso. Embora óbvio, este princípio não parece ser freqüentemente levado em conta por muitos professores bem intencionados que não estruturam seus cursos de maneira à que possam, com uma relativa facilidade, ser assimilados pelos alunos. Certos conceitos, a necessidade de certos procedimentos de controle, todo um vocabulário mais ou menos técnico, etc. representam novidades que, muitas vezes, atuam como barreiras para a compreensão da maioria das idéias do curso. (Em outras palavras, o que não passa de corriqueiro, para o professor, pode ter caráter mais misterioso, na visão do aluno).

---

1. Idéia semelhante é definida por Olmeio (1976) que se refere, contudo, ao nível de pós-graduação: " A produtividade do sistema escolar pode aumentar através de uma reforma do ensino que permita transformar a atitude consumidora, passiva e individualista do estudante numa atitude produtiva, ativa e socializada que o integre numa organização para a produção de conhecimentos" (p.5).

(b) Todo treino deveria partir de uma descrição - mais ou menos precisa - dos conceitos essenciais que se quer transmitir, dos comportamentos que o aluno deveria poder apresentar, das regras (conceituais, práticas) que deveria possuir a seu dispor, no fim do curso. Esta descrição de objetivos classifica certamente a situação e ajuda o planejador a escolher materiais e técnicas adequadas. Embora as mudanças a ocorrer no aluno durante um curso possam ser especificadas de diversas maneiras (alguns encontrarão deleite em pormenorizar aspectos restritos e "técnicos" da atividade requerida: manejar corretamente este ou aquele instrumento, saber escrever a introdução de um relatório, etc; outros preferirão definir as mudanças em termos mais amplos, elas significam uma mudança de competência, um aumento na capacidade de que se acredita o aluno dotado, no fim do curso, para abordar e resolver uma categoria específica de problemas.

O treino de pesquisa envolve múltiplos objetivos. De um lado, a cada um dos "níveis" ou aspectos do treino, mencionados na secção precedente (citações, cursos de metodologia, etc.) ou possíveis de serem pensados, corresponde um determinado corpo de objetivos. De outro lado, uma análise ainda que superficial mostra a diversidade de capacidades a serem treinadas e desenvolvidas, em cada nível particular. O problema, para o planejador, consiste em concatenar os objetivos, seja de uma forma paralela (havendo desenvolvimento concomitante de várias capacidades), seja de uma forma hierárquica ou linear, dentro de um pensamento em que certas capacidades são vistas como pré-requisito para o treino de outras.

Se tivéssemos toda a informação necessária, talvez pudéssemos traçar, em suas ramificações menores, de antemão, um programa que surtisse efeitos máximos. A situação concreta (pelo menos a que eu enfrento, todas as vezes que me é confiada uma turma (de alunos) contém muito mais incerteza do que a ambição planificadora gostaria de reconhecer. Deve ser abordada, portanto, com planos flexíveis, que - dada uma estrutura básica firme - permite ajustes, de acordo com a reação do grupo de alunos, avaliada de maneira mais ou menos constante. À medida que um determinado programa é repetido, podadas as partes negativas e melhoradas as partes efetivas, há redução parcial da incerteza e possibilidade de uma adesão mais segura aos quadros determinados previamente. Mesmo assim, parece essencial desenvolver uma vigilância constante e um incentivo para certos alunos, que resolverão problemas inesperados e fornecerão táticas frutíferas para o futuro.

Além disso, a própria latitude que se oferece aos alunos - em certos níveis do treino onde pode haver supervisão de projetos individuais ou em pequenos grupos - de exercerem opções quanto a aspectos de procedimentos ou quanto ao assunto de pesquisa, coloca um limite à possibilidade de um planejamento absoluto. A própria abertura para opções acaba sendo parte do planejamento (uma vez que, em certos níveis, o objetivo é justamente, treinar a capacidade do aluno escolher entre as táticas possíveis para a resolução de um problema de pesquisa).

(c) O bom desenvolvimento de programas de treino depende da obtenção de informações quanto ao seu efeito junto à população-alvo. O processo de ensino, muitas vezes linear, deveria ser aprimorado pela instauração de caminhos de feedback, através dos quais os professores pudessem avaliar a eficiência do conteúdo e das técnicas empregadas e através dos quais pudessem sentir as verdadeiras mudanças ocorridas nos alunos. A prova final, onde os alunos devem demonstrar suas aptidões mnêmicas, e que, na maioria das

vezes, é preparada na véspera, pelo menos, certamente não é critério de desempenho.

Além de uma avaliação do domínio que o aluno possa adquirir sobre a rede de conceitos considerados básicos e sobre certas técnicas, é importante levá-lo a opinar sobre o grau de interesse que sentiu pelos diversos aspectos do curso. Como já foi visto, o aspecto motivacional merece um destaque todo especial. A propensão demonstrada pelo aluno para ler material (além do programado pelo curso), a continuar trabalhando num certo projeto (apesar de satisfeitos os requisitos necessários para a obtenção de créditos), enfim, indícios do despertar de uma motivação intrínseca (Deci, 1976) serão, para o professor, critérios para julgar que o programa atingiu um de seus alvos básicos.

(d) O treino de pesquisa deveria ser pensado numa perspectiva de integração inter-cursos. Uma das perspectivas mais atraentes, para uma possível reforma curricular, consiste em visualizar as diversas disciplinas - teóricas, práticas - não mais como elementos monádicos, estanques, auto-suficientes, mas como estágios através dos quais, progressivamente, o aluno fosse adquirindo uma formação integrada, segura, na sua área. Pensar em termos da experiência global do aluno é uma necessidade cada vez mais premente, os próprios alunos, em suas freqüentes queixas acerca da falta de estrutura, da incoerência mesmo dos currículos aos quais se vêm submetidos, lembram-no a cada instante.

Ocorrem-me, no momento, três vias de integração possíveis. Em primeiro lugar, entre as disciplinas que se propõem oferecer algum tipo de contacto com a pesquisa (por exemplo, disciplinas da parte básica do curso como "Metodologia de pesquisa", "Iniciação à pesquisa", e as disciplinas que incluem em seu programa uma parte prática). O planejamento integrado não pretendia eliminar as divergências que eventualmente pudessem distanciar uma disciplina da outra, mas buscaria ordenamentos entre aspectos convergentes, de tal maneira que, ao passar de uma disciplina para outra, o aluno retomasse e aprofundasse aspectos com os quais já tivesse alguma experiência, numa linha de desenvolvimento sem hiatos excessivos. Uma segunda via de integração, muito pouco explorada, uniria a parte prática a certas matérias de apoio como a estatística. Um projeto prático poderia receber uma supervisão dupla, experimental ou de pesquisa e estatística: o aluno, centrando seu trabalho na descoberta, estaria ao mesmo tempo adquirindo proficiência do ponto de vista do conteúdo psicológico e do ponto de vista das técnicas estatísticas. A terceira via de integração aproximaria as chamadas matérias "teóricas" das matérias de pesquisa. Quijano e Stack (1976) queixam-se da estreita ligação que existe, nos cursos universitários de psicologia, no México, entre teoria e prática (esta sendo considerada muitas vezes como apenas um complemento ou apêndice) e defendem uma abordagem em que a prática seja encarada como auto-suficiente. Não me parece que a integração entre matérias que pretendem transmitir um "conteúdo" e matérias que visam um treino de capacidades de pesquisa deva necessariamente redundar numa subordinação ou numa redução de importâncias das segundadas.

Em direção à utopia: necessidade de pesquisa e intercâmbio sobre o ensino de psicologia

Na secção precedente, aventurei-me pouco. Permaneci no plano das diretrizes muito amplas, que eu acredito possam servir de ponto de partida mas que serão reconhecidas como requisitos para qualquer planejamento de instrução, não havendo muita informação acrescida no caso particular do treino de pesquisa. Não me parece que se possa ainda

propor programas pormenorizados de treino em pesquisa, uma vez que faltam estudos, em nosso meio, a respeito ou, pelo menos, relatos detalhados, preparados a partir de uma experiência, por professores na área.

Rothkopf (1973) queixou-se recentemente da tendência que há na pesquisa educacional em desenvolver-se sem o suficiente contacto com o material comportamental (riquíssimo) da situação de ensino. Educadores estariam sem contacto razoável com o seu próprio material, exibindo algo como uma Leerlaufreaktion (reação no vácuo), comportamento privado de retroalimentação necessária.

Para que o treino em pesquisa não seja apenas mais um assunto de discussões ocas, para que nosso comportamento, como professores, não seja apenas mais uma manifestação do Leerlaufreaktion educacional, urge que encaremos nesta ocorrência a respeito da dinâmica da situação de treino e que, a partir desta constatação, procuremos dados relevantes, planejemos observações e pesquisas a respeito do próprio treino de pesquisa.

Uma maneira de ampliar as perspectivas no campo e de explorar, mesmo que de forma preliminar, o problema da eficiência do treino em pesquisa, consistiria em incentivar, no Brasil, a comunicação ou publicação de experiências educacionais obtidas em diversos centros. A revista mexicana Enseñanza investigación en Psicologia talvez mostre o quanto a idéia é viável e frutífera.

Em conclusão:

Duas teses interligadas formam o núcleo do presente artigo e constituem os motivos pelos quais foi escrito: 1) o treino em pesquisa tanto na chamada área básica, como nas diversas direções de aplicação, é necessário para a formação plena e integral do psicólogo; 2) é imprescindível incentivar, em nosso meio, a investigação e a comunicação de experiências a respeito da eficiência de diversos programas de treino em pesquisa.

Enquanto idéias gerais, estas teses podem parecer interessantes e podem inclusive não provocar protestos em demasia, o que, em certo sentido, é um aspecto negativo na medida em que sugere serem inócuas, ou redundantes [isto é, ajustadas às concepções vigentes, aos arranjos verbais dos que podem determinar os rumos da educação superior].

Na verdade, estas teses deveriam ser vistas justamente como lembrando o problema da dissonância entre certos pressupostos aceitos em contextos retóricos e porque é "bonito" aceitá-los, e a sua aplicação concreta, a tentativa de modificar - para melhor o status quo. Colocam, mais do que soluções prontas, as lacunas existentes. Não oferecem um programa de trabalho: mostram a necessidade de organizá-lo, dentro de uma perspectiva firme, e, ao mesmo tempo, auto-corretiva.

REFERÊNCIAS

KUHN, T.S. The structure of scientific revolutions. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.

LEITE, R.C. de C. A formação do pesquisador. Manchete, 1978, p. 45

McCONNELL, J.V. Confessions of a textbook writer. American Psychologist, 1978, 33, 169-169.

QUIÑEDO, A. Reformas a la enseñanza e la investigación. Enseñanza y Investigación en Psicología, 1976, 2, 5-12.

QUERESHI, M. Y. Evaluation of an undergraduate psychology curriculum. Journal of Experimental Education, 1977, 45, 42

QUIJANO, R.B. e STACK, J.M. Función del laboratório de enseñanza en la formación profesional del psicologo. Enseñanza y Investigación en Psicología, 1976, 2, 5-9.

ROTHKOPF, E. What are we trying understand and improve ? Educational research as a Leer Teufreation. Educational Psychologist, 1973, 10, 58-66.

ROYCE, J.R. Psychology is multi-: methodological, variate, epistemic, world view, systemic, paradigmatic, theoretic and disciplinary. Nebraska Symposium on Motivation, 1975, 23, 1-63.

SCANDURA, J.M. Structural approach to instructional problemas. American Psychologist, 1977, 32, 33-53.

Luiz M. de Oliveira.

Nota dos Editores: Leitura dos dados do questionário referentes aos Exames Psicotécnicos - Ver Anexo 4.

Convidamos o Prof. Silvio Ferreira da Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte, para falar sobre os exames Psicotécnicos, porque sabemos que ele vem desenvolvendo um sério trabalho nesta área em Belo Horizonte, e colaborou na elaboração das normas para os Exames Psicotécnicos para todo o estado de Minas Gerais. Os dados do questionário sobre este assunto mostram uma série de contradições e pontos de vista opostos das pessoas que trabalham na área, uns a favor da eliminação dos exames Psicotécnicos para motoristas; outros a favor de reformular o sistema atual.

Para falar sobre isto convidamos o Prof. Silvio Ferreira.

Nota dos Editores: Infelizmente por defeitos técnicos, alheios à nossa vontade, não foi feita a gravação da exposição do Prof. Silvio Ferreira. Os editores encarecem a compreensão do autor e dos leitores.

Discussão Geral.

Luiz M. de Oliveira (Coordenador) - Antes de dar a palavra às pessoas que querem fazer perguntas eu convido a Maria Terezinha Canora Lollis e Elizabeth Tunes a fazerem um resumo rápido dos principais conclusões dos simpósios 2 e 3 respectivamente. Assim nas nossas discussões nós poderemos comparar os três simpósios sobre o mesmo assunto.

Maria Terezinha Canora Lollis: - Eu vou ler uma parte do nosso simpósio que sintetiza bem as deficiências do nosso curso. Então, pode-se ver que a Psicologia hoje detém à priori toda uma metodologia e toda a uma prática desvinculada da realidade social, econômica e política do povo brasileiro. Ela não considera o momento histórico em que vivemos nem o homem na sua totalidade. Em contra-partida, a Psicologia nos dá uma visão obsecada e individualista do homem, retirando-o do seu meio e cortando o contato dele com a realidade, vemos isto concretizado na abordagem clínica, onde o problema é colocado num indivíduo e a solução é sua adaptação à situação externa. É dentro dessa visão desvinculada da realidade que se coloca a questão teórica-prática. A idéia de que a teoria precede a prática se manifesta em função de algumas idéias psicologizantes, tais como a de que o aluno é ainda um ser adolescente, um ser inexperiente, logo, sem condições de se ler abretura com outras pessoas no longo de um período de sua formação.

Não é vista a possibilidade de que a prática e a teoria se associem num processo real de formação em que se adequaria a outro complementando-a. Vemos isto claramente ao constatar uma divisão entre matérias ditas básicas e profissionalizantes, sem estabelecer entre elas nenhuma relação de continuidade. Assim, nas escolas onde são oferecidos estágios, isto ocorre a partir do terceiro ano. Em relação aos estágios a situação é muito mais complexa que se pode ser colocada em dois níveis: 1º) quando a escola não oferece estágio, eles tem que ser conseguidos individualmente, aumentando a competição entre os estudantes, é a corrida pelo ouro que advém de toda formação individualizante que temos e quando é oferecido, visto de uma maneira deficiente, precária, conta com pouca ou nenhuma supervisão ou são oferecidos através de convênios com instituições, delineando assim as possibilidades de atuação e ampliação do mercado de trabalho do psicólogo e ainda, sendo essa baseada numa teoria alienada da realidade social sobre a qual atuamos, caracterizando assim a nossa formação tecnicista e academicista. Eu acho que isto dá uma síntese bem geral do que foi que a gente discutiu no nosso simpósio.

Elizabeth Tunes: - Com relação aos alunos de pós-graduação, houve mais disposições e nas análises aqui apresentadas alguns pontos que foram comuns e que portanto eu vou relatar apenas estes, que foram os mais gerais.

As análises aqui relatadas mostraram que grande parte dos alunos de pós-graduação desconhecem os objetivos do curso que estão fazendo ou quando conhecem afirmam que os objetivos são formalmente definidos, porém, eles na prática não são atingidos. Os aspectos que eles consideraram deficientes em relação à estes objetivos a formação em relação à pesquisa e docência. Eles colocaram que os cursos não demonstram uma análise anterior do que seria pesquisador ou docente de modo que as condições para aprendizagem dentro do curso pudessem ser colocadas para que esses profissionais fossem bem formados.

Com relação à proposição de objetivos eles acharam que deveria ser baseado numa

análise das necessidades sociais que estes profissionais vão atuar. De uma maneira geral o que ficou evidenciado foi que há uma insatisfação muito grande nos cursos de pós-graduação e que essa insatisfação ainda está longe de caracterizar algum problema, ela apenas revela que existem problemas e que portanto eles precisariam ser analisados para que a gente pudesse, pelo menos, vislumbrar alguma solução.

Luiz M. de Oliveira: - Agora nós abrimos a palavra para os participantes, os que quiserem fazer perguntas aos expositores neste simpósio, se dirijam por favor ao microfone. Então está aberta a discussão ao plenário.

Isaías Pessoti: - O que vocês acham, falando da formação do psicólogo de incluir filosofia, história da ciência e lógica no currículo? Isto é uma vacina contra o preconceito aplicado versus pesquisa alienada ? behaviorismo versus humanismo, etc, act ? Nós estamos brigando com um produto do sistema, o aluno é vítima de um sistema de ensino, de um currículo. O professor é vítima de um sistema administrativo, e ambos são vítimas de um sistema político cujo o interesse é exatamente que não se critique, que não se pense, que haja preconceito, que haja divisão.

Geraldina P. Witter: - Isaías, eu acho que incluir essas matérias pode continuar dentro do sistema do mesmo jeito, elas podem passar a ser usadas para servir o sistema, porque vai depender muito de quem vai dar essas disciplinas. Eu já vi cursos de história da ciência que não se saiu de Descartes, quando muito se chegou a Descartes e olhe lá, o que já é um grande progresso. Vi cursos de lógica da ciência que não tinha nada que ver com o trabalho do cientista. Eu acho que incluir ou tirar disciplinas não resolve o problema, resolve muito mais como vai funcionar com ela.

Isaías Pessoti: - Você, como eu, como muitos outros docentes, tivemos alunos no tempo que havia filosofia no secundário, tivemos alunos que tiveram filosofia no currículo de graduação, e me diga, quem era mais crítico, quem era menos passivo? Quem era mais preparado para discutir a informação ? Quem era mais preparado para não aceitar a informação pacificamente etc.?

Geraldine P. Witter: - Eu acho que todo o curso secundário de antigamente, do tempo que a gente era aluno, formava muito mais para isto e também formava muito mais para a ciências. No ginásio que eu fiz exercício de laboratório que eu fui fazer de novo na universidade. A formação toda do secundário poderia dar isto. Agora se colocá isto dentro da universidade está se remediando o secundário, depois na pós-graduação está se remediando a graduação e depois o doutorado que vai remediar o mestrado. Mas eu acho que este espírito crítico nós podemos dar em cada disciplina, depende do professor que dá experimental, do que dá psicologia escolar, psicologia do desenvolvimento etc. A crítica deve existir em todo o cientista, agora incluir a disciplina em si, eu acho que não vai resolver. Eu já vi tanto curso de como o César falou, de metodologia da ciência que não ensina nada de metodologia da ciência. Então eu acho que incluir disciplina em si, não vai adiantar nada; colocar um curso de filosofia para falar da filosofia do Kant, que muito professor acaba caindo aí, eu acho que depende muito do professor assumir a responsabilidade. Cada um de nós tem de desenvolver no aluno esse espírito crítico em relação a tudo que está acontecendo com ele, na sociedade, com a escola dele, e com a própria ciência eu acho mais fácil resolver isto a nível de professor do que a nível de colocar uma disciplina.

Luiz M. de Oliveira: - Algumas pessoas estão querendo discutir o assunto. Use o microfone, a única exceção foi o Isaías, porque ele não pode andar.

Marcos - UFMG - Alô, o que a gente está achando é que o conteúdo da matéria, ou a formação de um curso não é dado pelo indivíduo, a questão não é de um professor que vai se responsabilizar e que vai ele tomar esta responsabilidade para si e procurar dar esta visão crítica. Eu acho que quando o Isaías está propondo lá, colocar a história da ciência e dar um certo conteúdo, é questão da gente começar tentar garantir alguma coisa mínima, porque em qualquer situação vai depender do interesse dos alunos e do professor. Mas esta escolha não pode ser simplesmente individual. Se a gente for considerar isto como individual, não adianta. Pode-se mudar o currículo duzentas ou trezentas vezes que a situação continuará a mesma. Então o que eu acho importante é colocar isto aí, é de começar dar um direcionamento para o curso, uma orientação, desde a formação desse currículo. Deve-se fazer uma ligação mais direta da psicologia com outras ciências humanas e qual a origem dela, que é a filosofia. Se vai incluir filosofia no secundário? eu acho que deve também, mas com outro direcionamento. Acho que é importante ter dentro da universidade também. Quer dizer o relacionamento do professor e do aluno dentro da universidade deve caminhar para isto também, eu acho que não só o lance individual de cada professor, é preciso começar a garantir um mínimo dentro da escola.

Elizabeth Tunes: - Vou discordar um pouco da Geraldine porque eu acho que a proposição do Isaías; por trás dela eu acho que existe implícito alguma coisa que o aluno e que nós todos devemos fazer que é analisar a produção de conhecimentos. É saber o que é produzir conhecimento. Então eu acho que história e filosofia da ciência, etc.,elas entram com o instrumental para que o aluno possa realmente desenvolver essa capacidade de análise do conhecimento e também para que ele possa avaliar o próprio conhecimento que a psicologia produz, que é produzido em psicologia.

Geraldine P. Witter: - Eu não disse que eu sou contra a disciplinas, eu acho que incluir as disciplinas não vai resolver o problema, de você ter a ..... para história da ciência, se você não tiver um professor capaz de fazer aquilo bem feito (e nós podemos contar nos dedos os professores que seriam capazes de dar bem essas disciplinas). Então vai haver em Natal, Fortaleza, professores com possibilidades de dar essas disciplinas bem dadas ou a gente vai cair numa disciplina inócua ? Eu acho que as duas coisas devem ser feitas, mas paralelamente, mas o mais rápido seria se conscientizar já, começar já antes de pensar em reformular o currículo, acho que pode incluir essas disciplinas, mas a gente tem tanta coisa prá incluir nesse currículo...

Elizabeth Tunes: - Eu concordo com você que realmente só mudar o rótulo não resolve nada, mas o que eu estou colocando é que talvez a gente possa então ao em vez de propor as disciplinas história ou filosofia da ciência, que a gente proponha o que se aprende com isto, essas disciplinas são instrumentais para que, é para analisar a produção de conhecimento, para se aprender como se produz conhecimento, para se ter uma visão crítica disto, então, que se proponha esses outros rótulos que são mais descritivos do que se faz realmente com o conteúdo dessas disciplinas.

Aparteante que não se identificou: - Eu queria fazer um comentário rápido aqui, na PUC do Rio de Janeiro, já desde o nível de graduação, existe no ciclo básico, no primeiro ano em que o aluno entra na universidade, existe a História do Pensamento, existe a Fi-

losofia da Ciência. Mais no fim do curso existe método científico além de técnicas de pesquisas. Então eu concordo com o que a Geraldine falou, que isto não resolve o problema porque fica muito ao sabor de quem está lecionando no momento e o que nós temos sentido como resultado da existência dessas matérias no nosso currículo, é que elas estão sendo utilizadas também pelo sistema, anti-sistema. O resultado concreto, prático da filosofia da ciência que nós temos é a destruição do método científico, o que o aluno aprende lá é a destruição, que o método científico não vale nada. Então eu questiono se vale a pena incluir esse tipo de disciplina num currículo porque vai ficar muito a favor de quem dá enquanto há uma coisa mais básica.

César Ades: - Eu só acrescentaria uma coisa ao que você disse, e é proposta do Isaías. Essa matéria realmente deveria ser dada por alguém que estivesse em contato vivido com a Psicologia, porque senão é a mesma queixa que a gente ouve dos alunos sempre, o professor de fisiologia dá uma fisiologia que eu não sei para que, o professor de estatística dá uma estatística que eu não sei para que; então, o perigo que eu vejo nessa matéria, é ele ser dada também sem contato íntimo com os problemas da Psicologia.

Tânara, UFMG - Eu queria colocar o seguinte: que incluir ou não a filosofia nos currículos, levando em conta que a filosofia incluída não vai facilitar nada porque os professores vão fazer aquilo que bem quiser, então tira tudo do currículo, tá? Eu acho que o negócio é garantir o espaço para que a gente possa ter uma visão crítica da psicologia. E eu não vejo como a filosofia não possa contribuir com isso, para o método científico da psicologia. Eu não vejo como a filosofia pode deixar de não contribuir com isto, tá? Eu acho que a filosofia vai questionar esse método científico que a gente tem.

Então eu acho assim, excluindo filosofia, a cadeira mais crítica que vai dar os pressupostos filosóficos das teorias em psicologia é um verdadeiro absurdo. Então, vai ser feito o seguinte: uma matéria que o DAU colocou é Biologia Genética. Não precisava ter colocado Biologia genética não, tá? Qualquer professor pode fazer relação da psicologia com a biologia genética. Poderia ser colocada uma matéria livre, qualquer professor vai dar a interação com outras cadeiras que ele bem quiser. O negócio é a gente garantir o espaço de discussão no nosso curso, a respeito da própria cientificidade da psicologia e respeito dos pressupostos filosóficos da psicologia. E isto que tem que ser feito; não é ficar aqui falando que vai se colocar essa cadeira, ver aquela e que não adiantar nada. Então, nós nunca vamos fazer nada, tá? Que nada! Isto não adianta nada. O negócio é garantir espaço para a discussão. Se uma das coisas que a gente pode fazer é garantir um currículo que dê uma visão crítica, é isto que a gente tem que fazer. Não é aqui, ficar pensando se isto não dá, aquilo não dá. Senão, nós nunca vamos fazer nada, deixa o currículo do jeito que está que está ótimo, não precisa mudar nada não. Só isto que queria falar.

Martha [São Paulo]

Eu acho que a filosofia, saber os pressupostos filosóficos e todas as linhas é extremamente importante é isto que vai garantir que vocês tenham mais segurança no seu trabalho em pesquisa e tudo mais.

Agora eu acho o seguinte: a gente, ao pelo menos, no meu currículo, eu tive história da psicologia, só que história da psicologia presente foi dado de maneira estanque, então isto é assim, isto é assado. Tudo ficou perdido, não foi dado como um processo. Eu

acho que o que os professores aqui da mesa estão querendo colocar é isto: o problema não é exatamente o nome de uma disciplina ou vamos dar isto, aquilo, ou aquilo outro, mas em qualquer disciplina, o aluno pode exigir uma reflexão crítica do professor, então se ele está dando uma matéria, que está sendo dada na faculdade, Controle Aversivo, então que se dê controle aversivo dentro da nossa sociedade. Os alunos podem pedir isto para o professor, fazer uma relação com a própria sociedade, em que bases estão alicerçados aqueles métodos que está sendo usado. Eu acho que isto é função de vocês, vocês também têm que exigir. Eu já falei isto na sexta-feira, retorno a dizer isto agora. Eu concordo com os professores, o problema é vocês terem exigido dos professores uma conscientização, uma formação crítica. Pedir para eles quais são as bases do que eles estão dando para vocês. Exigir tudo isto deles. Exigir que eles ponham a matéria deles na realidade que vocês estão vivendo. Então não é só questão de acabar o currículo. Eu acho que é uma orientação que você tem dentro de um modo geral. É só uma orientação leve, mas eu acho que ela não garante, não garante. Eu acho que se tiver só a relação das disciplinas não vai garantir isto. Eu acho que o currículo garante (pode garantir) até certo ponto talvez informação, mas formação não. Formação eu acho é uma coisa bem diferente.

Romualdo, UFMS - Eu concordo com o professor César.César Ades com a professora Geraldine, que não existe no Brasil atualmente filósofos capazes de examinar de um ponto de vista crítico os problemas da psicologia. O doutor César tem razão de dizer que seria bom se houvesse contato com a Psicologia, mas desde que se abra essa perspectiva com os anos, talvez daqui a 4,5 anos, nós teremos filósofos, desde que se abra nas faculdades de Psicologia, não agora mas daqui quatro, cinco anos, nós teremos então, indivíduos com formação filosófica e que serão aptos a discussão dos problemas epistemológicos da Psicologia, certo? Bom, outro ponto é o seguinte que dona Geraldina disse que isto não vai resolver nada, esta posição filosófica dentro do curso de Psicologia, que isto vai ficar inóculo, mas também é inóculo, o que ela diz: a que cada professor de outras matérias mais especificamente da Psicologia, deveriam ter o espírito crítico. Eu não acho possível atualmente no Brasil, atualmente, agora. Não acho que atualmente no Brasil, os professores de psicologia tenham mais espírito crítico que aqueles de filosofia. Não acho que atualmente ocorre isto. É que nós devemos deixar então lugar prá que nas faculdades de psicologia haja essa formação epistemológica. Talvez, agora então, essa minha idéia agora, ela não é, talvez não seja tão boa, porque existe para os filósofos realmente uma porta fechada nas faculdades de ciências, eles não tem como desenvolver muito a especialidade da filosofia da ciência. Desde que estas portas sejam abertas, daqui alguns anos isto pode ser bastante frutífero, certo? Que o filósofo vai defender uma linha, vai defender uma tendência? Será que ele vai manter uma não neutralidade da mesma maneira que a faculdade mantém? Eu vejo o seguinte: se ele vai manter ou não neutralidade, as faculdades atuais também não têm uma não neutralidade, então não adianta nada, certo? Então, o melhor é deixar, mesmo que não haja essa não neutralidade que ela se aprofunde no domínio da filosofia, que ela se aprofunde melhor do que ela é aprofundada atualmente no domínio exclusivamente da Psicologia.

Wilson Campos - Ribeirão Preto: - eu concordo com você, eu acho que você disse uma coisa que está dentro do meu pensamento, e me parece que o que as outras pessoas disseram também cabe.

César Ades - São Paulo - Não é questão apenas de por o nome da disciplina, isto abre um

espaço, tudo bem, mas é preciso viajar esse espaço. Uma pequena retificação, você errou ao me chamar de César Lattes, ainda não cheguei a esse nível de ciência, mas tudo bem. Luiz M de Oliveira: Ronaldo está inscrito. De onde? Belo Horizonte.

Ronaldo de Belo Horizonte.

Eu queria me reportar uma intervenção feita pelo colega há pouco, a propósito da perspectiva de se pensar, de cotejar as relações entre a psicologia e a realidade, submetendo as diferentes tecnologias disponíveis na psicologia, a sua inserção prática e funcional no campo histórico. Me explico melhor. Eu acho que é absolutamente incoerente do ponto de vista do trabalho crítico, seja ele epistemológico, seja ele político-ideológico, tentar fazer coerente uma tecnologia do controle aversivo do comportamento e o projeto da liberdade.

Isto implica em se tomar partido, uma disputa, um debate onde diferentes concepções do homem, da natureza humana, da liberdade e da vida estão em jogo. A propósito da discussão que eu acabo de ouvir que tenta operar o apêndice da filosofia eu gostaria de comentar que a filosofia, ela não faz contato com a psicologia como se fosse uma região vizinha, que negociasse com a psicologia. A constituição mesma da psicologia se dá na inscrição filosófica, ideológica das relações entre a mente e o corpo da natureza humana que permite falar de uma desvairada e que depois de ser transformada num indivíduo doente da psicologia.

Eu estou me referindo à Descartes.

De uma perspectiva sócio-analítica eu gostaria de comentar se o analista institucional é psicólogo social. Um aspecto interessante que eu gostaria de sugerir nesta avaliação crítica que os psicólogos fazem da sua prática, que a avaliação crítica da prática institucional, deveria avaliar as suas relações, as relações que essa prática institucional mantém nos diferentes contextos institucionais, principalmente nas empresas do mundo capitalista e nos organismos do poder estatal. Por exemplo, tomando-se a psicologia e fazendo ali sentado um exercício desse tipo, eu percebi que a psicologia é dotada de uma grande maleabilidade, uma capacidade muito grande de se ajustar à diferentes contextos institucionais preluzindo ali tecnologia mais adequadas às demais do sistema em questão.

Primeiro, no organismo policial a psicologia se torna seletiva, discriminadora, estratificante, psiquiátrica, exclusiva. Na escola, a psicologia se torna não diretiva, democrática, consultiva, humanista, comunicacional. Na empresa, a psicologia se torna seletiva, adaptativa, exclusiva. É assim vai! Isto me permite pensar que o projeto de reduzir a prática do psicólogo à um determinado manequim não vai significar mais do que o produto ideológico mistificador. E a primeira mistificação é que este reside em atribuir à psicologia uma unidade que ela não tem. Na sua constituição teórico-conceitual a psicologia é um saber disperso em que cada subconjunto se volta sobre sua própria precisão interna e produzindo suas respectivas e particulares tecnologias que se referem ao controle do comportamento, as tecnologias que se referem ao tratamento psicológico no grupo, nas psicoterapias do grupo, etc... No entanto, na sua prática institucional, eu não vejo como caracterizar a psicologia como constituindo diferentes mas não exclusivas, no sentido que elas eventualmente se superpõem, se montam em um dispositivo mais sofisticado, portanto, de diferentes, mas não de exclusivas tecnologi

ps, destinadas ao controle, a adaptação e a redação da conduta humana.

A crítica epistemológica da psicologia, da minha perspectiva, não é um trabalho paralelo à sua crítica, prático-institucional, mas é num só movimento, aquele que força o saber a desvelar os seus vínculos de diferentes naturezas com poder social.

Aparteante que não se identificou: - Gostaria de comentar me referindo a colocações feitas na mesa e que faziam referências aos exames dos psicotécnicos e ao problema da pesquisa no campo da psicologia. Eu gostaria de mencionar, vendo o jornal daqui da cidade, Ribeirão Preto, o manifesto dos psicólogos de Ribeirão Preto contra a revogação do exame do psicotécnico para a revalidação de carteiras profissionais. Oportuno dentro da perspectiva de avaliar a prática institucional da psicologia. Este documento reivindica, eu não quero fazer aqui nenhum comentário do tipo depreciativo em relação à organização que o emitiu. Gostaria de avançar contribuindo para avançar um pouco mais a reflexão crítica da prática institucional da psicologia. Mas me chamou muito a atenção como é que a psicologia, se compromete ali a ser responsável por uma significativa diminuição na taxa de acidentes de trânsito. Alega-se ali que muitos indivíduos neuróticos,psicóticos comparecem aos exames dos psicotécnicos e são por essa via excluídos da circulação, ao pé da letra, excluído da circulação do trânsito e se permite sugerir que há aí desde já um compromisso nem sempre suscitado, nem sempre admitido, nem sempre tácito,entre a psicologia e o sistema psiquiátrico no sentido que o exame psicotécnico ele antecipe, profetiza, o processo de exclusão que vai dar no hospital psiquiátrico.

Gostaria de comentar, portanto, a respeito, fazer a seguinte questão: se a psicologia pode se julgar, pode se comprometer a diminuir a taxa de acidentes de trânsito. Eu perguntaria se a psicologia pode também intervir na sua prática institucional, no sentido de fazer com que esses mecanismos de trânsito tenham em relação à população uma relação menos repressiva, menos coercitiva, esse tipo de relacionamento de tipo diferente no campo político institucional possa se estabelecer entre a política e as massas; senão está aí uma deixa que diz respeito também a prática institucional da psicologia.

Por último, eu comentaria que sobre a relação entre a tecnologia no contexto psicologia e realidade a relação entre a tecnologia e os clientes e os pacientes eu gostaria de mencionar a possibilidade de uma confusão, de uma super-posição entre a tecnologia da psicologia no fetiche, a fetichização. E por último, a propósito da quimioterapia, ela se refere ao sintoma, mas todo sintoma produzido e no caso da psicose, principalmente, se trata de um campo obscuro ainda onde a psicanálise não adquiriu grandes resultados, mas ainda a psiquiatria está menos habilitada ainda a dizer alguma coisa, já que a psiquiatria não diz algo sobre a psicose, ela elimina os seus sintomas quimioterapicamente. E finalizando gostaria de sugerir que nesse contexto da prática psicológica com a realidade se não seria sugestível, interessante que o psicólogo se voltasse para o seu freguês, para o seu cliente, mas não como terapia, mas para ouvir o discurso institucional sobre a psicologia que vaza pelas ruas, que anda pelos corredores, que é falado no interior das empresas, só nesse medida, a psicologia vai saber avaliar o poder avaliar o seu campo social, é só nesse campo que se poderá produzir uma teoria psicológica, numa prática psicológica,-do tipo alternativa

Luiz M. de Oliveira: Se identifica, o lugar e o nome!

Wanderley de Assis: Em primeiro lugar, gostaria de dizer que não tenho a mínima intenção aqui de conciliar opiniões divergentes, principalmente porque eu acredito que é das divergências que a gente pode avançar e evoluir em algum sentido. Agora a gente ouviu,eu quero retomar um pouquinho as duas colocações que iniciaram o debate, a colocação da professora Geraldina. Me parece incontestável que as duas colocações são absolutamente verdadeiras, me parece incontestável a necessidade de que o professor Isaías colocou de incluir filosofia, de incluir história da pesquisa, de incluir metodologia nos cursos de psicologia. E me parece também incontestável a afirmação que a professora Geraldina fez de que a mera inclusão dessas matérias no currículo não adiantaria nada, porque isto não garante o conteúdo que é passado para aluno. Todos sabem, todos viram isto durante todas suas experiências profissionais. Todos sabemos de cursos de filosofia que não foram eficientes e que chegaram a Descartes e aí por diante. Agora eu queria remeter-me um pouco mais profundamente nas duas colocações. Quando professor Isaías fez a dele, defendendo a inclusão de filosofia, ele denunciou a separação, a divisão entre limites e a necessidade de divisão e o fato de alunos e professores estarem sendo vítimas de um sistema policial de um sistema repressivo, etc...

Isaías Pessotti - Ribeirão Preto -

Wanderley Assis: Nada , novo. Eu interpretei.

Quando a professora Geraldina se referiu à necessidade de formação do professor e que isto não adiantaria, ela também fez denúncias a respeito do tipo de formação que o psicólogo está tendo, de como que essa formação está interferindo nas cadeiras de filosofia e nas cadeiras de metodologia científica. A professora Diaggio também se referiu a isto,falando da destruição de pesquisa e aí por diante. As duas coisas são verdadeiras , o problema se coloca quando elas são pensadas de forma antagônica, como se a inclusão do curso de filosofia no currículo, partiu daqui a nossa discussão, não envolvesse um saldo crítico, no exato momento em que se está discutindo aqui,.em que se está denunciando aqui os problemas que a psicologia tem hoje. Neste exato momento está se ganhando saldo crítico. Neste exato momento está se conversando, está se discutindo as necessidades de um curso de filosofia. Alunos, aqui, terão mais condições de exigir dos professores que não chegaram a Descartes, mas que estão em Sócrates, ou que avancem um pouco na própria metodologia e de que discutam um pouco melhor o que é filosofia e o que é realidade brasileira, etc,etc.

Por outro lado, a própria inclusão de filosofia, ela vai garantir obrigatoriamente a formação de pessoas razoáveis neste nível ou vai dar melhor ainda do que isto, vai dar a chance de pessoas, das poucas pessoas formadas neste nível, de exercerem a sua função de colocarem um pouco mais longe a própria reflexão crítica em que se encontram.Sabemos como professor, que há muitos professores que não tiveram essa matéria no seu currículo e são obrigados a introduzir filosofia através de outras vias, porque acreditam que isto é importante, etc,etc. Então utilizaram de outras matérias para incluir filosofia. Quer dizer, o que eu acho de fundamental nesta discussão, o que eu acho de saldo qualitativo que a gente pode ganhar é que ele está denunciando um problema que é maior do que este e que o professor Isaías chegou a apontar, as várias divisões que nós temos na psicologia, as lutas entre os animais e os homens, a luta entre o laboratório e a clínica, a luta em

graduação é muito mais em termos de ..., é assim, existe um problema então, como é que a gente conserta esse problema. Acho que aí que deveriam ser, principalmente na parte de estágio, comunicados os problemas que aparecem, os problemas que são encontrados. É de se esperar, por exemplo, não só leituras, é de se esperar que a gente encontre crianças com dificuldades para aprender a ler. Na Russia eles chegam a 0,9%, a porcentagem de crianças com problemas. Nos Estados Unidos de 2% a porcentagem de crianças com problemas. E nós estamos com reprovação aqui, em algumas regiões, de 90%. O problema existe, mas porque que ele existe? porque que nós não podemos evitar que ele exista? Se nós estamos trabalhando muito mais a nível de remediação e eu acho que o nosso aluno de estágio e no estágio ele não está aprendendo a fazer mais do que remediação. Ele não está aprendendo a criticar. Só com o estágio, entretanto, ele não vai aprender. Eu acho que se a gente mudasse a nossa atitude como profissionais e como professores de psicologia, a gente poderia resolver muitos desses problemas, eu acho que é muito mais mudança de comportamento.

Aparteante que não se identificou: Eu estava querendo lembrar da colocação desse colega de camisa vermelha. Na sua colocação você estabeleceu uma distinção entre psicologia do tipo behaviorista e psicologia do tipo humanista. A hora que você colocou isto, eu me perguntei se já não estávamos tentando exercer sobre o campo crítico de trabalho um certo recorte que podia correr o risco de excluir alguns aspectos da questão. Eu me permitiria dizer a você, se a única opção do ponto de vista metodológico, do ponto de vista técnico, do ponto de vista prático profissional, há uma psicologia do tipo behaviorista, se suceder uma psicologia do tipo humanista eu não seria outra idéia senão a de sugerir que nós estamos tentando nos situar a uns bons sessenta anos, cinqüenta, quarenta, trinta anos atrás, que foi o momento em que a psicologia passou pela sua residência humanista. Eu acho que ela enveredou por outros campos. A psicologia hoje não está destinada a ser apenas, na sua forma crítica, psicologia das boas relações humanas, o tratamento dos conflitos no campo das estruturas das comunicações. Acho que quando nós reivindicamos uma psicologia crítica nós estamos querendo ir mais além. Agora, se a única opção da psicologia for ter que, no seu momento mais crítico, no pico de sua prática crítica, retornar-se no seu próprio discurso do humanismo, do centramento do homem, então a psicologia está destinada a ser subvertida realmente por uma prática nova, muito distinta no campo das ciências humanas. Isto não implica, na perspectiva que eu coloco esta crítica, em reneté-la ao nível prático institucional no sentido de dizer que mudando-se as práticas teóricas, as concepções e as constituições no campo científico e técnico da psicologia, que os psicólogos estariam situados fora dela. Evidentemente que não, porque esta prática, ela só pode ser feita do interior da própria prática psicológica, e só os psicólogos podem assumi-la, em termos de reflexão sobre a prática institucional interna da psicologia. Neste sentido, gostaria de fazer uma advertência, a uma linha crítica, que está pretendendo se chamar psicologia comunitária que tem aparecido como sugestão do pessoal de Belo Horizonte, mas que eu gostaria de apresentar uma coisa que qualifico como advertência nessa linha crítica. Se a psicologia comunitária aparecer como alternativa crítica da prática do psicólogo, ela vai ter que resolver algumas questões antes de se propor a isto, em termos de resposta teórica, prática-institucio -

nal, política, ou da demanda social da realidade brasileira, à psicologia. Me perguntaria se a psicologia comunitária não corre o risco de se transformar numa nova estratégia de domínio, numa nova psicologia social, psicologia social que nós temos levado longos 15 anos para desmontar seus produtos ideológicos e que temos tentado neste momento substituir por um outro tipo de prática em termos de psicossociologia. Se a psicologia comunitária, pelo fato de ser a tecnologia disponível para o tratamento do social no campo da psicologia, eu faço advertência de que há de se fazer neste momento a crítica radical impiedosa, severa dos psicólogos sociais, porque a psicologia social é uma tecnologia do domínio, cuja forma mais sofisticada é a tecnologia das boas comunicações e a tecnologia humanista da escola das relações humanas.

Gostaria de me perguntar se o tratamento que vem sendo dado ao problema da psicologia comunitária não estará se caracterizando como uma crítica dos objetos, dos métodos e das técnicas do trabalho profissional sobre o indivíduo enfermo. Se isto não tem sido apenas a inflação destinada a elevar o indivíduo enfermo ao estatuto de comunidade enferma. A psicologia só é comunitária, só pode ser comunitária, onde ela exercer o tipo de convivência, de coerência com o mesmo apelo à unidade que a caracteriza, que sustém a psicologia.

Isaías Pessotti (Ribeirão Preto): Voltando ao problema inicial eu queria lembrar aqui, que nós não podemos analisar a formação para o ensino, a formação para pesquisa, como se nós combinassemos todas as funções necessárias para que o nosso planejamento vá em frente.

Por isso que eu insisti, que é preciso levar em conta nesta direção, o condicionamento político que não é privilégio do Brasil, nem do Brasil de hoje. Qualquer sociedade, em qualquer sociedade o ensino é condicionado politicamente. Nós não podemos esquecer o quadro dentro do qual se move a ciência dentro de um país ou formação de um tipo de especialista num país. Senão nós corremos o risco de pregar, de profetizar melhor. Quer dizer, é preciso levar em conta que não são apenas as posições da universidade, as funções da formação anterior do aluno que estão determinando os problemas da relação professor-aluno, ou seja, da formação do aluno. Há problemas maiores que se não forem levados em conta, significa o risco de grande inutilidade de todo esse trabalho brilhante que vocês fizeram. Por exemplo, como outras iniciativas.

Luiz M. de Oliveira: Alguém mais quer fazer o uso da palavra, dirigir questões à mesa? Ou continuar o comentário sobre o assunto que a pergunta do Isaías originou?

Jairo (São Paulo): É apenas um pedido; eu estou muito satisfeito por ver no congresso, bastante espírito crítico da parte dos professores, mas do meu ponto pessoal, e muito mais talvez da parte dos alunos aqui presentes. Em outras épocas, e mesmo neste congresso em outras vezes, a gente não havia sentido o pessoal reexaminar sua situação, a sua orientação, recolocar as coisas novamente e como a gente está presenciando aqui. Dado que muito oportunamente, a sociedade de psicologia de Ribeirão Preto ensejou a discussão de todas essas coisas e dado que nós estamos num contexto de ter ou não ter um novo currículo, etc. etc. É dado que muitas das contribuições que saíram aqui, são altamente

interessantes, eu faria apenas um apelo a própria sociedade, ainda mais agora que parece não tão pobre como em épocas anteriores que o mais rapidamente possível pudesse publicar estes anais de forma que a gente pudesse ter subsídios para de uma maneira concreta, não no ano que vem em outubro de 1979, no próximo congresso poder comprar os anais aqui na porta; mas quem sabe, por ocasião de abril ou março... Seria muito proveitoso em março.

Luiz M. de Oliveira: Quero dar uma informação. O financiamento que nós temos das duas instituições para fazer os anais, as contas devem ser prestadas até o fim de janeiro. Então ...você pode completar a sua pergunta.

Jairo [São Paulo]: Você vai ter que gastar antes de janeiro, graças à Deus. Então está ótimo, vamos aguardar. Era só este pedido, não tenho mais nada para dizer.

Luiz M. de Oliveira: Mas eu volto à insistir que para facilitar nosso trabalho de envio de anais, as pessoas passem pela secretária para se identificarem como interessados nos anais. Gostaria que os interessados se identificassem pra facilitar o trabalho da Sociedade, de envio dos anais.

Jairo (São Paulo): Eu não sei se vai haver mais perguntas, eu gostaria aqui de expressar em público a minha satisfação com o andamento dessa reunião não estou dizendo após a nossa sessão de hoje, eu gostaria especialmente de felicitar a diretoria da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, pelo excelente trabalho que ela tem feito, especialmente o Luiz, o incansável Luiz nesse tipo de organização. Então esse é o meu agradecimento em público.

Luiz M. de Oliveira: Obrigado. Alguém quer fazer uso de palavra?

Bom, eu acho que tudo o que foi dito aqui, nas exposições de cada um ficaram bastante claras as falhas, como as apontadas pela Vera, por exemplo, de que os estágios são, em grande número e na maioria das escolas que responderam o questionário, estágios de supervisão indireta, às vezes é contado como estágio, até horários de leitura ou horários de discussão. Desde esse tipo de problema, até o tipo de problema que foi levantado pela colocação do Isaías, pela pergunta do Isaías, de se incluir alguma coisa que pode ter o rótulo que ele propôs ou outros rótulos, mas incluir alguma coisa, como disse a Débora de Belo Horizonte, que venha abrir espaço para uma visão crítica. Então, desde problemas práticos do tipo de estágio até problemas mais amplos como este, eu acho a minha impressão é que a maneira mais rápida de provocar essas mudanças é a pressão dos estudantes nas escolas. Porque isto não virá, estas mudanças não ocorrerão sem uma pressão séria dos estudantes. Realmente uma força dos estudantes é grande contra as aberrações que nós apontamos aqui hoje. Então, eu acho que não importa muito fazer uma síntese do simpósio em termos de pontos apontados, ou pontos levantados pelo César sobre o problema de pesquisa, ou pela Angela sobre o problema de ensino, ou cada um dos outros expositores. Eu acho que todos sugeriu alterações, e essas alterações, não ocorrerão facilmente. A sociedade encerra sua atividade quando o congresso se encerra, no máximo nós fazemos os anais e mandamos, quer dizer, as mudanças não vão ocorrer sem que cada

um volte ao seu lugar, à sua escola e continue esse tipo de discussão de alguma maneira e pressione os departamentos para provocar alguma alteração na estrutura atual.

Geraldina P. Witter: Os alunos têm inclusive meios legais de fazer isto. As condições já estabelecidas para estágios, em termos de formação de professor, de como deva ser estes estágios é só a gente cobrar. A escola tem que dar o estágio para vocês. E ela tem que dar um estágio com um supervisor que tenha experiência de pelo menos de três anos de atividade na área. Então, o aluno pode cobrar esta experiência e a escola que arranje um supervisor. É só questão de vocês trabalharem, que vocês têm condições também melhor ensino. Se ninguém cobra a escola pode deixar de cumprir, mas o aluno tem condições legais de exigir da escola um estágio de acordo com a legislação. O Conselho Federal baixou a resolução sobre quem pode e como deve ser feito o estágio. E só vocês cobrarem da escola, o supervisor adequado e dele o trabalho adequado.

Apartesnte que não se identificou: Agora a gente acho que o fundamental não é só os estudantes exigirem, nós estamos fazendo isto e nós já estamos conseguindo o nível nacional, conseguindo o encontro nacional de psicologia. Realmente é preciso pensar qual é a nossa situação e trabalhar para uma universidade melhor, que realmente contribua na nossa formação crítica. Além disso, eu acho que toda essa reflexão aqui seria de um ponto de parada para os professores que é fundamental também eles refletirem o que tem ensinado na universidade e trabalhar junto com a gente para transformar a universidade. Eu acho que é lógico que a universidade, ela não se transformará, somos nós os agentes que vamos transformá-la. É necessária toda uma transformação social também. Eu acho que é necessário que os professores e estudantes tenham essa preocupação fundamental de voltar para suas escolas trabalhar no núcleo dela.

Luiz M. de Oliveira: Não, não quero que você entenda errado que o que eu coloquei, que o problema é exclusivamente dos estudantes, e se vocês não resolverem nada será feito. Eu acredito que as pessoas que subiram aqui e propuseram alterações ou levantaram críticas, eles sabem exatamente onde está o problema e estão trabalhando nos seus respectivos lugares. Além dos membros da mesa, outros profissionais que estão na platéia, já estão fazendo alguma coisa, mas nós na realidade, somos dentro do próprio departamento, em geral, um número insuficiente para conseguir a alteração geral, alteração ampla que foi sugerida. Então, essa alteração mais ampla que eu acho que só vem na forma de pressão por parte dos estudantes. Mas eu concordo que esta função é de todos nós.

Apartesnte: Eu acho que a pressão pode ser dos dois lados, sabe. Eu acho que unidos a gente consegue isto.

Luiz M. de Oliveira: Não havendo mais pessoas interessadas em fazer uso da palavra nós encerramos o simpósio e às duas horas será iniciado o simpósio cinco sobre "Que Público a Psicologia tem atendido e que Público ela deveria atender" Está encerrada a sessão.

SIMPÓSIO 5

Domingo, 29-10-78 de 14,00 às 18,00 horas

Que Público a Psicologia Tem Atendido?

Que Público Deveria Atender?

PARTICIPANTES:

- Dr. José Carlos Simões Fontes (Coordenador)
  Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
- Dra. Maria Clotilde Rossetti Ferreira
  Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
- Dr. Sigmar Malvezzi
  Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Fundação Getúlio Vargas
- Prof. Sergio Antonio da Silva Leite
  Universidade de Mogi das Cruzes e Curso Objetivo
- Dra. Silvia Tatiana Maurer Lane
  Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- Prof. Silvio Paulo Botomé
  Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Departamento de Saúde da Comunidade da Secretaria de Higiene e Saúde do Município de São Paulo.

SIMPÓSIO V

Que Público a Psicologia Tem Atendido e Que Público Deveria Atender?

- Coordenador:

Para iniciar os trabalhos de hoje à tarde gostaria de ler a proposta que temos no programa para este simpósio. Este simpósio se intitula "Que público a psicologia tem atendido e que público deveria atender?" Tendo em vista a temática geral desta Reunião Anual, o objetivo deste simpósio é de sugerir novos caminhos para a atuação do psicólogo na comunidade brasileira, após uma revisão crítica do que temos até agora realizado.

Cada participante foi convidado ou por indicação de profissionais de áreas afins, ou por escolha da diretoria da Sociedade. O critério de escolha foi pelo trabalho inovador ou pelas propostas enovadoras com que estes colegas estão envolvidos. Não lhes foi solicitado que preparassem suas apresentações de acordo com um plano pré-estabelecido; ao contrário, pediu-se que viessem relatar os trabalhos que estão realizando, salientando em que eles representem um novo campo de atuação para o psicólogo. Visou-se questionar nossa atuação e levantar proposições objetivas para os psicólogos e alunos prestigiados. Os profissionais convidados foram a Dra. Maria Clotilde Rossetti Ferreira, que infelizmente está completamente afônica. A seu pedido a Dra. Elza Proença lerá o trabalho da Clotilde, e qualquer questão será aqui "cochichada" até conseguirmos decifrar a resposta. O próximo foi o Prof. Signor Malvezzi o segundo da esquerda para a direita, o outro foi o prof. Sérgio Leite, aqui a minha direita, o outro foi a Dra. Sílvia Tatiana Lane, que infelizmente não pode comparecer por problemas familiares e a Dra. Maria do Carmo Guedes, vindo representá-la, irá ler e transmitir sua mensagem para nós; ela está bem a par do trabalho da Silvia. A Maria do Carmo solicita que se houver algum aluno da PUC de São Paulo presente na platéia, que trabalhe com a Sílvia, se esse aluno poderia dar uma "ajudazinha" para melhor explicá-la. O próximo convidado foi o prof. Sílvio Paulo Botomé, que está na ponta da direita.

A ordem de apresentação não será de acordo com o programa. Nós vamos tentar partir do mais específico para o mais geral e para começar convidamos o prof. Signor Malvezzi, da PUC de São Paulo e da Fundação Getúlio Vargas. Ele irá falar sobre um projeto de reestruturação de recursos humanos e desenvolvimento organizacional.

- Signor Malvezzi (P.U.C. S.P. e F.G.V.):

Eu gostaria de começar esta explanação falando um pouquinho a respeito de organização dos princípios sobre os quais se basearia todo o conteúdo do meu desenvolvimento. Eu acho que discutir o papel dos psicólogos que trabalham nas organizações, ou aqueles psicológicos chamados de indústria, no mundo de hoje, é uma das tarefas mais complicadas. De um lado porque nós sabemos que nós estamos irremediavelmente atados às organizações. Nós não conseguimos hoje sobreviver sem elas. Por outro lado, nós sabemos que as organizações nos oprimem, sendo geradoras de grande parte dos problemas que nós temos. Então, é como aquela história de "se correr o bicho pega, se parar o bicho come"; a gente não sabe exatamente como se posicionar, daí a complicada tarefa de se definir a tarefa destes psicólogos.

Eu gostaria de aprofundar um pouco esta proposição de que nós, hoje, irremediavel-

mente, estamos atados às organizações, porque basta dizer o seguinte: se nós não racionalizarmos a produção de arroz, não haverá arroz suficiente para todas as pessoas comerem. Por isso, as organizações num certo momento da história foram consideradas um veículo, digamos suficiente, para resolver o problema de racionalização, qualseja, a intervenção que o homem deve fazer sobre a natureza. Por outro lado, nós sabemos que as organizações oprimem o próprio homem. Se hoje as pessoas aqui presentes, mais ligadas à psicologia clínica, fizerem um levantamento, vão verificar que as organizações são causas de grande parte das neuroses e problemas de desajustamento psicológico que as pessoas têm. Eu poderia citar à tarde todos casos para os quais eu sou chamado a discutir em São Paulo, ou na região da Grande São Paulo, tentando identificar as causas, a nível organizacional, de problemas psicológicos e sociais gerados nas pessoas, assim como de problemas econômicos, onde as pessoas não conseguem sobreviver como seres humanos, ou com a dignidade devida aos seres humanos, porque simplesmente as organizações estão de tal maneira estruturadas que não permitem às pessoas ter uma vida condigna. Em função deste quadro, a gente não deve dar uma de avestruz, nem uma de paranóico, a ponto de sentir potente para modificar esta sociedade em seis meses ou três anos, porque são processos extremamente profundos, histórico-ideológicos, que estão por trás desta situação.

Como é, então que nós poderíamos configurar ou definir o papel dos psicólogos? Como o próprio tema do nosso simpósio coloca, "a que clientela os psicólogos de organização atendem e a que clientela deveria atender"? Eu gostaria de colocar inicialmente, um depoimento muito recente que tive oportunidade de presenciar. Agora, no mês de agosto, estive no Congresso Internacional de Psicologia Aplicada, em Munique, para entrevistar psicólogos de vários países e, exatamente, investigar o que eles estão fazendo, quais são suas atividades? Falei tanto com os psicólogos da Mauritânia, como com os psicólogos da Suécia. Porque é que eles estão desenvolvendo as atividades que se propuseram? O que eles acham que deveriam estar fazendo, tanto na Mauritânia como na Suécia? Por que não fazem aquilo que gostariam de estar fazendo? Então, foram uma série de questões deste tipo, para tentar entender o papel do psicólogo ou as atividades dos psicólogos no mundo. Gostaria de citar resumos de alguns depoimentos para verificarem a amplitude de atividades que os psicólogos de organização desenvolvem. Uma psicóloga da Suécia com quem conversei e trabalha lá, estudando a influência da organização na estrutura da família, me disse que eles desenvolveram estudos e verificaram que o índice de rotatividade do pessoal na Suécia é de 19,6%. A rotatividade do pessoal por causa de mudança de emprego, gera modificações na estrutura familiar. Ela, particularmente, trabalhava com isso, e chegou até a me dar algumas pesquisas que fez nesse sentido. É claro que este tipo de atividade jamais seria pago por qualquer empresa aqui no Brasil e muito menos na Mauritânia ou na Nigéria. Na Suécia o governo paga para isso. Outro dado muito importante da Suécia é que, atualmente, se desenvolve uma experiência, que eu considero extraordinária, onde a seleção de pessoal não é mais feita pela própria empresa, mas é feita pelos órgãos sindicais. Os psicólogos que trabalhavam em empresas para fazer seleção de pessoal estão se deslocando para os órgãos sindicais. O sindicato recebe da empresa as suas necessidades de pessoal e é quem se encarrega do recrutamento, da seleção, e entrega o candidato pronto para a empresa. Uma experiência, atualmente, impossível de ser pensada no Brasil.

Uma outra experiência muito interessante está ocorrendo na Polônia. Eu tive oportunidade de entrevistar duas psicólogas polonesas que me relataram terem descoberto que

dentro do contexto sócio-econômico, político e cultural da Polônia, o trabalho dos psicólogos era um dos trabalhos mais frágeis, comparado com o trabalho da maioria dos outros técnicos, engenheiros, economistas, administradores, etc... Por que? Verificaram que 90% dos psicólogos que trabalham em empresa, na Polônia, tinham menos de 40 anos e 60% menos de 30. Concluiram, através de uma pesquisa, que este pessoal era menos ouvido do que os outros técnicos, engenheiros, economistas etc..., por falta de "status", e um "status" ligado à idade. Para superar esta problemática, resolveram criar clubes. Organizaram-se em mini-comunidades, como se fossem clubes de uma determinada região geográfica e esses psicólogos passaram a atuar em conjunto, estudando, em conjunto, os processos organizacionais em que estão envolvidos e tentando assumir posições para enfrentar as organizações, não a nível individual, mas a nível de clube. Isso na Polônia, é possível, mas aqui no Brasil, por exemplo, não é. Na Polônia eles têm uma estrutura dentro da própria sociedade, vamos chamar assim, das organizações, que permite isso. Esta atuação se faz através do Partido Comunista, que é o partido do Estado. Então, vejam, por exemplo, como os psicólogos da Polônia desenvolvem uma atividade completamente diferente da atividade desenvolvida pelos psicólogos suecos, isto é, como eles investem energia em alguma coisa, em um estágio de desenvolvimento muito diferente daquele que se passa na Suécia.

Outro depoimento interessante que gostaria de dar, é daquilo que se passa atualmente na Itália, e também na França com muita semelhança. Atualmente na Itália, segundo informação do psicólogo chefe da Olivetti, existem dois milhões de desempregados, para os quais não existem empregos. Eles estão com dois milhões de pessoal procurando um lugar e este lugar não existe. Então, o que acontece na Itália? Uma indústria, por exemplo, de Turim ou de Milão coloca um anúncio no jornal procurando um chefe de seção. Um candidato de Nápolis ou de Roma, a 800km de distância, responde este anúncio por carta e é convocado para participar do processo seletivo; se desloca de Roma por exemplo, a Milão, é submetido durante uma manhã toda ou uma tarde toda, a testes psicológicos e volta a Roma para aguardar o resultado; daí 3 dias recebe uma carta ou um telefonema de que não foi escolhido. Isso é muito frustrante para o indivíduo que inclusive investiu seu tempo, seu dinheiro e tudo mais. Assim, ele vai fazer teste em outra empresa, vai a outra cidade, e o mesmo se repete. A psicologia, em particular a seleção de pessoal, está absorvendo um problema econômico e está se transformando na Itália e na França, no bode expiatório de um problema que não tem muito a ver diretamente com problema específico de seleção de pessoal, pelo menos em termos de causa. O que eu senti, e depois tive oportunidade de retratar a Itália e conversar com algumas pessoas, é que a seleção, os testes e toda uma tecnologia utilizada está sendo queimada totalmente. A impressão que tenho é que se as coisas continuarem assim esta tecnologia mais tradicional de seleção de pessoal, na Itália, vai ser alguma coisa extremamente agressiva.

Muito bem, eu teria outros depoimentos a fazer, mas não haveria tempo agora. Tais depoimentos me levaram a pensar em diferentes necessidades da sociedade, que tornaram para mim, e inclusive para a pesquisa que estou fazendo neste sentido, muito difícil comparar o trabalho de um psicólogo de organização com outro. Não havia um parâmetro fixo sobre o qual eu pudesse tirar critérios para poder julgar aquilo que é feito num país ou no outro, por um psicólogo ou por outro.

Isso que eu contei para vocês que se passa fora do Brasil é um pouco semelhante, po

rém em um nível menor, a aquilo que se passa dentro de nosso país. Falo isto a partir de minha experiência de trabalho este ano, em várias organizações na Grande São Paulo, desde organizações com 200 funcionários até organizações com 25 mil funcionários. E o que é que a gente encontra? Uma diferença muito grande no trabalho a ser feito. Porque, esta diferença? Devido a diferentes estágios de desenvolvimento das organizações e devido a diferentes níveis de crise pelas quais passam as organizações. Por exemplo, uma das organizações que eu trabalhei estava em crise de autoridade, a outra estava em crise de valores, a outra em crise de burocracia, e assim por diante. Daí, o meu trabalho não poder ter sido o mesmo nestes vários locais. Por exemplo, em um hospital com 300 funcionários, onde estou prestando serviço até hoje, que o que acontece? Do modo como as coisas estavam acontecendo no hospital, não havia nenhuma garantia, se quer de bom atendimento ao cliente, com riscos inclusive, como pude observar, de perdas de fichas, dificuldades anormais de assepsia, três cirurgias tendo de acontecer ao mesmo tempo, sem haver recursos para três cirurgias ao mesmo tempo,. Então, neste hospital era preciso fazer um trabalho rudimentar, por exemplo, de organização de cargos. Por que? Porque lá não havia organização de cargos, as pessoas não sabiam exatamente o que deveriam fazer, e o mínimo necessário era este estágio primitivo de organização. Em outras empresas onde trabalhei, uma indústria multinacional, com 12 mil funcionários, eles tinham superado totalmente esta fase, mas estavam vivendo um outro tipo de crise, com as pessoas não conseguindo consenso para poder planejar juntas determinados objetivos. Então, o que deveria ser feito lá, era alguma coisa totalmente diferente, muito mais sofisticada, do que no hospital. Muito bem, de tudo isso eu gostaria de colocar o seguinte: que o psicólogo, e isso eu gostaria de frisar bastante, o psicólogo que trabalha em organização, não pode cumprir o seu papel, qualquer que seja, se ele não estiver totalmente voltado para a sua realidade. Tanto a realidade a nível de sociedade quanto a realidade a nível da organização onde ele está trabalhando. Se ele não conhecer aquilo que está acontecendo na sociedade e aquilo que está acontecendo, especificamente, naquela organização, naquele espaço organizacional onde ele trabalha, ele não tem condições de desempenhar o seu papel de transformação. Para o psicólogo de organização a alienação da realidade é sinônimo de incompetência, é como se ele não conhecesse nada de metodologia ou nada de processo psicológico. Eu acho que para um trabalho deste são fundamentais dois inputs, um input, é o conhecimento de teorias, de modelos e tudo mais; o outro input é o conhecimento da realidade. Seja a presença dos dois, é totalmente válido o trabalho dele. Outro dado que eu gostaria de colocar, aprofundando um pouco esta idéia de dois inputs, o modelo teórico e o conhecimento da realidade, é que o psicólogo que trabalha em organização, e nisto eu incluo todos os psicólogos, deve sempre considerar o fato organizacional como a unidade de análise. Uma organização é alguma coisa muito complicada, onde além de vocês encontrarem elementos de diferentes naturezas, vocês encontram pessoas, tecnologia, capital, meio ambiente, objetivo, etc. Cada um destes elementos desencadeia dentro da organização processos diferentes. Então, por exemplo, a tecnologia, vamos imaginar, gera processos físicos, processos químicos, processos mecânicos, processos burocráticos; as pessoas geram processos psicológicos, processos sociais, processos históricos e assim por diante; o meio ambiente também gera processos físicos, processos sociais, processos econômicos e assim por diante. Um psicólogo quando vai trabalhar dentro de uma organização, mes

no sendo seu papel de educador, de clínico, ou qualquer outro, não pode perder de vista a interferência destes processos de diferentes naturezas, no seu trabalho, mesmo que o seu trabalho seja um trabalho altamente técnico.

Muito bem, estes seriam, assim, alguns parâmetros que eu gostaria de colocar, tentando definir um pouco o trabalho dos psicólogos de organização. Uma pergunta se faz agora, que é a seguinte: quem são os atuais clientes dos psicólogos de organização? Eu lamento que este encontro esteja ocorrendo hoje, e não daqui a um mês, porque eu teria dados extremamente ricos para vocês. Eu estou fazendo uma pesquisa, me faltam apenas 12 entrevistas, onde estou pesquisando, na área da Grande São Paulo, exatamente este problema. Infelizmente, não tenho ainda os dados compilados, mas já prevejo uma riqueza enorme de coisas para a gente discutir um dia. Quem são os clientes dos atuais psicólogos? Não só aqui, eu diria nas nas outras partes do mundo? Em primeiro lugar, eu tive a oportunidade de encontrar na minha pesquisa, um cliente frequente, que é a burocracia. Então, o psicólogo anda a serviço da burocracia. Ele fica perdido no fluxo de papéis, ele dá prioridade aos fluxos de papéis e os critérios básicos pelos quais ele julga todas as alternativas que aparecem diante dele, é exatamente isto, a burocracia, quer dizer, a manutenção do fluxo de papéis.

Um segundo cliente que eu tenho encontrado é a tecnologia. Os psicólogos se perdem na tecnologia. Quinta-feira passada eu tive a oportunidade de conversar com um psicólogo, exatamente nestes termos. Ele veio me consultar, porque estava fazendo um planejamento de seleção, uma seleção simples, de um indivíduo de primeiro nível hierárquico de chefia. Ele fez uma programação para submeter os candidatos a testes psicológicos, entrevistas e dinâmica de grupo, durante quatro a seis horas. Eu falei para ele que, neste caso, eu dispensaria tranquilamente, por exemplo, o teste de personalidade pois não via nenhuma necessidade de se usar teste de personalidade, também não via nenhuma necessidade de se utilizar testes de aptidão específica. Disse para ele que eu fazia seleção de pessoal há três anos sem usar testes psicológicos, com uma série de vantagens. E ele respondeu o seguinte para mim: é preciso usar testes psicológicos, sem os quais não há eficiência no trabalho. Eu perguntei a ele porque; ele não conseguiu me responder, mas eu concluí que vai continuar usando o teste psicológico. Então, o que vai fazer? Ele vai massacrar candidatos durante seis horas, ou quatro horas, sei lá, colhendo dados, e adentrando inclusive na privacidade do indivíduo, sem precisar, sem necessitar de fato destes dados. Sendo que ele pode, tranquilamente, fazer previsão de comportamento, que é o objetivo da seleção de pessoal, utilizando-se de outros meios. Eu acho que testes, por exemplo, testes de personalidade, a gente deve utilizar, quando o indivíduo corre risco de vida. Se você selecionar piloto de Boeing, por exemplo, ele estará correndo risco de vida, e irá colocar outros em risco de vida. Então, é muito importante que você tenha dados mais profundos do indivíduo, mas, se você selecionar um chefe de seção, por exemplo, que não vai cuidar de problemas com praticamente complexidade nenhuma, apenas rotina, para que você vai saber coisas mais profundas sobre o sujeito. Infelizmente, este psicólogo é um psicólogo frequente, cujo cliente é a tecnologia.

Um terceiro cliente - eu não vou mencionar todos porque não haveria tempo - é a estrutura de poder. Eu poderia citar, por exemplo, alguns que trabalham com avaliação de desempenho, e o objetivo da avaliação de desempenho não é senão discriminar melhor o sistema, a estrutura de poder, existente dentro da empresa. A avaliação de desempenho é u-

tilizada algumas vezes como instrumento para afastar pessoas ou para aproximar pessoas do poder.

Um quarto cliente que a gente costuma encontrar são aqueles psicólogos que cuidam das pessoas enquanto indivíduos. Assim, você encontra psicólogos, por exemplo, trabalhando com prevenção de acidentes. Na realidade o trabalho de prevenção de acidentes não é um trabalho simplesmente voltado para o indivíduo, que tenha apenas o indivíduo como cliente, mas objetiva particularmente o indivíduo.

Finalmente, desde que não dá para a gente se extender mais, eu gostaria de mencionar aqueles que têm como cliente a própria organização. São aqueles psicólogos que trabalham com os processos organizacionais, e que através da mudança dos processos organizacionais, objetivam realizar aquilo que hoje nós estamos falando muito, isto é, a prevenção. Então, o que significa lidar com os processos organizacionais? Significa você lidar com as causas dos problemas que ocorrem na organização. E, a única maneira de você fazer prevenção, de fato, é lidando com estes processos que geram os outputs, no caso, os conflitos com os quais nós tanto temos que interagir.

Para finalizar esta parte eu gostaria de colocar alguns exemplos para vocês. Há pouco tempo eu enfrentei um problema numa organização com 24 mil funcionários, muito interessante, ligado à motivação. Então, foi colocado como um benefício, uma destas parcelas que atraem as pessoas para o trabalho, a complementação de aposentadoria. Isto significa que o indivíduo uma vez aposentado, não receberá só o dinheiro do INPS, mas a empresa pagará, até ele morrer, um complemento de aposentadoria, para que ele possa continuar mantendo o mesmo salário que o ocupante de seu cargo tiver. Então veja, se eles recebem um salário, vamos imaginar de 15 mil cruzeiros, eles teriam que se aposentar com 12 mil pelo INPS, a empresa pagaria a diferença de 3 mil. E isto foi colocado para quê? Para desencadear um processo de envolvimento maior do indivíduo no trabalho, isto é, de motivação. De fato, isto aconteceu, e foi aí que eu fui fazer um diagnóstico desta organização para estudar que processos organizacionais eram mais significativos no momento. Uma das coisas que verifiquei foi que esta medida gerava de um lado envolvimento do indivíduo no trabalho, e isto reduziu o "turnover", isto é a rotatividade do pessoal, a índices próximos de zero, por volta de 3,2%, enquanto que no Brasil, em empresas como aquela a rotatividade é por volta de 40%. Desencadeou, por outro lado, um outro processo: as pessoas passaram a competir mais entre si e a brigarem, inclusive a diminuirem, vamos chamar assim, o seu nível de ética. Por quê? Para manter a sua posição e até para subir e adquirir estes benefícios, a pessoa topava qualquer parada, mesmo que isto fosse alguma coisa imoral. Outro dado muito interessante é que esta medida passou a desencadear uma queda na qualidade da produção. Por que? Porque as pessoas em vez de discutir e de se prenderem ao objetivo do trabalho, preferiam lidar ao nível de barganha. Lidar, assim, com variáveis mais políticas, objetivando a sua manutenção no poder. Identificamos assim um processo organizacional, aparentemente subjacente, com o qual estamos tentando lidar, desde o momento em que foi identificado. Gostaria de finalizar, aproveitando esta oportunidade para fazer uma proposta para vocês, de todas as faculdades que aqui estão. Uma das coisas que eu acho mais ruim no nosso curso de psicologia, eu trabalho com organização há 12 anos, é que nós, ao curso de TEP, e eu me penitencio, porque eu também fui professor de TEP, e não previ estas coisas há seis anos atrás, no nosso curso de TEP

aprendemos apenas a usar instrumentos de avaliação do indivíduo, quando na realidade eu acho fundamental para o psicólogo que ele aprenda técnicas do exame psicológico, mas de processos psico-sociais, processos organizacionais. Eu acho que isso deveria ser utilizado e poderia ocorrer na cadeira de TEP. Enfim, era isso, se vocês tiverem alguma questão, depois eu poderia responder.

- Coordenador:

Nós vamos deixar as questões para o fim, tentando ver se conseguimos depois uma discussão mais geral.

A próxima pessoa a falar será a Dra. Clotilde, que impossibilitada de falar, terá seu trabalho lido pela Dra. Elza Estella. Antes que eu me esqueça,e eu já estava me esquecendo, a Clotilde trabalha comigo e a gente fica mais informal ainda. A Clotilde é da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto e a Elza Estella também. A apresentação da Clotilde para hoje, seria uma proposta para desenvolver um trabalho junto à população operária.

- Elza Stella (F.F.C.L.R.P. - USP) por Clotilde (F.F.C.L.R.P.- USP):

Bom, inicialmente, em nome da Clotilde, eu apresento as suas desculpas com relação à audiência, pela dificuldade com que a audiência talvez se enfrente, dado que a sua grande facilidade de interação direta com a audiência vai ter que ocorrer aqui, um pouco indiretamente, a través do papel. Além disto, gostaria de expressar também, um consi derando com relação a natureza de sua apresentação. Clotilde, preferiu nesta apresentação, fazer uma abordagem mais superficial, não discutindo apenas um aspecto do trabalho em maior profundidade, justamente para apresentar, aqui, hoje, uma gama mais variada de atividades que podem ser desenvolvidas por psicólogos com interesse em atuação clínica de caráter preventivo.

Para discutir o tema, gostaria de partir de uma situação de fato pessoal, de um psicólogo clínico, pesquisador, que já trabalhou vários anos no tipo de atendimento clínico tradicional, tanto com pacientes não pagantes como pagantes, e que já há algum tempo vem procurando formas alternativas mais eficazes com populações desprivilegiadas.

Parte-se do pressuposto que o questionamento básico sobre que público a psicologia tem atendido e que público deveria atender já foi feito e assimilado pela maioria dos participantes do congresso, embora mereça ainda muito mais detalhes, debates, estudos e reflexões. Minha proposta é refletirmos juntos à respeito das formas alternativas de atuação para psicólogo na área clínica, de maneira a cumprir sua função social, junto a indivíduos e grupos sociais, independentemente do seu nível social, econômico ou cultural. Meu trabalho durante muitos anos, no Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto e junto ao Departamento de Psicologia Médica e Psiquiatria da Faculdade de Medicina, abrangia um conjunto de atividades tradicionalmente atribuídas ao psicólogo clínico. Estas atividades consistiam em estudos de casos individuais, encaminhados pelo psiquiatra ou outros especialistas, com entrevistas, aplicação de testes, elaboração de relatórios, participação em grupos para discussão de casos e diagnósticos. Eu desenvolvia, também, algum trabalho terapêutico junto a crianças com distúrbios evolutivos de conduta ou problemas de aprendizagem e suas respectivas famílias. Algum trabalho era ainda feito jun-

to a outras clínicas, pediatria, ortopedia, cirurgia, ou ainda outras: junto a pacientes internados ou de ambulatório, para avaliação psicológica do caso, ou para um trabalho mais preventivo, a fim de evitar que a experiência de hospitalização e o tratamento médico e cirúrgico constituíssem experiências muito traumáticas para o paciente, com efeitos adversos sobre o seu equilíbrio e bem estar psicológico futuro. Em colaboração com uma assistente social, desenvolvi nesta época um trabalho preventivo junto a enfermaria de pediatria, visando minorar os efeitos adversos da hospitalização, sobretudo de crianças pequenas. O atendimento, aconselhamento e terapia com os pacientes, sobretudo com as crianças, área em que sempre atuei mais, era ao mesmo tempo gratificador e frustrante. Gratificador porque se obtinha uma notável melhora na maioria dos casos, mas extremamente frustrante devido às condições sociais e econômicas adversas que apareciam, em maior ou menor grau em quase todas as famílias, como fator contribuinte ou agravante de seus problemas e dos das crianças. Os problemas enfrentados pelos pacientes, obviamente não eram apenas de ordem intrapsíquica, ou mesmo interpessoal, mas sofriam forte condicionamento social que exigia um outro tipo de tratamento. Este mesmo condicionamento social adverso, está presente em milhares de outras famílias que estão pois em risco de desenvolver estes ou outros problemas. A percepção deste fato despertava grande insatisfação com o trabalho clínico individual, do tipo corretivo, sobretudo em vista da longa lista de espera de pacientes que só aumentava, dada a gravidade do nosso serviço. Era evidente a importância de um trabalho preventivo, que permitisse atuar e introduzir alguma modificação em algumas das variáveis que estão condicionando o desenvolvimento ou desencadeando os distúrbios psíquicos.

Minha experiência, entretanto, tem mostrado que este tipo de trabalho é complexo e exige uma atuação extremamente diversificada em vários níveis, como procurarei exemplificar, descrevendo o nosso trabalho atual. O primeiro nível, que condiciona todos os demais, é o social, político e econômico. Neste nível, a atuação do psicólogo não me parece poder ser definida de forma específica, pois advém da própria responsabilidade social que ele tem como cidadão. Cada um, qualquer que seja sua profissão, deve procurar a melhor forma de contribuir para a promoção de uma sociedade mais equalitária e justa. O segundo nível seria o da instituição, seja ela estatal ou particular. No nosso caso, incluimos neste nível não apenas as creches, parques infantis, orfanatos, como também órgãos que diretamente os controlam, como por exemplo, secretárias do governo, FEBEM e outros.

O terceiro nível seria o da própria comunidade. Seja em termos de grupos sociais, seja em termos dos indivíduos. A psicologia aplicada, que utiliza este tipo de abordagem mais ampla e preventiva, tem sido em geral denominada psicologia da comunidade, cujo objetivo, segundo Mike Bendell, em 1978, é tornar os campos da psicologia aplicada mais efetivos no fornecimento de seus serviços e mais receptivos às necessidades e carências das comunidades por eles servidos. Ao assumir este tipo de abordagem, o psicólogo assume um papel alternativo, polivalente, ainda em processo de definição, comprometendo-se a servir mais aos interesses dos clientes ou consumidor do que aos interesses da profissão e seus empregados. Na psicologia da comunidade, perdem o seu sentido as antigas divisões de áreas em clínica, educacional, industrial e de pesquisa, e mesmo as distinções entre os diferentes papéis profissionais tornam-se menos claras. Isto é, bastante real, pelo menos neste momento em que cada profissional está ainda explorando o que e como pode -

ria contribuir mais o trabalho multi-profissional e polivalente realizado de forma integrada assume importância muito maior, do que as velhas distinções profissionais. Aos psicólogos têm sido atribuídos papéis múltiplos de assessor, condutor, programador de projetos, transmissor de habilidades e treinamento de pessoal entre outros. O treinamento deste profissional polivalente, passa a exigir uma formação profissional muito diversa da que tem sido ministrada nos cursos de psicologia.

O trabalho que estamos desenvolvendo e supervisionando há mais de um ano, com um grupo de estudantes bolsistas e professores da Faculdade de Filosofia de Ribeirão Preto da USP, exemplifica bem este trabalho polivalente. Ele tem por alvo, crianças de zero a seis anos, de famílias de baixa renda, sobretudo aquelas que frequentam instituições tipo creche e orfanatos. Tem por objetivo promover melhores condições ambientais para o desenvolvimento psicológico destas crianças. Vários estudos têm demonstrado que as condições ambientais existentes neste tipos de instituições, podem ser extremamente adversas ao desenvolvimento psico-social da criança pela privação de estímulos físicos e sociais que elas sofrem, por lhes faltarem pessoas estáveis, responsivas e disponíveis para estabelecerem com ela uma relação afetiva que facilita a ocorrência de interações recíprocas. Na ausência destas condições torna-se difícil para a criança explorar com segurança o ambiente em torno de si, o qual deveria prover estímulos e modelos de condutas propiciando o aprendizado básico de que seu comportamento tem algum efeito sobre o ambiente. Nestas instituições em geral, o pessoal trabalha conforme uma rotina pré-estabelecida para funcionar de maneira eficiente, provendo o maior número de crianças possível, com cuidados físicos de higiene e alimentação. Tal tipo de organização, porém, pode ser modificado até certo ponto, levando em conta as restrições econômicas que se impõem em um trabalho ao nível de realidade. A atuação pode ser feita ao nível da instituição, através de uma reformulação da linha geral de atendimento à criança e determinação de uma nova escala de valores e/ou ao nível do treinamento do pessoal diretamente encarregado do cuidado das crianças.

Para atingir este objetivo amplo, que deverá ser melhor definido em etapas posteriores, nosso grupo começou a trabalhar, propondo como etapa inicial, o desenvolvimento de uma metodologia que nos permitisse analisar o funcionamento, organização e eficácia dos serviços prestados à criança nas creches, enquanto variáveis que poderiam facilitar ou dificultar o seu desenvolvimento. Se para o estudo diagnóstico de casos clínicos já se possuem técnicas bem estabelecidas, embora nem sempre eficientes, pouco existe como subsídio para uma análise institucional, sobretudo do ponto de vista interacional. Nesta primeira etapa, está sendo feito um levantamento teórico e prático de instrumentos propostos na literatura, para a descrição e avaliação organizacional da instituição, funções e hierarquia do pessoal que nela trabalha e de como cada um percebe o seu papel. Através da observação sistemática tem-se procurado descrever objetivamente o tipo, a frequência e a qualidade das interações entre crianças - staff e mesma criança - criança, verificando-se quem faz, o que faz, para quem o faz e em que contexto o faz, marcando-se o início e o término de cada cadeia de interação e registrando-se assim sequências de interações onde se pode analisar quem iniciou, em que situação, dirigido a quem, como foi respondida e como prosseguiu esta interação. Procura-se basicamente analisar quão responsivo é o ambiente físico e social da criança e o tipo de estimulação que lhe é dis-

possível. Um dos objetivos a curto prazo, proposto para o grupo, é a redação de um trabalho escrito sobre este levantamento crítico de instrumentos, com propostas de novos instrumentos de forma que nosso trabalho possa ser útil a outros grupos que trabalham nesta área. Este me parece ser um ponto interessante para o psicólogo da comunidade, sobretudo nesta fase de exploração de novas formas de atuação. Tornar sua experiência possível de ser conhecida, analisada, criticada e apresentada a outros profissionais. Neste ponto, nós psicólogos brasileiros, temos mos omitido, restringido a utilidade de nosso trabalho e a nossa experiência apenas àqueles com os quais estamos trabalhando diretamente.

Esta primeira etapa de desenvolvimento de metodologia em situações reais, tem servido também para o treinamento de pessoal da equipe de pesquisa para a ação, no papel de entrevistador e observador em contato com as famílias, as crianças e as creches. A proposta nesta fase é não atuar apenas como o pesquisador desligado que não interfere de forma alguma naquilo que observa. Desde esta fase, o psicólogo deve estar atento à possibilidade de atuação e sobretudo aos pedidos de auxílio ou de assessoria daqueles que nos estão servindo de cobaias para o desenvolvimento de metodologia. Numa das creches visitadas, o trabalho de assessoria foi feito de maneira bastante informal, visto existir uma grande amizade entre a assistente social da creche e um dos elementos dos nosso grupo de pesquisa. A colaboração entre as duas, tem sido extremamente positiva, sobretudo porque a diretoria da creche é extremamente aberta a sugestão do pessoal técnico. Na outra creche visitada surgiram também, logo de início, vários pedidos de ajuda, mas a ajuda era pedida de forma bastante ambígua, solicitando-se críticas sobre como cada elemento do staff estava atuando e deixando relativamente claro não se desejar qualquer intervenção na organização e andamento da creche. Estes primeiros pedidos foram delicadamente contornados, procurando-se esclarecer pouco a pouco a respeito do nosso trabalho. É interessante notar que a situação evoluiu nestes últimos meses, passando a ser pedida com certa insistência uma assessoria mais ampla e efetiva.

O momento agora, parece oportuno para iniciar um trabalho dentro da minha proposta de pesquisa para a ação. Propusemos então uma reunião conjunta entre a nossa equipe e uma equipe escolhida por eles dentre os elementos do staff, a fim de discutir os objetivos do trabalho que estão nos pedindo para realizar, que expectativas têm com relação a este trabalho, que problemas, percebem em seu trabalho na creche, e o que gostariam de ver solucionado. Nesta primeira, ou primeiras reuniões, esperamos poder esclarecer o que poderíamos fazer, deixando bem claro o nosso papel de assessores que iriam ajudá-los a definir melhor, e analisar e buscar soluções possíveis para os problemas levantados, num trabalho em que ambas as equipes estariam envolvidas. Após uma ou mais reuniões, esperamos chegar a um contrato pessoal de prestação de serviços a ser redigidos por nós, especificando o tipo de serviço a ser prestado pela equipe de assessoria e o que é esperado da equipe da creche. Discutido, reformulado e assinado o contrato por ambas as equipes, o serviço prossegue mantendo um trabalho conjunto, que pode assumir formas e combinações diversas, conforme o seu desenvolvimento. O trabalho deverá ter um prazo definido para a sua execução, término e avaliação dos resultados. Este tipo de trabalho de pesquisa para a ação, conforme descrito por Spink (1978), diminuiu a resistência à mudança e se torna mais eficiente e criativo, à

medida em que os elementos do staff não permaneçam apenas como sujeitos passivos da observação, o que cria muitas vezes, um clima de desconfiança difícil de superar. Enquanto agentes ativos da pesquisa, eles registram e analisam dados de sua própria realidade com a assessoria dos psicólogos, procurando compreender melhor os problemas e buscar solução. As soluções propostas são em geral muito mais adequadas e assimiláveis do que aquelas que poderiam ser sugeridas por uma assessoria externa que trabalhasse sozinha.

Daremos alguns exemplos dos problemas observados em várias creches, apenas para ilustrar suas variedades e os diferentes níveis de solução que requerem. Um dos problemas mais frequentes é o da alta rotatividade do pessoal que lida diretamente com as crianças, pagens ou atendentes, que têm em geral um nível muito baixo de instrução. A análise do que condiciona esta instabilidade do pessoal no emprego, aponta dois fatores: " baixo ordenado e normas da instituição que proíbem que uma funcionária permaneça no emprego depois de casada. Qualquer trabalho de treinamento de pagens fica assim prejudicado, sobretudo porque o treinamento básico envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades, e o aumento do repertório de comportamentos adequados, mas sobretudo uma mudança...(trecho perdido por mudança de fita)... tem uma expectativa falsa com relação ao seu trabalho possivelmente reforçada pela própria creche. Julgam caber-lhes apenas funções de limpezas, cuidando das crianças e do ambiente. Têm receio, por exemplo, de se sentar no chão para brincar com as crianças, sentindo que isto poderia ser interpretado, por exemplo, como vagabundagem durante o serviço. Outro problema interessante na creche é que elas funcionam, em geral, com um sistema rígido de divisão de serviço que se tornam bastante automatizados, sobretudo porque a razão adulto-criança é em geral muito baixa. Assim, a professora só ensina, a pajem só dá cuidados físicos, a cozinheira só cozinha, etc... No entanto, o ambiente ideal para uma criança se desenvolver seria semelhante ao de uma família extensa com todos os adultos dispostos a interagir com ela. É o que normalmente ocorre em uma casa. Propõe-se, pois, um ambiente semelhante ao de uma comunidade terapêutica, onde o contato interpessoal é mais importante do que as funções específicas a serem exercidas por cada elemento do staff. O desenvolvimento e treinamento " do grupo de pesquisa em ação e técnicas de intervenção está sendo feito como já comentei durante o próprio trabalho prático, o qual é discutido posteriormente em reuniões de supervisão e também de um grupo de desenvolvimento de papéis para o trabalho social, que se reúne semanalmente há quase um ano. Através de dramatizações "on playing" de situação reais de trabalho, seja de pesquisa seja de atuação junto à comunidade, procura-se explorar e discutir as formas alternativas de atuação, tentando-se conhecer e superar os problemas encontrados. O grupo é dirigido por um psico-dramatista multidisciplinar tendo por denominador comum o interesse de todos os seus elementos pelo trabalho em comunidade de periferia. Outro nível de atuação, seria junto aos próprios elementos da comunidade, que será exemplificado através de um pequeno trabalho desenvolvido com estudantes do quinto ano de psicologia junto a grupos de mães da COHAB de Ribeirão Preto. A proposta inicial do trabalho, sugerida por uma psicóloga que estava trabalhando no setor de desenvolvimento de comunidade, seria detectar junto às famílias crianças que necessitam " de atendimentos psicológicos e procurar trabê-las em pequenos grupos. Eu preferi uma abordagem mais preventiva do que terapêutica no caso, porque, desconhecendo ainda esta população, julguei que seu risco de problemas psicológicos, psiquiátricos ou neurológicos

deveria ser tão grande que não teríamos condições nem de atender nem de encaminhar os casos. Criaríamos, assim, na comunidade uma tentativa inadequada à qual não poderíamos atender. Partindo-se de uma análise teórica da população em questão, 1029 famílias que há oito meses haviam sido sorteadas para obterem casa própria pela COHAB tendo apenas um mês de prazo para se mudar, formulamos a hipótese de que, nesta situação, poderíamos ter uma interrupção brusca, sem tempo de preparação da rede de apoio social que as mães com crianças pequenas tinham na casa antiga. Não podiam mais contar com a vizinha, a comadre, a sogra ou a mãe para ajudar no cuidado com as crianças, sobretudo quando ia ter que sair para o trabalho. Formulamos , teoricamente um programa diante do qual, nossa atuação poderia ser útil. Iniciamos um contato direto com trinta e três famílias procurando verificar se a nossa expectativa estava correta, e convidando-as para uma reunião no centro comunitário. As famílias mostraram-se, sob vários aspectos, diferentes do que nós havíamos suposto. O nível sócio econômico era mais alto do que havíamos imaginado, caracterizando-se como classe ascendente, com valores próprios de classe média. Conscientemente discutiam as vantagens da creche, mais como preparação acadêmica da criança para a escola do que como uma necessidade para que pudessem trabalhar.

Sumarizando o trabalho, as estudantes reuniam-se, semanalmente com as mães e com os grupos de crianças auxiliadas pelas mães, e a idéia da creche foi tomando corpo e despertando um interesse até mesmo da COHAB e da prefeitura. O trabalho , porém, está apenas no seu começo. Se apenas estimularmos a comunidade a requerer uma creche nos moldes oficiais, estaríamos trabalhando contraproducentemente. É óbvio que algumas mães precisam, urgentemente, de creche para poder trabalhar para o sustento da família, sendo que as mães, nesta categoria, nem tinham condições de frequentar o grupo, e arranjavam qualquer condição possível mesmo que inadequado para deixar os filhos. Noutros casos, porém, as crianças tinham muito melhores condições de desenvolvimento, soltas por aí, do que em uma creche. O trabalho de conscientização da população quanto às suas necessidades e seus direitos, tem que ser feito com cuidado para que não se confunda o movimento de pressão para a obtenção de asfalto, água ou eletricidade com o movimento por uma creche. Na creche precisa-se recorrer muito mais do que o terreno e o prédio cuja consecução, aliás , foi relativamente fácil, em período de programação eleitoral. O problema é conseguir que a creche seja uma extensão da casa, onde a família tem uma participação ativa. Este trabalho está sendo feito, mas já deu para sentir os vários níveis de atuação requeridos. A instituição mostrou uma preocupação muito grande em conhecer e ter algum controle sobre o nosso trabalho. Convidou-nos à participar na secretaria de planejamento da Prefeitura em uma reunião para discussão sobre a construção de uma creche neste conjunto habitacional. Apenas um comentário final sobre a formação necessária para tal tipo de atuação. Necessita-se realmente, da formação de um profissional polivalente conforme o modelo do cientista-profissional proposto por Chacel em 1976, capaz de investigar e desenvolver novas formas de atuação, em novas áreas. Apontando apenas as áreas mais deficitárias no currículo atual, eu diria que este profissional necessita de um conhecimento básico, sobre uma faixa muito mais ampla das ciências sociais relevantes ao exercício de sua profissão, por exemplo, economia, sociologia, ciências políticas, etc... Faz-se necessária também, uma formação muito mais ampla como educador, que o prepare para o trabalho de transmissão de habilidades e treinamento de papéis. Falta-lhe também, uma formação ampla na análise das formações interpessoais e grupais, e um treinamento efetivo em técnicas de

dinâmica de grupo. Falta-lhe, sobretudo, a oportunidade de por em prática, em situações, reais ou simuladas, tudo aquilo que aprendeu nas várias matérias com assistência dos vários professores.

Coordenador:

Acho que seria interessante que se fosse tomando nota dessas proposições, lembrando que o objetivo deste simpósio é indicar algumas áreas, alguns trabalhos que estão sendo realizados e que podem, de alguma maneira, fornecer novos subsídios para a formulação de um currículo mínimo novo, para a formação do psicólogo. Não estamos defendendo este trabalho como um modelo a ser seguido, mas apenas uma proposição, atendendo a um público que normalmente a Psicologia tem largado de lado. O próximo trabalho será apresentado pelo prof. Sérgio Leite, da Universidade de Mogi das Cruzes e do Curso Objetivo. Ele falará sobre a ação do psicólogo na escola: avaliação crítica, perspectivas futuras.

- Sérgio Leite (U.M.C. e C.O.):

Eu preparei esta exposição tendo em mente a ação do psicólogo na escola. Com este resolvo eu entendo que o trabalho de educação é muito mais amplo, mas nós vamos tentar situar a ação do psicólogo na instituição escolar.

Examinar a questão da atuação do Psicólogo junto às escolas, enfatizando a população que atende e a população que deveria atender, leva-nos necessariamente a algumas reflexões mais amplas sobre o nosso Sistema Educacional, visto que é neste contexto que sua ação está inserida.

Numa perspectiva histórica, nenhum Sistema Educacional é inseparável do contexto sócio-político-econômico de um país. Ele é o reflexo de toda a ideologia vigente num determinado momento histórico, e mudanças no Sistema Educacional supõem mudanças sociais concomitantes.

Em outras palavras, a Educação é um dos instrumentos por excelência utilizados pelas classes dominantes para difundir os valores e normas que justifiquem as relações sociais estabelecidas.

Como consequência, as crises do Sistema Educacional são reflexo das crises amplas e gerais do sistema social.

Assim, a ação educacional é antes de tudo uma ação política, pois não existe um Sistema Educacional neutro; ao contrário, ou a Educação é utilizada para promover a manutenção de um "status quo", ou é utilizada numa perspectiva de transformação.

Partindo-se dessas relações, para que possamos discutir a ação do Psicólogo na escola, é necessário tecermos algumas considerações sobre as funções do Sistema Educacional em nossa sociedade capitalista.

Em linhas gerais, o nosso Sistema Educacional tem como funções básicas a reprodução das relações de produção e consequentemente a reprodução da estrutura de classes.

A educação reproduz as relações de produção na medida em que assume o objetivo básico de formação de mão de obra e adota práticas visando levar os indivíduos a aceitarem sem questionamento sua condição de subalternos. Não basta formar as forças produtivas; é necessário também levarmos indivíduos a aceitarem a atual divisão de classes como um fato justo, fruto das diferenças naturais entre os homens, contra a qual nada pode ser feito.

É necessário lembrar que o modelo de Educação cujas consequências estamos sofrendo, foi resultado de acordo entre o MEC e a USAID, 1964 [illegible] concluiu que a formação téc

nica profissionalizante seria o ideal para a educação brasileira. Esta conclusão mascara uma ideologia desenvolvimentista, visando ao aperfeiçoamento industrial e econômico do capitalismo. Assim, as razões de adoção desse modelo foram basicamente econômicas.

Como conseqüência dessa política, a Educação reforçou sua função de reprodução da estrutura de classes, na medida em que garante apenas às classes econômicas abastadas o acesso às melhores oportunidades educacionais, onde o critério de seleção é o econômico. Para as classes média e baixa, além de submeterem-se ao funil da Educação, cria-se a ilusão de que o Sistema Educacional é o principal canal de ascenção social. Os que conseguem chegar à Universidade, às duras penas, recebem uma formação de nível inferior, oferecida pela grande maioria de escolas particulares, mais sempre preocupadas com os problemas de formação.

Em suma, a Educação tem sido usada para a manutenção e reprodução das relações sociais existentes, cujo produto final se concretiza nas grandes desequilíbrios sociais, onde a maioria da população não tem condições de acesso aos bens de produção daí os grandes problemas sociais que enfrentamos.

Assumir que o Sistema Educacional de nossa sociedade capitalista funciona como um aparelho de reprodução das relações materiais e sociais de produção, de forma estática e passiva, levar-nos-ia a concluir que a Educação enquanto instituição seria basicamente conservadora, pois ela não poderia exercer uma ação transformadora sobre o Sistema Social, visto que é esse sistema que a mantém. Em outras palavras, se a Educação reproduz a sociedade, não poderia transformar aquilo que reproduz (3).

Isso coloca o principal dilema para qualquer ação educacional: dentro desse quadro de referências, é possível uma ação educadora que tente participar do processo de transformação da sociedade? Em caso afirmativo, como seria essa ação?

Para resolver este impasse, lançamos mão do modelo Gramsciniano de análise, que levou a uma revisão no conceito de Estado. Esse modelo propõe uma subdivisão em duas esferas: de um lado, a sociedade política onde se concentram as fontes de controle das classes dominantes (Governo, tribunais, política etc.) e do outro, a sociedade civil constituída pelas instituições ditas privadas (igreja, sindicatos, clubes, meios de comunicação e a Escola). Gramsci concebe a sociedade civil como o lugar onde ocorre a circulação de várias ideologias, incluindo aquelas contrárias às das classes dominantes (4).

Para que ocorra a estabilização das relações de dominação existentes, é necessário que as classes dirigentes consigam o maior controle possível no nível da sociedade civil, tentando paralisar ou neutralizar a circulação das contra-ideologias, isto é, tentando impedir a possibilidade de surgimento de mecanismos de contra-controle. É o que alguns autores chamam de função hegemônica. Isto ocorreria através das legislações elaboradas pela sociedade política, que são impostas à sociedade civil; nos casos extremos, pelo uso da força e violência. O objetivo é transformar a ideologia das classes dominantes em senso comum, obtendo o consenso e colaboração das classes dominadas. Isto seria a concretização do controle total. Ou a dominação das consciências, como coloca Bárbara Freitag (5)

Assim, a sociedade civil caracteriza-se hoje como o principal lugar de confrontação entre duas grandes facções: de um lado as classes conservadoras tentando utilizá-la como um instrumento de manutenção do "status" e do outro as correntes progressistas, reformistas e revolucionárias tentando minar as estruturas vigentes, a partir das instituições.

Isto significa que na realidade o controle buscando pelas classes dominantes sobre as instituições da sociedade civil não é total. Mesmo o nazismo no seu apogeu conseguiu cumprir totalmente a função hegemônica.

O que se observa na sociedade capitalista, é que as próprias contradições surgidas, criam certas condições para que, em determinados momentos, ocorram os saltos qualitativos e o avanço político das classes dominantes.

Assim, a classe dominante ao tentar assegurar seu domínio pelo controle da sociedade civil, precisa conceder, mesmo que ilusoriamente, momentos de relativa liberdade, insinuando às classes subjugadas que elas optam livremente por sua concepção de mundo. Esse é um das contradições que deve ser explorada conscientemente pelas classes dominadas (5).

Outro momento que propicia avanços, é quando a luta pelo poder político é acirrada, provocando cisões nas classes dirigentes.

Estes fenômenos refletem-se na sociedade como momentos de afrouxamento dos controles, possibilitando como consequência saltos qualitativos, fruto principalmente da ação reivindicatória das organizações, diminuindo a ação hegemônica das classes dominantes.

A Educação, enquanto instituição da sociedade civil, também sofre a influência desses fenômenos. Na realidade, a relação Sistema Educacional x Sistema Social não é uma relação matemática, de controle absoluto.

A escola não é apenas um subsistema social. É uma instituição onde ocorre a luta entre as duas tendências básicas: de um lado a Educação conservadora, como forma de difusão da ideologia dominante e de outro a Educação transformadora tentando diminuir o efeito "da dominação; aproveitando-se das brechas criadas pelas contradições do próprio sistema" (3).

Esse confronto pressupõe, portanto, que já um espaço político-pedagógico, como fala o Dr. Moacir Gadotti, espaço esse a ser preenchido. Embora esse espaço seja limitado pela legislação, normas e programas, ele ainda permite um relativo grau de liberdade que deve ser explorado por uma ação educacional consciente.

Essa ação não consiste somente em denunciar a que objetivos o Sistema Educacional em última instância está servindo. Essa ação pressupõe a busca de soluções reais e viáveis. Conforme coloca o Dr. Gadotti, esperar a grande mudança social para depois operar modificações na Educação, acobertando-se numa teoria da dependência ou da reprodução social, é um álibi para justificar a passividade e a inércia. Ficar somente a nível de denúncia, embora importante, parece uma posição muito cômoda.

Assim, um trabalho realmente crítico e consciente deve mostrar caminhos para se enfrentar os grandes desafios presentes. Deve ser uma ação que vise descobrir, criar propor formas de ação concretas e viáveis, que não impliquem na manutenção de um "status". Uma ação que vise transformar as estruturas a partir das próprias instituições.

Em suma, não podemos aceitar a afirmação de que nada é possível em Educação, porque a Educação é dependente do Sistema Social vigente. A educação não é o principal fator de transformação social, porém essa transformação não se efetivará e se consolidará sem ela (1).

Dentro dessa linha de análise, a ação do Psicólogo nas instituições não somente se justifica, mas deve ser vista como necessária, desde que contribua para transformar o próprio Sistema Educacional.

A tarefa que se coloca em seguida é discutirmos como tem sido a ação do Psicólogo nas escolas; se seu trabalho pode ser visto como uma ação de manutenção ou uma ação de transformação.

Podemos afirmar de início que somente há poucos anos a Educação vem se estabelecendo como uma área definida de atuação para o Psicólogo, embora a presença desse profissional nas escolas vem ocorrendo há muito mais tempo. Algumas razões poderiam ser citadas para justificar este fato.

Inicialmente há o problema de como a Psicologia foi introduzida em nosso meio. Segundo a Dra. Sílvia Lesser, a Psicologia como profissão no Brasil não surgiu das amplas necessidades sociais, mas das necessidades de reduzidas classes, através da importação de um modelo profissional não adequado à nossa realidade [6].

Esse modelo apresentava uma ênfase basicamente clínica, subestimando-se as contribuições que o psicólogo poderia oferecer em outros campos, sobretudo na Educação. Muito embora houvesse profissionais atuando dentro de escolas, não se pode dizer que realizavam um trabalho educacional, mas sim tentavam adaptar o modelo clínico às condições das instituições.

O problema se agravou com a legislação posterior. A lei 4119 que regulamenta a profissão e o Código de Ética, não corrigiram essa tendência, ao contrário, ratificaram-na.

Além disso a orientação clínica pela qual o Psicólogo iniciou o trabalho nas escolas, foi influenciada principalmente pelo modelo médico. Segundo esse modelo, o comportamento não é visto como o objetivo básico da Psicologia, mas sim, como a exteriorização de eventos internos. Consequentemente os comportamentos-problema são interpretados como sintomas de causas subjacentes.

Nesta sentido, acreditamos que a ação do Psicólogo na escola baseada no modelo médico não é a mais adequada, por duas razões básicas. Primeiramente o modelo não enfatiza adequadamente as relações entre o comportamento e o meio ambiente. É grande o número de estudos que tem demostrado que a grande maioria dos problemas encontrados na escola tem suas causas reais em fatores sócio-econômicos que interferem no ambiente total da criança e/ou fatores relacionados com a própria estrutura da instituição. Assim, a adoção de um modelo que enfatiza os eventos internos, desfocaliza a atenção do profissional dos principais determinantes dos problemas encontrados.

Como exemplo desse quadro, podemos citar os procedimentos utilizados pelos psicólogos diante de crianças que apresentam os chamados "problemas de aprendizagem". Através de instrumentos psicométricos, o psicólogo detecta o rebaixamento intelectual da criança, sendo a mesma encaminhada para classes ou instituições especiais, quando existem. Na realidade, essa informação passa a ser utilizada pelos membros da escola, e às vezes pelo próprio psicólogo, como uma explicação do insucesso escolar. Justificando assim a não responsabilidade da escola por esses casos. Esta criança uma vez rotulada como "deficiente, limítrofe, débil etc.", passa a ser simplesmente ignorada pela estrutura escolar. Em nenhum momento as práticas e objetivos da escola são questionados. Simplesmente a "culpa" é colocada na criança, com o aval do próprio psicólogo. Assim, a escola passa a ser um agente que continua o processo de marginalização a que a criança já estava sendo submetida no seu meio de origem.

Uma segunda razão da inadequação da ação do psicólogo baseada no modelo médico é que

ela tem se caracterizado por uma ação remediativa, procurando somente adaptar os indivíduos à escola, perdendo com isso a oportunidade de desenvolver uma ação preventiva, voltada para o planejamento de situações adequadas de aprendizagem e mesmo interferir nos objetivos e conteúdos dos currículos desenvolvidos.

Como ilustração, podemos citar brevemente o que ocorre na área de alfabetização nas escolas oficiais que atendem às populações chamadas "carentes".

Geralmente os métodos de alfabetização, como são planejados em função da falsa média da população, pressupõem certos pré-requisitos que as crianças das classes sócio-econômicas inferiores não apresentam ao ingressarem na escola. Este é um dos determinantes do insucesso escolar e a consequente marginalização que a própria escola impõe. Caberia também ao psicólogo a pesquisa na área de alfabetização, visando programas que respeitem os diferentes repertórios de entrada e características da aprendizagem, com objetivos reformulados e procedimentos de aplicação afetivos.

Como consequência da utilização desse modelo tradicional de ação o psicólogo hoje é um profissional cujo trabalho ainda não foi reconhecido como essencial dentro da Educação. A imagem popular criada ainda é daquele profissional que cuida dos "casos-problema", acessível somente às instituições particulares que economicamente podem se dar ao luxo de contratá-lo.

Devemos citar entretanto, que é crescente o número de psicólogos que tem criticado o uso do modelo clínico na escola. Num levantamento realizado em 1976 pelas professoras Veronica e Mary Julfo, do curso Objetivo, sobre as atividades dos psicólogos nas escolas da cidade de São Paulo, quase que a totalidade dos entrevistados reconheceram que o modelo clínico não é o mais adequado para a ação educacional. Entretanto, é patente a ausência de alternativas de ação. Cerca de 80% desenvolve atividades que são definidas em função das espectativas da escola, principalmente orientação de pais, professores e alunos. Apenas 15% atua a nível de planejamento e apenas um entrevistado, de uma população de 45, desenvolve pesquisa. (7).

A situação no setor público não é tão diferente. Embora tenha se observado um aumento no número de psicólogos na rede pública, pelos projetos que tem sido realizados pode-se deduzir que ai também diminui a influência do modelo clínico.

Entretanto, apesar de terem sido detectadas essas mudanças na ação dos psicólogos junto às escolas, observa-se ainda que essa ação é basicamente remediativa e de adaptação, na medida em que os problemas reais do Sistema Educacional não são abordados. Centrar a ação na relação professor-aluno, embora possa resolver a questão imediata, descentraliza a atenção do educador do problema central que continua sendo a relação existente entre a Educação e o Sistema Social. E essa perspectiva parece que não tem sido a preocupação da maioria dos profissionais. Como consequência não se discutem a relevância dos padrões de comportamento que são ensinados na escola e o conteúdo que é transmitido; demais disso não se tenta levar os educadores a discriminarem toda a problemática da Educação numa perspectiva social mais ampla.

Gostaríamos de relatar nesta parte final da nossa exposição uma síntese do que tem sido nosso trabalho junto à escolas durante as últimas seis anos.

Ao assumirmos, juntamente com uma equipe de psicólogos, o Departamento de Psicologia Educacional da U.M.C., tomamos a resolução de iniciar uma ação a longo prazo junto à

às escolas da rede oficial de ensino de primeiro grau da região, que atendessem às populações da periferia. Essas decisões foram tomadas baseando-se no fato de que a escola pública atinge a grande massa da população oriunda das classes marginalizadas. Além disso, concentramos a ação nas primeiras séries, ou seja, na base da pirâmide educacional, pois acreditávamos que essa era a fase onde nossa ação seria mais necessária (8).

Durante os primeiros anos, nosso trabalho centralizou-se em torno de dois grandes objetivos: pesquisa e treinamento de pessoal. O trabalho de pesquisa desenvolveu-se em dois níveis; inicialmente planejando instrumentos e atividades que nos permitissem um rápido conhecimento da população e das necessidades das escolas da região; posteriormente desenvolvendo estudos em função dos principais problemas levantados.

Assim, desde cedo procuramos detectar os principais fatores responsáveis pelo baixo rendimento escolar das crianças que se traduzia nos altos índices de reprovação e evasão observados logo nas primeiras séries.

O trabalho de treinamento foi selecionado porque a questão do despreparo dos docentes nos pareceu ser um dos fatores mais evidentes nos contactos iniciais com as escolas. Além disso, foi a estratégia utilizada através da qual procuramos obter a confiança do pessoal envolvido.

Durante esses anos de trabalho, cremos que quem mais sofreu as influências da ação foi a própria equipe de psicólogos do Departamento. Inicialmente, o fato de sermos também professores, colocou a equipe numa posição de constante revisão e reavaliação da atuação. A perspectiva de ação remediativa foi cedendo lugar à necessidade crescente da atuação preventiva; ao mesmo tempo que fomos nos convencendo que nossas propostas deveriam focar somente interferir nas práticas e conteúdos que eram transmitidos nas escolas.

Dentre os principais fatores que interferiram no comportamento da equipe forams relacionados à própria realidade escolar encontrada. Defrontamo-nos com uma escola atuando como um agente da marginalização: logo após os primeiros levantamentos observamos que além das condições sócio-econômicas da população, a escola, do modo como está estruturada, também contribui para o insucesso e evasão escolares na medida em que não respeita os repertórios de entrada e as características de aprendizagem dos alunos.

Além disso constatamos a presença da burocracia em todos os níveis da rede de ensino, entendendo-se por burocrata o indivíduo que perde a perspectiva dos objetivos terminais de sua ação, preocupando-se somente com os meios. É o caso do docente que procura desenvolver todo o conteúdo previsto pelo programa sem se preocupar com o efeito que o mesmo exerce sobre as crianças, ou mesmo se elas estão acompanhando o ritmo imposto.

Após quase três anos de trabalho, além de um relativo conhecimento da realidade escolar, havíamos desenvolvido e testado experimentalmente vários programas de ensino adaptados à região, principalmente nas áreas de alfabetização e matemática.

No final de 1976, fomos convidados pelas autoridades de ensino da região, a planejar a implantação de um projeto de alfabetização destinado inicialmente para as escolas da periferia. Esse convite abriu a perspectiva de ampliar nossa ação, interferindo não só no conteúdo mas também nas contingências que controlavam o comportamento dos professores, coordenadores, diretores, técnicos, etc. da rede de ensino.

O referido projeto foi implantado no ano seguinte baseado nas pesquisas anteriormente realizadas na área de alfabetização (9).

Ao planejar as condições de aplicação do projeto, determinados problemas foram levantados e soluções foram planejadas:

1. A definição do que é alfabetizar: este foi o problema básico. Alfabetização não foi entendida apenas como as habilidades de ler e escrever. Implicou também em desenvolver e criança um repertório crítico básico, através de programas, onde se utilizou conteúdo da realidade próxima dela. Como o período de alfabetização foi planejado para ser cumprido num espaço de dois a três anos. Essa opção permitiu interferir nos conteúdos transmitidos pela escola.

2. Interferência nas contingências que mantém o comportamento burocrático do pessoal envolvido: essa questão foi abordada redefinindo-se as funções e atividades do pessoal em cada nível (diretor, coordenador, professor e técnicos), garantindo-se aí condições básicas de aplicação das novas práticas. Uma delas foi a introdução de reuniões diárias do corpo docente com a coordenadora, onde os problemas comuns são discutidos por todos e decisões são tomadas em conjunto; além disso planejou-se um esquema de supervisão constante e sistemático de todo o pessoal envolvido.

3. Interferência na função da escola enquanto agente de marginalização: uma vez que o programa é adaptado para repertórios de entrada extremamente corretos e respeita as diferentes características de aprendizagem dos alunos, superou-se o problema da rotulação dos alunos entre "fortes e fracos" através de novas contingências estabelecidas. O objetivo foi adaptar a escola às diferentes características da população uma vez que se tem acesso às decisões administrativo-pedagógicas, como o remanejamento de alunos, escolha de professores, treinamento, supervisão constante, envolvimento do pessoal no nível das decisões etc. Além disso, o fato de que grupos de alunos apresentavam diferentes ritmos de aprendizagem levou a se modificar todo o sistema de avaliação utilizado nas escolas. Com isso, as decisões burocráticas passaram gradualmente a se subordinarem aos objetivos educacionais.

4. Formação da equipe para ampliação do projeto: a formação do pessoal ocorreu em dois níveis: cursos de treinamento e participação nos níveis de supervisão e decisão durante todo o ano. A preocupação tem sido clarificar o significado social do trabalho desenvolvido e envolver ao máximo todo o pessoal (10).

O referido projeto funcionou durante todo o ano passado, produzindo índices de aprovação acima de 90%. Mas o mais relevante foram as modificações ocorridas na estrutura das escolas e na postura das pessoas envolvidas, diante dos problemas de educação.

Atualmente, o projeto está sendo aplicado em quarenta classes de primeira série e dezesseis de segunda série, abrangendo doze escolas da região. Com a disponibilidade de pessoal treinado, está previsto a sua expansão para as escolas da zona rural de Mogi das Cruzes e o início da implantação em alguns municípios vizinhos. Além disso está sendo pleiteada a ampliação para outras áreas de ensino.

Finalizando nossas colocações, queremos deixar algumas idéias para discussão, que são muito mais resultado de nossa reflexão baseada na ação concreta que vimos realizando junto às instituições:

1. Por tudo que foi exposto, reafirmamos nossa colocação no sentido não só de justificar mas de julgar essencial a ação do psicólogo junto às escolas;

2. Essa ação só tem sentido se for caracterizada como ação que visa transformar e interferir nos conteúdos e práticas educacionais;

3. Essa ação deve ser dirigida principalmente para as instituições que atiegem as populações marginalizadas;
4. Essa ação deve ser fundamentada numa postura ideológica que leve o psicólogo a discriminar as relações de controle sociais;
5. A atuação do psicólogo deve se traduzir em práticas que tenham como efeito levar os educadores e educados a discriminarem as relações sociais, tornando-os menos permeáveis aos controles;
6. A ação concreta do psicólogo deve ser baseada em sólida formação científica, caracterizada pelo estudo objetivo das relações entre os fenômenos, seja a nível descritivo ou experimental;
7. Acreditamos que a postura crítica diante das relações de controle, aliada à formação científica, pode levar o psicólogo a produzir conhecimentos, a partir de suas atividades profissionais, conhecimentos esses voltados para os problemas que a realidade apresenta;
8. Entendemos que a discriminação adequada das relações sociais de controle só terá significado se for traduzida em ações concretas e viáveis, com o objetivo de transformar as estruturas vigentes
9. Finalmente, acreditamos que essa ação transformadora e consciente pode e deve ser realizada também nas escolas.

- Coordenador:

Eu só queria ampliar a palavra escola, que o Sérgio usou, às universidades também. O próximo trabalho é o da Dra. Sílvia Tatiana Maurer Lane, da PUC de São Paulo. Ela é coordenadora do programa de mestrado em Psicologia Social naquela escola e professora do curso de graduação. O trabalho dela versará sobre "Uma proposta para desenvolver em Psicologia Clínica um trabalho preventivo junto à população operária". e será lida pela Dra. Maria do Carmo Guedes, também daquela instituição.

- Maria do Carmo (P.U.C.S.P.) por Sílvia Lane (P.U.C.S.P.):

Atendendo à estranheza do próprio José Carlos, eu dou um subtítulo para o trabalho da Sílvia, "Uma prática do Psicólogo Social numa área chamada Clínica". A Sílvia Lane preparou o seu texto conforme as questões que a coordenação do Simpósio colocou. Refere-se à sua atuação como pesquisadora e à sua proposta de intervenção. Mas, porque coerente com a área de Psicologia Social ela pede para dizer, antes de tudo, que ela sempre se assusta, e muito, quando vê menção de Psicologia Social como uma área junto com a Clínica, Escolar e Trabalho. Ela se assusta pelo menos por dois motivos: por um lado, porque pode parecer que as outras especialidades, de alguma forma, possam não ser sociais, ou então, que esse determinado psicólogo poderá ser um especialista na manipulação de opinião ou um criador de mitos que aumenta a eficácia de uma sociedade de consumo. Diante destes dois riscos, Sílvia propõe, é melhor que essa categoria profissional não exista. Porém, ela lembra, a Psicologia Social existe e a ela pode ser dado um papel na atuação profissional. Num primeiro momento, caberia ao psicólogo social, trabalhando junto aos outros psicólogos, questionar a dimensão histórica do homem, objeto de nosso conhecimento. Ao psicólogo social cabe detectar o que é ideológico e o que é concreto. E, finalmente, a ele cabe reforçar o social, presente em cada indivíduo. Num segundo momento ele será parte integrante de equipes interdisciplinares que darão subsídios de um conhecimento científi-

co à população levando-os uma compreensão real de sua condição social e, consequentemente, a uma participação efetiva, que torna os indivíduos sujeitos de uma vida em sociedade. E isto num segundo momento porque, lembra a Sílvia, ainda é necessário muita pesquisa e revisão do que conhecemos oficialmente e, quem sabe, o mais importante, não temos ainda quem pague salários para este tipo de atuação, e o salário define o profissional.

Quanto ao trabalho que vem desenvolvendo neste sentido, Sílvia no que se relaciona à pesquisa, tem se dedicado a enfatizar, em primeiro lugar, a superação da dicotomia pesquisa aplicada, pesquisa básica nos seguintes pontos: os problemas estudados devem se referir a aspectos da nossa realidade procurando subsídios para uma ação concreta, ou seja, o problema deve ser real e não abstrato. A abstração estará presente nas possibilidades de generalização. Segundo, as pesquisas não devem se preocupar com respostas conduzidas, mas sim, a partir de um estudo de uma situação na sua complexidade, por menor que seja, abrir para novos estudos que tornem o conhecimento, de fato, cumulativo, não enquanto quantidade de dados, mas enquanto interrelações de padrões que se ampliam na compreensão crescente do comportamento social. Terceiro, pesquisas que considerem sempre a mediação ideológica como uma variável de análise, ou seja, considerem sempre o indivíduo e a posição que ocupa dentro da sociedade. Essa, vista sempre como um momento de "processo" histórico e não como um pano de fundo estático e imutável, como tradicionalmente se vê. E, finalmente, como ela própria diz aqui, "puxando a brasa para a sua sardinha", Sílvia propõe reconhecer a linguagem como a base para a análise das relações sociais, naquilo que ela traz de representação ideológica da realidade.

Quanto à proposição de trabalhos a serem desenvolvidos, Sílvia descreve rapidamente o que estão fazendo, ela e o Alberto Abib na tentativa de desenvolver, na Psicologia Clínica, um trabalho preventivo junto à população operária. População operária que, como vocês sabem, não tem neuroses; tem, é mesmo, loucura. A pergunta inicial da Sílvia foi: o que ocorre antes da loucura? E a hipótese levantada foi: uma tensão muito grande, que se manifesta de outras formas e não com a sofisticação dos comportamentos neuróticos. Outra hipótese básica era de que as condições físicas e sociais de vida criavam um problema insolúvel para o indivíduo pois eles representam, como incapacidade sua, fatalidades. Ele é que é o errado, afinal, nem consegue subir na vida etc... E de estouros, em geral acalmados com tranquilizantes, ele parece caminhar para a internação num hospital. Então surgiu a proposta: se conseguirmos fazê-lo ver em confronto com seus males, a real natureza de seus problemas, isto é, as condições sociais que afetam a sua vida, não estaríamos permitindo a ele descarregar suas tensões de forma objetiva em ações concretas e consistentes com sua realidade social, e não de forma subjetiva e interiorizada como vem sendo feito? Com essas hipóteses, Sílvia e Abib partiram para dois níveis de atuação. Primeiro criaram um centro comunitário interdisciplinar, onde a saúde física, em geral, e mental, em particular, teriam enfoque preventivo, através de atividades da comunidade, que pudesse gerar uma participação mais efetiva e, consequentemente, atuar como desalienadora. Este projeto se iniciou com uma pesquisa de levantamento das condições de vida de um setor de um município da periferia de São Paulo, afim de termos os dados para decidir sobre o local do centro. Obteremos estes resultados nas próximas semanas e a nossa intenção é iniciarmos o trabalho do centro no próximo ano. De uma forma simples, objetivando mais uma participação nossa na comunidade, procurando entender e atender em termos de idéias, a discussão e a análise dos próprios moradores e dos problemas que os afetam. No segundo

nível de atuação, Sílvia e Abib se propuseram formar psicólogos voltados para a prevenção da doença mental na população trabalhadora, criando técnicas e formas de trabalho adequados. Para isto, propuseram um estágio para alunos de graduação na Faculdade de Psicologia, acompanhado de dois programas teóricos. Na verdade, duas reflexões, diz a Sílvia, sobre o estágio, uma voltada para a análise da doença mental vista por instituições e outra voltada para a análise da relação indivíduo-sociedade. Enquanto estágio, uma parte dos alunos foi a um bairro operário visitar famílias, procurando estabelecer um relacionamento de pessoa a pessoa, isto é, com "pouca" profissional, e compreender a vida cotidiana daquela família, rotina, valores, representações sociais em relação à saúde, escolas, etc. A memória das famílias, os antepassados, a história de moradia, problemas individuais tudo através de uma forma aberta, expontânea, através de visitas semanais durante um semestre. Era dito para as famílias que estávamos preocupados em conhecer a vida do trabalhador e com isso desenvolver um conhecimento mais válido para nós. O que, em geral, foi muito bem aceito, muitos procurando uma forma de ajudar os meninos da faculdade a fazerem seus deveres de escola. Outro grupo de alunos visitou instituições para doentes mentais desde as mais tradicionais até aos que se propunham a trabalhar em comunidades, com muitas surpresas para todos, algumas agradáveis, outras terríveis. Das agradáveis se lhes destaca aquelas que mostravam que o grupo de pessoas preocupadas, como nós, com a prevenção de doenças não é tão pequena assim, e que muitas tentativas têm sido feitas sugerindo uma conjugação de forças que está se efetivando através de um trabalho conjunto de médicos de saúde pública e psicólogos, os nossos estudantes, visando o mesmo objetivo. A experiência ainda está no início mas alguns aspectos são conclusivos e Sílvia descaca três: primeiro, a consciência biossocial pelo aluno não acontece num nível teórico, nem atrás do avental profissional. Mas, através da procura de uma relação verdadeira com pessoas, em uma situação concreta, é que ela emerge. Segundo, quanto à população estudada, a figura de "louco" com suas crises de violências, mostra a existência de condições de vida geradoras de tensões constantes que explodem nas crises. É, realmente, este é um fato constante nas famílias de trabalhadores, surgindo até em crianças, típicos bodes expiatórios dos problemas vividos pelos adultos. Terceiro, a "educação" ideológica é muito bem sucedida, havendo justificativa e explicação para tudo, sem nenhum confronto com a realidade que o cerca. Finalizando, Sílvia sintetiza sua proposta sugerindo que o Psicólogo Social seja antes de qualquer coisa, uma consciência crítica da atuação profissional.

- Coordenador:

O próximo trabalho, que será o último antes de iniciarmos os debates, é proposto pelo Prof. Sílvio Botomé, da PUC de São Paulo e Departamento de Saúde da Comunidade, da Prefeitura de São Paulo. O Sílvio Botomé propôs para sua apresentação o título: "A quem a Psicologia serve?"

- Sílvio Botomé (P.U.C.S.P. e D.S.C.):*

Eu estou esta tarde só sentindo um pouco maldoso em ainda me propor falar para vocês, dois pares de dezenas de minutos. Eu gostaria de propor, para começar a conversar, que vocês me fizessem um favor. Durante dois minutos conversassem com os colegas que es-

* Psicólogo do Departamento de Saúde da Comunidade da Secretaria de Higiene e Saúde do Município de São Paulo (SP) e Professor da Universidade Federal de São Carlos (SP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP).

tão próximos, sem falar muito alto para não acordarmos quem ainda está dormindo, sobre as expectativas que vocês teriam disto que vai ser ainda um resto de "falação", no final desta tarde. Isto serve, um pouco, para bater papo, porque eu acho que vocês devem estar bastante cansados destas três horas sentados aí. Quem tiver com muito calor e quiser sentar numa cadeira fria seria bom, enquanto isto eu ponho os cartazes que eu gostaria de mostrar para vocês.

Ao receber a correspondência da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, lemos que vocês gostariam que o trabalho, neste Simpósio, fosse iniciado com "uma análise crítica da atuação do psicólogo em termos do público que tem sido tradicionalmente atendido".

Talvez não sejamos capazes de realizar uma análise suficientemente crítica. Mas, tentando atender um pouco a solicitação de vocês, vamos examinar alguns dados sobre a situação da Psicologia. Para isto, usaremos, como exemplo de nossa análise, a situação da Psicologia em São Paulo.

Ao iniciar seu livro "A Maturidade Mental", Overstreet (1967) nos chama a atenção de que o conhecimento característico de nosso século é o psicológico. Ele salienta que embora tenhamos tido dramáticos avanços na física e na química com o método científico, esta atitude (científica) em relação à natureza e experiência humanas é nova.

O autor ainda salienta que isto não poderia ter acontecido anteriormente. Antes, foi necessária uma longa preparação. A fisiologia teve, primeiro, que se constituir em uma disciplina. O degrau que permitiu este avanço da fisiologia foi um adiantado conjunto de conhecimentos biológicos. Mas, antes da biologia, teria que haver a química, e, antes da química, a física e, antes desta, a matemática.

"Parece haver um despertador científico. Cada disciplina tem uma hora histórica para se manifestar. Hoje - parece? - o despertador da ciência anuncia a hora da psicologia e, talvez, estejamos em uma era onde se vê um novo esclarecimento".

"Sem dúvida alguma, os interesses explorados pela disciplina que "nasce" são antigos, mas a acuidade da pesquisa é nova. Parece haver uma lógica de ferro no domínio das coisas: cada ciência tem de aguardar sua acuidade específica, até que a precedente lhe tenha fornecido os dados e instrumentos para tanto."

"Hoje, esta nova acuidade no campo de psicologia vem trazendo concepções que estão reformando nossa vida".

E aqui que, nos parece, há necessidade de fazer um exame mais demorado: a vida de quem está sendo reformada e o que?

Sem dúvida, a psicologia é a disciplina do momento. Está na moda não apenas nas revistas e livros mas nos verbos de pesquisa, na proliferação das escolas, e no "milagroso" surgimento de novidades "clínicas", "terapêuticas" e outras capazes de fazer "tanto" pelos "problemas humanos".

Se perguntarmos o que se faz em Psicologia hoje, precisamos ver do que, efetivamente, se ocupam os psicólogos nas suas atividades profissionais. Talvez aí encontraremos com mais clareza a resposta da pergunta: a quem a Psicologia está servindo?

Sílvia Leser de Mello (1975) no seu trabalho sobre "Psicologia e Profissão em São Paulo" faz, para nós, um primeiro alerta sobre a direção do serviço da Psicologia. Neste trabalho a autora mostra a discrepância entre quatro grupos de ocupantes tradicionais da psicologia: Clínica, Escola, Industrial e Ensino da Psicologia.

- O que o trabalho de Silvia Mello denuncia é um perigoso desequilíbrio entre essas quatro áreas de aplicação da Psicologia.

Na figura 1 podemos observar que a grande concentração de ocupação desses psicólogos é a clínica (cerca de 60%). Em segundo lugar os psicólogos se ocupam com o ensino da Psicologia (cerca de 25%). Escolas e Indústrias ficam com 15% restantes da dedicação profissional dos psicólogos para repartir entre si. Visualmente, a Figura 1 mostra estas informações de uma forma a destacar estas diferenças.

Ao examinar essas ocupações, Mello ainda encontra que a quase totalidade das ocupações em clínica se distribuem indicando que "o psicólogo atua, preferencialmente, como um profissional autônomo, sendo a clínica particular a expressão mais concreta dessa preferência." (Mello, 1975, página 44). A autora ainda explica: "chamamos preferencial a atividade autônoma porque foi possível constatar uma evasão de todas as atividades assalariadas em benefício das atividades autônomas" (página 44).

Os dados apresentados por Silvia Mello e sua análise revelam

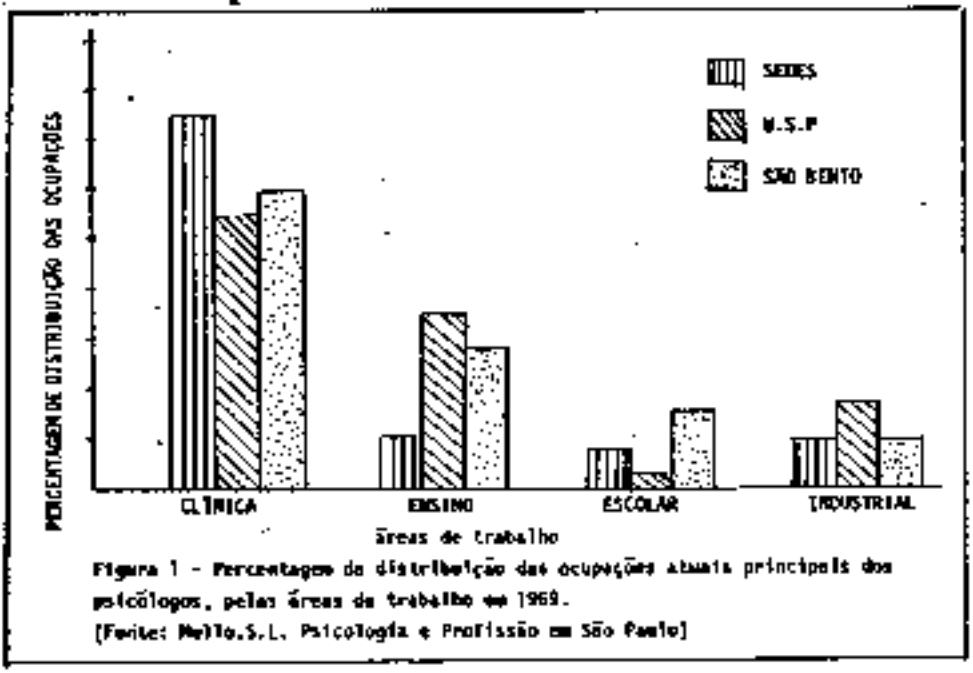

Figura 1 - Percentagem da distribuição das ocupações atuais principais dos psicólogos, pelas áreas de trabalho em 1969.
[Fonte: Mello,S.L. Psicologia e Profissão em São Paulo]

a denuncia uma tendência no tipo de serviço que os psicólogos preferencialmente oferecem à comunidade. Seu trabalho nos mostra, em linhas gerais, do que se ocupa o Psicólogo. Vejamos agora quem ele atende nessas ocupações e tende a atender cada vez mais.

O Boletim Informativo do Sindicato dos Psicólogos de São Paulo em uma publicação do ano passado (relatório publicado em novembro de 1977) mostrou o quanto custa os serviços de uma psicologia desse tipo. A tabela 1 mostra estes preços e uma estimativa para 1978.

Na Figura 2 podemos ver a relação entre o preço dos serviços dos Psicólogos e o salário mínimo em São Paulo. Uma Orientação Vocacional ou um Psicodiagnóstico custam, aproximadamente, dois salários mínimos. Uma terapia individual custará um salário mínimo e meio

por mês e em grupo mais de um salário por mês. Uma consulta isolada custará mais de 30% do salário mínimo.

Isto tudo foi analisado pelos dados obtidos no Boletim do Sindicato dos Psicólogos' de São Paulo. No primeiro semestre de 1978, os alunos da disciplina "Psicologia Preventiva ou Educação Social?" do curso de Psicologia da Pontifícia Universal Católica de São Paulo encontraram preços bem mais alto que os que calculamos com 40% sobre os preços de 1977.

PREÇOS / SERVIÇOS	MÉDIA	VARIAÇÃO	MÉDIA	VARIAÇÃO
ORIENTAÇÃO VOCACIONAL	2.000,00	300,00 a 4.500,00	2.800,00	420,00 a 6.300,00
PSICODIAGNÓSTICO	2.300,00	500,00 a 3.500,00	3.220,00	700,00 a 4.900,00
CONSULTA	400,00	-	560,00	-
SESSÃO INDIVIDUAL	400,00	-	560,00	-
SESSÃO EM GRUPO	.....	-	420,00	-

Tabela 1 . Preço dos serviços de Psicologia na cidade de São Paulo conforme Boletim Informativo do Sindicato dos Psicólogos de São Paulo (1977).

Estimativa para 1978. (40% sobre os preços de 1977).

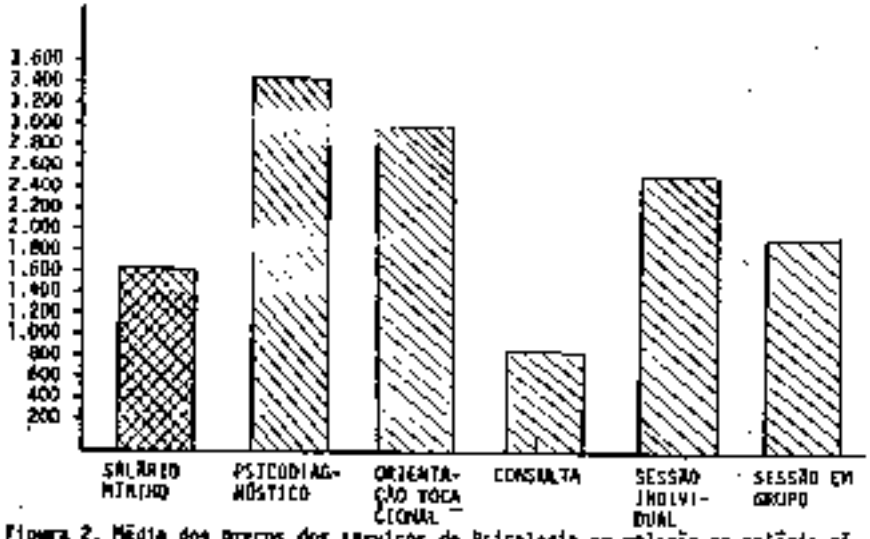

Figura 2. Média dos preços dos serviços de Psicologia em relação ao salário mínimo no 2º semestre de 1978 em São Paulo. Os preços foram calculados considerando 40% sobre os preços de 1977 publicados pelo Sindicato dos Psicólogos de São Paulo. Os preços da "sessão individual" e "sessão em grupo" foram calculados considerando 4 sessões por mês - o preço na figura é mensal. (Fonte: Boletim do Sindicato dos Psicólogos de São Paulo, 2º semestre de 1977)

O que se observa em todos estes dados é que ao nível dos salários mínimos atuais (Cr$ 1.560,00 em São Paulo), só quem recebe mais - bem mais! - de três salários mínimos terá alguma possibilidade de pagar o preço dos serviços dos psicólogos.

Os dados que examinamos até agora nos permitem ver que nossos serviços se dirigem a quem pode pagar estes preços. A psicologia tem seus serviços acessíveis a apenas aqueles que recebem mais de três salários mínimos por mês. Falta vermos um pouco melhor quem, concretamente, pode pagá-los.

Singer (1975) denunciava no jornal Opinião, que em 1972 a população brasileira tinha uma renda distribuída conforme se pode ver na fig 3.

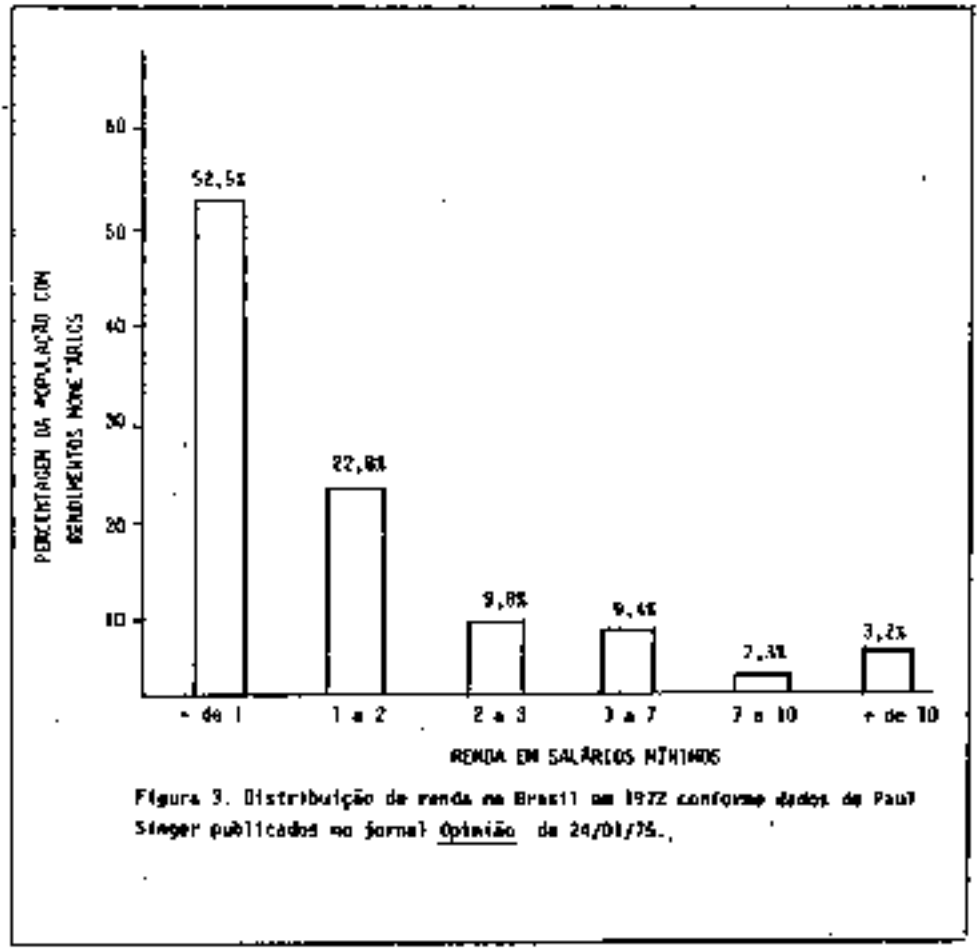

Figura 3. Distribuição de renda no Brasil em 1972 conforme dados de Paul Singer publicados no jornal Opinião de 24/01/75.

Nos dados da Figura 3, podemos ver que, pelos preços da Psicologia, apenas de 5 a 15 por cento dos brasileiros terão acesso aos benefícios oferecidos pelos psicólogos. Somente os que, em tese, tem mais e melhores condições de vida serão atendidos por nós psicólogos.

Serão eles os que necessitam de nossos serviços? Os demais 85% da população não precisam da psicologia? O que temos a oferecer é tão "especial" que a sua grande maioria de benefícios só se dirige aos ricos mais ricos?

É alarmante a distorção encontrada até agora e a direção não parece estar melhorando. Nossa formação continua sendo em grande parte a mesma, os alunos continuam procurando preferencialmente as opções por clínica e atividades afins, o mercado parece reconhecer e pagar apenas aos "autônomos" e muito pouco aos que colocam seus serviços sob o rótulo de "assalariados".

Onde iremos nos próximos anos? Mudaremos esta tendência? O que dará a Psicologia a um país de povo pobre como o nosso?

Vamos tentar analisar um pouco o que poderá ser, em um futuro próximo, a psicologia que estamos vendo nessas informações.

Os dados sobre as escolas onde se ensina Psicologia e onde se formam os profissionais que estarão trabalhando nos próximos anos não só revelam as tendências que observamos na Figura 1 sobre as preferências dos psicólogos. As escolas e os psicólogos estão aumentando em uma progressão aceleradíssima que não nos parecem compatíveis com as necessidades de nossa população. Talvez sejam adequadas aos interesses e aos lucros de pessoas ou grupos bem restritos.

A Figura 4 mostra uma aceleração bastante grande no número de escolas de Psicologia existentes nesta década. Isto, além de poder explicar a ocupação de tantos psicólogos com o ensino de Psicologia (como vimos na Figura 1) a partir de 1960, também anuncia um grande aumento no pessoal disponível para prestar serviços de psicologia.

A Figura 5 mostra este problema com mais clareza ao descrever o aumento na procura dos Cursos de Psicologia através do número de matrículas a cada ano.

Parece que, além de aumentar os Cursos de Psicologia, cada um deles também está aumentando a oferta de vagas. O que será que fez, em uma década, chegarmos a tantas ofertas de psicologia? A necessidade real de nossa sociedade? Que sociedade falamos? Para atender a uma pequena percentagem do povo brasileiro como vimos, precisamos de tantos psicólogos? O aumento de profissionais abrirá novas perspectivas? Novos caminhos?

O inquietante nos dados até agora examinados é a tendência rápida a haver um grande disponibilidade de atendimento aos que menos necessitam. Analisando os dados até agora apresentados se observa que tendemos, na psicologia, a servir cada vez mais a quem tem mais dinheiro em nosso país.

Como se não bastasse, a concentração da renda no país parece ajudar esta tendência. Se houvesse uma direção para um maior equilíbrio na distribuição da renda talvez pudéssemos ficar mais "tranquilos" com a tendência de a Psicologia se voltar para atividades de serviço caras, atualmente acessíveis a apenas 15% da população. A progressiva concentração da renda, porém, é um fato e aumenta a responsabilidade que temos em relação ao que faz a Psicologia hoje.

Poderíamos analisar o quanto estamos sendo profissionalmente atingidos pela política e administração do país nesta última década e meia. Também poderíamos discutir agora

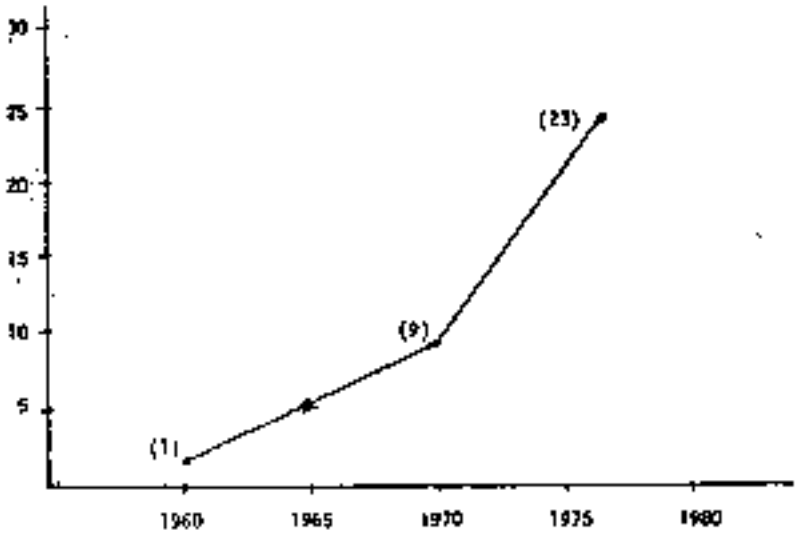

Figura 4. Número de Faculdades de Psicologia no Estado de São Paulo de 1960 a 1975. (Fontes: Pastore, 1972; Mello, 1971; MEC, 1968; Secretaria de Educação e Cultura, 1975)
* Não encontramos dados sobre 1965.

a necessidade de reformas sociais que, sem dúvida, nos envolvem e atingem enquanto psicólogos. Ou, ainda, quando um regime político como o nosso influi na administração de uma profissão como a psicologia no Brasil. Os determinantes sociais, políticos e econômicos, precisam ser examinados em relação ao que fazemos hoje como parte da classe dominante, seja como membros ativos, seja como servidores dela ou aspirantes a participar da mesma.

Em relação aos dados que apresentamos gostaríamos de discutir quatro pontos que nos parecem mais acessíveis e pertinentes em relação ao que podemos interferir como estudantes, professores, pesquisadores e profissionais psicólogos. Os quatro pontos que queremos examinar são: 1. o mercado de trabalho; 2. a formação do psicólogo em relação a este mercado; 3. a produção e divulgação do psicólogo e 4. a administração da psicologia.

1. O mercado de trabalho dos psicólogos.

Sem dúvida todos concordamos que um dos mais poderosos determinantes do trabalho dos psicólogos é o mercado de seus serviços. Sem dúvida ele é o fator-mestre na análise daquilo que leva os psicólogos a agirem como agem. Também sem dúvida é a relação entre oferta e procura dos serviços de psicologia como determinante das ocupações principais dos psicólogos.

Mas não basta ficar aí. A oferta de cada tipo de serviço em Psicologia é determinada também por fatores que podemos identificar, denunciar e alterar. A mesma coisa com a procura dos serviços. Ela também ocorre de uma certa forma devido a fatores acessíveis à percepção e intervenção humanas. Por que não interferirmos nisso? Talvez estejam, nesta

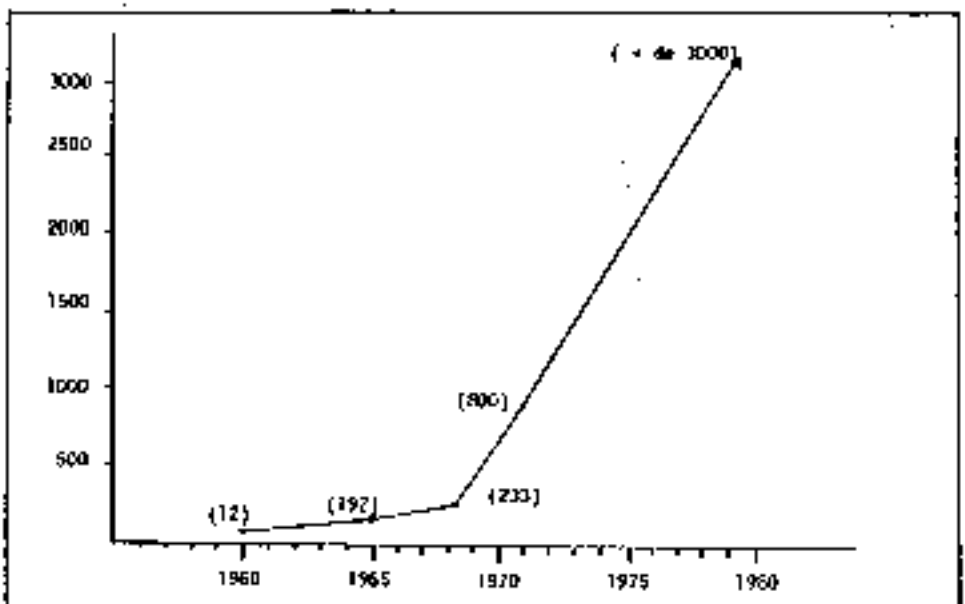

Figura 5. Número de matrículas nos cursos de psicologia do estado de São Paulo de 1960 a 1975. (Fontes: Pastore, 1972; Mello, 1971; MEC 1968; Secretaria da Educação e Cultura, 1976).

pergunta, vários desafios aos que se propõem serem pesquisadores da Psicologia. As relações entre a oferta e a procura dos serviços da psicologia são afetados por variáveis que, como psicólogos, temos que examinar e interferir.

Quem, como e quando procura os serviços da psicologia? Em geral o comportamento - ou cesse de respostas! - de procurar os serviços de psicologia tem sido apresentado pela população diante de situações problemáticas extremas ou quase, e de situações tradicionalmente atribuídas a psicólogos.. Somos solicitados porque "há um problema que só um psicólogo pode resolver" ou porque "faz parte do serviço ter um psicólogo". Somos necessários quando há problemas sérios com as pessoas (terapias, problemas com recursos humanos...) ou quando é "usual" ter o psicólogo (seleção, diagnóstico e treinamento).

Será que é só para isto que serve o psicólogo? Não podemos ajudar em outros campos além dos já tradicionalmente definidos como sendo de competência do psicólogo? Nossa participação só pode ser para "curar quem não está bem" ou para "resolver problemas humanos que já surgiram"? Seremos nós, à maneira da medicina, profissionais que só cuidem dos problemas humanos depois que eles se tornam sérios?

Compete a nós, psicólogos, mostrar o que a psicologia tem e no que pode ajudar nas áreas onde há mais problemas, mas áreas onde se pode evitá-los ou onde se pode promover melhores condições para a vida humana. Não basta uma profissão se dedicar na sua grande maioria a "curar" ou "remediar" problemas. É necessário atuar para "prevenir" ou "impedir" os problemas de existirem e - até! - ir mais longe criando condições para "promover"

melhores comportamentos em nossa sociedade.

Precisamos mostrar melhor o que a psicologia tem, onde e no que ela pode ajudar. Podemos, sem dúvida, ajudar muito a "curar" onde as coisas estão erradas. Mas podemos também estar contribuindo para evitar os problemas ou até para, apesar e além deles, estar contribuindo com a análise e construção de condições que permitam uma maior qualidade naquilo que as pessoas fazem.

Nossa contribuição precisará ser feita em relação aquilo que mais necessita de contribuição e não apenas onde há mais dinheiro envolvido. Talvez seja de nossa competência esclarecer, ensinar e divulgar o que a psicologia pode fazer antes de surgirem os problemas e para evitá-los. Talvez seja de nossa responsabilidade mostrar que também somos capazes de propor medidas que melhorem as condições de vida das pessoas e não apenas que "ajudamos quando os problemas já surgiram".

Será que nosso povo sabe de alguma forma o que a psicologia pode ajudar?...É a quem compete dizer isto, informar sobre, ou difundir as contribuições da psicologia? Vamos abrir consultórios e usar o conhecimento da psicologia para ganhar dinheiro às custas do desconhecimento que a população tem a respeito do que interfere com o comportamento humano? Ou vamos interferir e propor medidas que minimizem a necessidade do psicólogo para "tirar ou diminuir sofrimento"?

A quem é acessível a literatura e divulgação da psicologia? Que tipo de coisas divulgamos em psicologia?

Talvez quem tem acesso à informação do que pode oferecer a psicologia seja muito pouca gente. Talvez apenas alguns ecumênicamente privilegiados que podem ter os "luxos" das terapias e afins conheçam alguns dos benefícios da psicologia.

Outras vezes são os que precisam de ajuda para que outros "não atrapalhem seus haveres, bem estar, sossego ou status" quem solicita e paga os serviços do psicólogo. Holland (1971) em relação a isto denuncia a diferença entre cliente e paciente. Nem sempre a procura de nossos serviços é determinada pelo sofrimento de nossos pacientes mas sim pelos interesses dos clientes que pagam os nossos serviços.

Sem muita dúvida parece que o nosso mercado de trabalho precisaria ser mais analisado. Procurar um serviço ou vários é uma classe de respostas humanas. Sendo assim, o psicólogo com o que contribuir para conhecer, denunciar e interferir nos determinantes do tipo e frequência da classe de respostas de procurar serviços de psicologia apresentadas pela nossa população.

A procura dos serviços da psicologia pode ser alterada . Vamos deixar que as empresas - talvez estrangeiras? - façam esta alteração ou vamos nos preocupar com isto como um problema social? No primeiro caso corremos o risco de deixar que o lucro de empresários determine o que faremos, e que tipo de psicólogo as escolas deverão formar. No segundo caso teremos que descobrir e tentar caminhos em direção aos problemas e sofrimentos mais significativos.

Além da procura (que é uma classe de respostas da população) há o problema da oferta (e esta é uma classe de respostas os psicólogos). Somos nós - profissionais e administradores da psicologia - que apresentamos as respostas da classe geral de oferecer serviços da psicologia. O que faz com que apresentemos as estereotipadas respostas que analisamos nas atividades profissionais dos psicólogos na Figura 1, conforme denuncia Silvia

Lesér de Mello?

Novamente, os determinantes disso existem, e basta olharmos para o nosso comportamento profissional como cientistas do comportamento para descobrirmos um pouco mais o que nos leva a fazer o que fazemos como psicólogos. Desde a nossa formação pessoal e profissional até as oportunidades que nos oferecem ou que construímos existem variáveis que dirigirão e determinarão o que oferecerêmos como contribuição profissional.

A formação, as experiências, as disciplinas que estudamos, os investimentos feitos em dinheiro, esforço e pesquisa influirão naquilo que os psicólogos oferecerão como serviço. Felizmente notamos alguns esforços - embora ainda insuficientes - para tornar a psicologia um serviço mais significativo do que está sendo hoje.

Ao constatar isto, já iniciamos o segundo ponto que prometíamos analisar com vocês: além do mercado, a formação do psicólogo determinando quem é atendido por este profissional.

2. A formação do psicólogo em relação ao mercado de trabalho.

A formação que temos é basicamente construída pela nossa escolaridade e pelas condições ou ambiente de vida que temos.

Os nossos ambientes e condições, no entanto, parecem representar uma parcela muito pequena do que é a vida no nosso país. Quem chega até a universidade brasileira representa apenas uma percentagem bem menor do que 5% da população. Nossas experiências, neste sentido, podem dirigir nossa atenção, interesse e cultura para um tipo de vida, preocupação profissional e serviços que, talvez nem de longe, se dirijam às necessidades dos outros 95% da população. Ainda se ouve nos cursos de psicologia que a razão principal para a escolha da psicologia é o interesse individual. O problema é que esse interesse é formado pelas experiências de uma classe social que tem, com certeza, interesses bem definidos e geralmente congruentes com os donos da sociedade. Um profissional brasileiro, parece-nos, teria que ser uma pessoa capaz de prestar um serviço voltado à maioria da população e não a um pequeno segmento dela como estamos fazendo. Nesse sentido, a formação obtida com nossas "experiências de vida" talvez só nos afastem daquilo que constitui a realidade de vida da maior parcela de nossa população. Nossas leituras, hábitos, lazer, valores e trabalhos longinquamente dirão respeito ou se aproximarão do que vive e sofre a maior parte da população.

A formação escolar parece se somar a isto. Não só atende a uma pequena parcela da população, mas também o faz de uma forma que fecha mais ainda a direção da psicologia.

Rhdelhoff (1974) acusa com seus dados e análise o professor de "policial que vigia a fronteira das classes sociais" impedindo os menos privilegiados de conhecerem, questionarem e participarem daquilo que é a realidade social em que vivem. A educação universitária, nesse sentido, parece manter a perigosa ilusão de que o povo é "coitado" e nós vamos atendê-lo com a nossa "capacidade profissional".

O tipo de formação acadêmica que temos nos cursos de psicologia exige que se tenha tempo integral à disposição (Quem pode tê-lo e pagar uma escola até os 25 anos de idade?) As escolas de psicologia ainda mantêm as clássicas divisões entre clínica, escola e indústria (serão estas as necessidades que o povo brasileiro tem em relação à psicologia?). Isto e outras características de nossos cursos selecionam bastante os interesses e percepções dos profissionais da psicologia.

É difícil, com a formação acadêmica existente, que os nossos estudantes percebam,

análises, conheçam e proponham providências relacionadas aos fatos e dificuldades reais de nossa gente. É mais fácil as informações acadêmicas dirigirem e determinarem o que pensamos e fazemos como profissionais. Isto tudo pode gerar uma percepção "acadêmica" da nossa gente e não um compromisso significativo com a superação das atuais condições de vida da maior parte de nossa gente.

Muitas vezes, o tipo de atividade que desenvolvemos na universidade nos leva a crer que o conhecimento é um dom ou uma qualidade do que o tem. Por que não dizemos, da mesma forma, que um serrote e um martelo são dons ou qualidades de um carpinteiro? Os conceitos e conhecimentos produzidos nas pesquisas, experimentos e laboratórios científicos são instrumentos de trabalho e deveriam servir à população que produz as condições que sustentam o cientista e não apenas servir aos intermediários que pagam o cientista e o psicólogo.

O que vemos, porém, parece ser um pouco diferente. O conhecimento que produzimos - mais comumente conhecimento que outros produziram - é para uso dos profissionais autônomos e dos patrões. Raramente ele é acessível para a população em geral. Vale exceção para algumas revistas que acentuam os "mistérios psicológicos" e os mitos de uma psicologia mais próxima ao fantasmagórico do que aos reais determinantes da conduta humana, mais próximos, físicos e sociais do que pensamos e percebemos.

Um conceito "aprendido" serve para dominar e "controlar" pelo seu uso. E, em geral, em atividades profissionais que se caracterizam por contar a - o que é pior - esperar que hajam problemas, dificuldades e sofrimento para, então, mobilizar um profissional.

Recentemente examinamos o currículo de uma grande escola de nível superior do estado de São Paulo e encontramos entre os seus objetivos "fazer planos de tratamento de acordo com as posses do cliente". Quem tiver poucas posses irá ser pouco ou mal tratado. Além disso não encontramos em nenhum momento, neste currículo, a preparação dos profissionais para oferecer, divulgar ou facilitar o acesso da população aos conhecimentos e benefícios que a disciplina científica e a tecnologia relacionadas à escola dispõem.

Repetimos a nossa pergunta: será o conhecimento científico uma arma de dominação a instrumentar autônomos para a "cura" dos problemas? Ou devemos alterar isto e ensinar, nas escolas de psicologia a prevenir os problemas e a promover melhores condições para obter comportamentos humanos mais significativos? Qual o caminho que escolheremos?

Parece-nos pouco que, além da parcial experiência da vida de nossos psicólogos e estudantes, ainda se selecione esta experiência afastando-os da descoberta, análise e solução dos problemas que temos, para mantê-los lendo (e não estudando) os autores e autoridades de outros países como se o conhecimento estivesse apenas nos livros e não fosse produzido pela experiência humana.

A essa altura de nossa conversa já iniciamos a análise de um terceiro aspecto, além do mercado e da formação do psicólogo: a produção e utilização do conhecimento em psicologia.

3. A produção e utilização do conhecimento psicológico.

Talvez tenhamos que levar mais a sério o estudo e a proposição do currículo de formação do psicólogo. Não é raro encontrarmos os estudantes de psicologia deixando o verbal idealismo das salas de aula para obter apenas um emprego e não a desenvolver trabalhos significativos quando terminam o curso de psicologia.

Os cursos superiores são apenas uma forma de as classes mais altas manterem ou ga-

nhuns privilégios. E o conhecimento que temos na escola faz com que isto se perpetue. A escola, de certa forma, tem sido uma garantia de salários melhores. É para isto o conhecimento científico?

Recentemente tivemos oportunidade de comparar um trabalho de estudantes com classes sociais baixas com trabalhos que vimos serem realizados antes de 1964 com pessoas pobres de algumas favelas do Rio Grande do Sul. Era comum, nessa época, encontrarmos estudantes trabalhando com os demais pobres e participando de sua vida e organização. Hoje, parece-nos que a preocupação é mais de conhecer e saber falar da miséria dos outros. Os problemas da nossa sociedade não são o ponto de partida do estudo e trabalho de nossos alunos. Eles são, em grande parte, ilustração das teorias que assumimos ou que apresentamos aos alunos. O estudo não é um compromisso e participação de transformação de uma realidade. Parece estar sendo mais um intenso exercício de assimilar, dominar e usar a literatura em voga. Temos a impressão que nossos trabalhos de pesquisa, nesse sentido, são apropriação da experiência – e dolorida experiência – dos outros para falar aos colegas, "curtir uma contestação social" ou publicar. No entanto é a vida e experiência que tem importância e não a comunicação, a conversa ou a publicação. Estes deveriam ser o retrato de uma contribuição para a solução dos problemas sociais e não apenas um exercício de conhecimento acadêmico. Não temos o direito de nos informarmos sobre como vivem as pessoas sem lhes devolver o conhecimento obtido. A pergunta ainda parece ser: que conhecimentos produzimos para servir a quem?

4. A administração da Psicologia.

O último ponto que havíamos prometido analisar diz respeito à administração da psicologia. Não somos apenas psicólogos. Vários de nós administram os recursos e oportunidades que podem gerar novos caminhos para as pessoas que estão envolvidas com a Psicologia.

As oportunidades de trabalho, as verbas de pesquisa, os tipos de curso ou de estágios que oferecemos e as situações profissionais que permitimos darão uma direção à psicologia. E talvez devêssemos analisar bem o quanto colocamos de cumplicidade nos juízos e decisões que tomamos quando fazemos cada uma dessas coisas.

No trabalho que desenvolvemos no Departamento de Saúde da Comunidade em São Paulo, esses problemas nos assustam. Somos tudo isto que acusamos e nos preocupa ver que a direção depende do risco que se aceita e se consegue correr, junto com a resistência para agüentar as exigências, dificuldades e sofrimentos que trabalhar de outra forma tem. Os problemas e desconhecimentos são muito maiores que as atuais possibilidades de solução. Urge envolver-se com estes problemas e não apenas com o que se diz sobre eles. Parece-nos que temos que olhar e envolver-nos com situações novas e, olhando para elas, produzir conhecimento e recursos novos para a psicologia ajudar.

O trabalho que realizamos resume-se em integrar uma equipe multidisciplinar e ajudar na melhoria das ofertas de serviço de saúde à população do município de São Paulo (SP). Tivemos que aprender a analisar comportamento e suas relações com os problemas em sua frequência, intensidade e extensão que nem sequer imaginávamos. Sem dúvida o caminho profissional é difícil de ser trilhado e nem sequer sabemos se o que trilhamos é o melhor.

As necessidades da comunidade, sem dúvida, exigem não apenas uma aplicação do conhecimento disponível mas, fundamentalmente, uma percepção, um raciocínio e um compromisso com pessoas e problemas por nós desconhecidos. E, muitas vezes, com tarefas difíceis de

realizar e suportar.

Hoje, já conseguimos oferecer alguma ajuda na organização de um serviço de saúde em São Paulo. Esta ajuda nos parece se caracterizar tanto pela análise do comportamento dos profissionais e dirigentes da instituição como pela criação de condições para que o que eles fazem, de fato, atenda às necessidades das pessoas que devem receber o serviço. A criação de recursos, instrumentos e rotinas de serviço nos postos de assistência médica, sem dúvida, continuam a exigir muito e nem sequer sabemos se somos capazes de ajudar ainda.

O que falta? Talvez tivéssemos que rever o que aprendemos como psicólogos e como estudantes de psicologia. Nossos currículos não nos preparam para atuar e viver no complexo cenário das dificuldades de nossa população. Talvez só estejamos preparados para as salas de aula, situações de testes, salas das clínicas ou dos laboratórios e ambientes de treinamento.

Não basta, na escola, aprender a fazer coisas ... É preciso aprender a fazer o que é necessário, o que é útil, o que vale a pena, o que vai contribuir de fato com a melhoria das condições de vida dos que mais precisam melhorá-las.

Talvez estejamos atendendo a quem menos precisa ... o problema é que nem sequer conseguimos ver direito, no Brasil em que vivemos, quais as necessidades a atender. Aprendemos a fazer muita coisa, sem dúvida ... Mas para que?

À acusação de que a Psicologia é um luxo talvez pudéssemos responder com as mesmas questões que Holland (1973, 1976 e 1978) faz em seus recentes artigos: a que devemos tratar e mudar: o homem que sofre ou as condições que geram o sofrimento? A segunda alternativa nos deverá exigir experiência e conhecimento em perceber, analisar, denunciar e intervir nos fatores que determinam os problemas humanos na organização e no ambiente em que vivemos.

Urge - para nós - tomar um contato vivo e não apenas livresco com esses problemas. Urge ter uma experiência *real* em lidar com a interferência sobre eles. Será nouro a escola nos informar e vermos, das nossas salas, os problemas ilustrando essas informações.

Parece-nos necessário olhar em outras direções e arriscar novas formas de trabalhar com os problemas que temos. O caminho deve existir ... Acreditamos que basta procurá-lo, onde ainda não é usual caminharmos ou encontrar caminhos.

Cabe a cada um de nós, estudantes, profissional, professor ou administrador da psicologia contribuir com alguma transformação. Qual é, a cada momento, a nossa contribuição? Esta pode ser a pergunta inicial. As crises e conflitos que a resposta gerar poderão ser o caminho novo a se fazer nos poucos.

Coordenador:

Eu gostaria de agradecer ao Sílvio por suas palavras. Roubando-as dele acho que consegui dizer o que eu pensava, com as palavras dele; gostaria que elas fossem minhas, Sílvio. Obrigado pela sua contribuição.

Devido ao adiantamento da hora eu vou negligenciar o papel de coordenador e não vou fazer resumo. Vamos abrir a discussão para todo mundo.

- Wanderlei (Assis):

As colocações foram realmente assim muito difíceis de comentar. Agora, eu queria dirigir uma questão para o Sérgio Leite. Eu acho que a contribuição que ele deu aqui para a análise da situação educacional e por extensão para a análise da situação do psicólogo educacional é destas coisas inquestionáveis. Não há na minha opinião, uma palavra a ser acrescentada ou a ser questionada na análise que ele fez. Em primeiro lugar, eu estou agradecendo o Sérgio Leite por isso, por ter ouvido tudo isto, mas eu gostaria de explorá-lo um pouquinho mais, o Sérgio ... (transcrição perdida por troca de fita)... Psicologia está vivendo um dos momentos de crise. Crise principalmente no sentido em que descobrimos ao mesmo tempo a nossa importância e ao mesmo tempo a nossa força; ao mesmo tempo a ausência de intervenção concreta na realidade e a possibilidade latente de intervenção. Eu acho bastante comum numa época de crise se recorrer a uma caça às bruxas. São escolhidos aleatoriamente, não tão aleatoriamente eu diria, no universo da Psicologia, algumas bruxas que devem ser perseguidas com a finalidade principal de reduzir, de aliviar a tensão dos psicólogos despreparados para enfrentar a questão de dar...(incompreensível)... de frente. Aqui neste congresso me pareceu que uma das bruxas de escolha foi a análise experimental do comportamento, não é? Uma boa bruxa de escolha, realmente alguns psicólogos experimentais provocam danos de análise e danos de praxis, de ação ao concreto, bastante sério. De repente, então eu vejo a análise experimental do comportamento sendo identificada com o que poderia se chamar Psicologia Reacionária ou Reação em Psicologia ou um modelo que absolutamente não serve a qualquer perspectiva de aplicação transformadora. Isso me lembra muito lizeneo na época de Stalin na Russia que condenou a genética mendeliana à qualidade de ciência mercenária também. Eu estou sentindo um pouco aqui e eu tive a felicidade, e, na época, eu não considerava tanto, de ser aluno do Sérgio Leite e participar desse programa de Moji que você estava falando agora. Na época eu brigava muito com você, exatamente porque achava que, um instrumento maldito, importado dos E.E.U.U. estava me impossibilitando de intervir na realidade nacional, eu calculo que você deve ter refletido muito a respeito dessa questão e eu gostaria de saber como é que você juntou estas duas questões e como é que você está pensando hoje na questão de utilização de uma análise experimental do comportamento, talvez assim a gente consiga saber, e já disse isso aqui no Congresso, saber qual é o inimigo certo.

- Sérgio Leite:

Wanderlei, eu acho que você pegou assim um dos problemas mais sérios que a gente viveu, está vivendo, que tem levado a gente a pensar muito, a refletir muito, enfim, a se modificar muito. Eu acho que isso é mais importante. Eu acho que você mesmo, descul-

pd eu me referir aqui particularmente ao Wanderlei, mas há, assim, uma relação mais próxima entre nós. Eu acho que você deve se lembrar, por exemplo, dos nossos esquemas de treinamento de professores que nós demos em 73/74, naquela época, lá em Mogi. Se você hoje for examinar o programa que nós usamos para treinamento ele é totalmente diferente e ele reflete basicamente uma mudança no comportamento da equipe que está trabalhando. Naquela época, realmente nós estávamos, talvez muito mais interessados, em instalar certas habilidades no professor para que ele resolvesse alguns problemas imediatos. Hoje a grande parte dos nossos programas tem como objetivo levar o professor a discriminar relações mais amplas entre educação e sistema social, entre a ação dele como educador na medida em que transmite valores. Portanto que valores ele está transmitindo e estes valores estão sendo úteis a quem, para quem e em função de que. Repare que o que mudou, bastante, foi o conteúdo mas, nós continuamos utilizando e nós continuamos preocupados, por exemplo, com problemas tais como se usar de uma instrumentação que o possibilite de uma maneira efetiva alcançar aqueles resultados. Eu acho que o problema real que você colocou e que eu sonti isto aqui, e que para mim teve o ponto culminante naquela discussão de ontem à tarde na sala C, onde foi apresentado um trabalho, uma proposta, que na realidade era uma crítica total à Psicologia, no que diz respeito ao comportamento, ao behaviorismo, de modo geral. Eu achei muita coisa válida, mas muita coisa assim meio no ar. Eu acho que na verdade isto vem de uma insatisfação, mesquanto a um método adequado, eu acho que o problema não é só o behaviorismo mas é basicamente com o que todo conhecimento que a Psicologia produziu está sendo aplicado, para quem e para que. Eu acho que este problema não é só do behaviorismo, eu acho que é um problema geral, é o problema que o Silvio colocou, percebe? Eu entendo que a crítica se dirigiu especialmente ao behaviorismo, porque foi, historicamente, uma das correntes que mais vingou aqui dentro do Brasil. Por uma série de fatores, certo? Agora me parece que o problema é, você veja aqui, por exemplo, a maioria das pessoas que está preocupada com o problemas mais amplo são pessoas de formação em análise experimental, também me parece que a preocupação está sendo assimilada em todos os níveis, mas a mim não justifica, no meu modo de ver, uma crítica ao behaviorismo enquanto teoria isolada. Eu acho que realmente ele está sendo usado como um bode expiatório, no meu modo de ver. Eu acho que muita coisa mudou, mas acho que nós não devemos desfocalizar o problema básico que é todo o conhecimento em função do que ele está surtindo, para quem ele está sendo útil, como ele está sendo usado. Esta me parece ser o plano central. Ainda discutindo e ouvindo o problema de alguns alunos sobre o método dialético, eu acho muito bom que se tente criar um método, mas realmente, ficou no ar o que é esse método, eu entendi que seria muito mais uma postura diante do mundo que para mim não é compatível com uma formação científica, por exemplo, com a minha formação científica. Me parece que estamos fazendo algumas confusões. Eu não tenho respostas, eu também estou confuso, mas como eu estou sentindo a coisa, me parece que se está partindo para uma crítica indiscriminada e mesmo não se está levando em conta o esforço que um número muito grande de behavioristas está fazendo no sentido de dirigir sua atenção para o foco principal que é esta problemática que o Silvio colocou, não sei se respondi em parte a tua questão.

- Terezinha (U.F.S.C.):

Eu fui a expositora do trabalho do trabalho de ontem à tarde a que você se referiu e eu gostaria de fazer aqui, então, o que eu deixei de fazer ontem. Quando se perguntou o que seria o método dialético, acho que está havendo uma confusão aí, e só hoje eu pude entender o raciocínio que foi feito. O raciocínio feito diz que o método dialético deve extinguir o método experimetal. Não é verdadeiro e quando se pensa no método dialético como fazer alguma coisa, como uma técnica de pesquisa, este raciocínio também não é verdadeiro. O método dialético já foi empregado em teses de mestrado, fora da área da Psicologia, e ele não é como o método experimental que ...(incompreensível)... e ele não nega este método,experimental também.Ele não é como o método experimental, desque que ele não busca dados, em que ele não coloca dados; ele é uma maneira de se trabalhar sem dados. Fora da Psicologia, existe a tese da Professora Maria Luísa Santos Ribeiro que é o emprego do método dialético na investigação histórica da situação brasileira, foi defendida na P.U.C. e você se referiu, Sérgio, ao Moacyr Gadotti, da Unicamp. Você deve ter contato lá com mais pessoas, além do Moacyr Gadotti, e a Maria Luísa, já passou por lá e você pode também conversar com ...(incompreensível)... que pode te esclarecer sobre isso e você que leu ...(incompreensível)... também deve elementos para saber o que seria o método dialético que também pode ser citado como análise marxista, também.

- Sérgio Leite: Tá certo, mas me parece que a confusão está num nível mais elementar, porque eu não estou criticando o seu trabalho. Longe disso, entenda, mas eu fiquei muito impressionado com o clima que nós estamos vivendo em algumas escolas e que eu sinto, em contato com os alunos todo o dia. Sabe como é que tem sido interpretado a coisa, inclusive eu acho que isso tem que ser um elemento de reflexão nosso, seu também. É o seguinte, que alguns têm falado assim: "olha, tudo que existe em Psicologia até hoje não serve para nada, porque tem sido usado de uma forma contrária à, por exemplo, os interesses da grande maioria. Eu concordo com a segunda parte da colocação, mas eu estou muito temeroso com relação à primeira, porque a consequência disso me parece assim estar em dois níveis. Isto é muito sério. O primeiro que estamos correndo o risco de provocar um racha muito sério dentro de escolas e mesmo dentro da Psicologia de modo geral, um racha que eu acho não seria de modo algum desejável. Segundo, que em termos de formação, e aqui pensando em termos de instrumentos mesmo,o fato é que mesmo que surjam propostas novas, não é de uma hora para outra que nós vamos ter instrumentos que rapidamente substituam aqueles que nós já temos. E, terceiro, que eu acho que há ainda um outro aspecto que os nossos instrumentos podem ser utilizados em função de outros objetivos.

- Terezinha:

Eu concordo com você e acho que o que aconteceu ontem estava muito carregado de conotações emocionais, como ex-aluna da escola de Ribeirão Preto.

- Coordenador:

Eu gostaria de interromper só um segundinho. Eu gostaria de saber se há interesse da parte da maioria do auditório continuar discutindo esse assunto ou se voltamos à proposições apresentadas pelos apresentadores de hoje.

- Terezinha:

Eu acho que o que você está fazendo é uma ideologia de dominação, eu gostaria só de completar meu pensamento.

- Coordenador:

Sim, realmente, desculpe-me. Você completa e depois eu gostaria da opinião da platéia.

- Terezinha:

Assim, ainda está sendo um pouco emocional, sabe? Mas o que você (Sérgio) se referiu ao racha em algumas Universidades ou sei lá o que, eu acho que isso não vai acontecer, isso já existe. A todo momento, a vida acadêmica é uma luta, é uma briga, uma disputa muito feia, é o que aconteceu ontem. A minha proposta foi mal recebida porque, de certa forma, arrisca a posição de muita gente, põe em risco, mas esse risco não existe, o conhecimento. A vida acadêmica tem que ter uma continuidade, realmente sem rachaduras, se existe essas conotações emocionais procurando...(inconpreensível)... sociais. Eu acho que é só o que eu posso dizer no momento.

- Sérgio Leite:

Concordo com você. Perfeito.

- Ricardo Gorayeb (F.M.R.P. - USP).

Eu acho que esta discussão tem muita validade, desde que devidamente preparada. A atual diretoria da Sociedade de Psicologia, programou um simpósio com um pessoal bastante sério e bastante gabaritado para discutir assuntos com esse embasamento, seria um pessoal com formação em Filosofia e Filosofia da Ciência, que viria aqui para discutir problemas ligados a ideologia, orientações, etc. Eu estou falando em nome da futura diretoria da Sociedade de Psicologia. Esse simpósio será repetido, em termos de programação para o ano. Eu acho que nós podemos dar uma ênfase a isso desde que devidamente preparados e eu acho que o trabalho de hoje à tarde um trabalho seríssimo e gostei bastante das comunicações que ouvi. Acho que são assim tremendamente fundamentais e acho que esse assunto que está sendo discutido agora aqui é fundamental e deve ser discutido. Eu não quero cortar o que você está dizendo e nem este tipo de discussão, só acho que ele deve ser conduzido com bastante adequação, o que eu acho que não está ocorrendo agora.. Então, eu proponho o retorno ao assunto discutido hoje, que eu acho de relevância para o problema do currículum que está fundamentando o momento atual da Psicologia.

- Marcus Ferreira (PUC - SP):

Eu quero aproveitar de vir na frente fazer duas perguntas. Uma delas específica ao Sigmar que falou sobre organização e outra geral para todo o pessoal da mesa. A pergunta que está ficando a respeito daquilo que o Sigmar trouxe, tem a ver com o fato de parecer para mim que ele falou sobre a quem a Psicologia serve, mas ele não chegou a se definir dizendo a quem a Psicologia deveria servir, de uma maneira ou de outra. Sigmar, eu achei que você parou no primeiro porto, deixando para mim a sensação de que, algumas horas, o serviço que à Psicologia tem para a população maior é o serviço de diminuir as dores de ser um trabalhador assalariado e isso traz para mim a imagem do guarda romano, na situação do Calvário lá com Cristo. Ele disse assim: "Você está com sede, artão toma" estirando lá alguma coisa, eu acho que era vinagre, que nem era água, era um líquido que poderia diminuir a sede de um cara que estava morrendo na cruz, mas ali naquele caso, ainda o que é pior, era vinagre e não podia matar a sede do Homem. Queria que você se definisse a respeito disto, como é que fica o serviço à maioria da população. A segunda pergunta tem haver com alguma coisa que o Sílvio disse quando ele falava assim: "alunos que deixam os ideais maravilhosos", não sei se você chamou de maravilhoso, "das salas de aulas para cair no serviço sacana", desculpe os cariocas mas na minha terra isso tem outro significado. Sacana mesmo de serviço à riqueza, que é o princípio que o Roland propõe é não serviço à riqueza - Esse passo que o Sílvio dá, diz, que a gente dá mesmo e eu acho que a gente dá mesmo, eu sou estudante ainda mas vejo meus colegas de anos anteriores. O passo que a gente dá dos ideais bonitos para a sacanagem do sistema que a gente vive, eu acho que é dado porque quando a gente vai analisar coisas como as que são propostas por este simpósio, a gente vai direto para análise muito gerais, no jeito como eu entendo. Isso que o Sérgio traz hoje está realmente muito bem feito. Gostei e acho que concordo com aquele moço que esteve aqui antes, só que assim, é uma análise bem geral que não propõe princípios mais imediatos, coisas que tenham mais a ver, mais próximas daquilo que a gente possa estar fazendo. O núcleo que a Sílvia Lane dou teve esta preocupação, a gente tinha discussões, debates, que traziam princípios que podiam ser usados na origem de uma nova Psicologia, de uma Psicologia Social, etc. Só que eu acho que os expositores de hoje fizeram análises otra mis muito importantes, para coisas que eu estou vivendo muito importantes, só que ainda não mostraram quais são aquelas coisas que alinhavam as posições de vocês, ou seja, preocupações, princípios, ou sei lá que outro nome dar, que gera trabalho que vocês estão fazendo e que parece para nós, estudantes em especial, seriam mais proveitosos para uma saída de universidade e começo de trabalho.

- Sigmar:

De fato, Marcus, eu estava assim um pouco preocupado com o tempo. Eu ia relatar algumas experiências minhas em relação a atuação do psicólogo dentro de organização e eu corrigi e talvez tenha ficado alguma coisa assim meio sem sentido. Foi muito bom seu feedback. Eu acho o seguinte: que o que o psicólogo pode fazer atualmente dentro de uma organização, ele deve fazer. Eu vou usar as palavras do Sílvio, que ele tocou eu não me lembro de quem, de que com o que a gente deve lidar com o indivíduo doente ou com as condições que geram a doença e, portanto, com os processos organizacionais. Então eu

acho que o psicólogo dentro de uma organização é um indivíduo necessário, tão necessário quanto ele é dentro de uma escola, por exemplo, porque eu entendo que, por exemplo, os programas de treinamento e desenvolvimento dentro das empresas são assim, uma escola paralela. A escola hoje não é uma agência única de educação e eu tenho percebido, através da minha atuação profissional, que os valores das pessoas são muito manipulados, por exemplo, através dos programas de treinamento e desenvolvimento e é nestes programas que se definem expectativas, estruturas e tudo mais dentro de organização. Expectativas e estruturas às vezes, a maioria das vezes, geradoras de conflitos nas pessoas, geradores de problemas alienadores em relação às condições de trabalho e assim por diante. Então, eu acho que o psicólogo tem de lidar não com um técnico que oferece alternativas técnicas. Em uma das pesquisas que eu fiz, para você ter uma idéia, um psicólogo disse para mim: "eu estou muito satisfeito aqui porque aqui eu posso escolher a técnica que eu quero, se eu quiser P.M.K., ninguém se importa, ou se eu quiser usar Rorschach ou coisa que o valha." Eu acho é que o psicólogo deve estar envolvido com as metas e os objetivos que ocorrem dentro das organizações, porque o trabalho de muitas das organizações é um trabalho necessário à sobrevivência do homem, ele exige uma eficiência da Coneta que me trouxe até aqui e eu cobro se por acaso a Coneta não me garantir eficiência. O diretor daqui da Faculdade de Ribeirão Preto deve exigir eficiência, os alunos exigem eficiência e assim por diante. Então, toda essa eficiência de uma organização, que é necessária para satisfazer necessidades e problemas da sociedade, é esta o objetivo último do nosso trabalho. Eu acho que o psicólogo deve estar atentos aos objetivos, quais as metas e os objetivos, quais as metas e os objetivos internos, dentro das organizações e se as técnicas estão servindo a estes objetivos. Então, por exemplo, se você é psicólogo de relações pessoal, você observe que a relação de pessoal dentro da organização, dentro dos problemas organizacionais, está servindo a objetivos que geram problemas nas pessoas, que deterioram o ser humano, por exemplo. Eu acho que você deve estar menos preocupado com as técnicas e mais preocupado com os objetivos que estas técnicas servem. Então, eu defino assim o psicólogo de organização: como um agente de transformação, um agente de transformação que deve estar preocupado com os objetivos e as metas de todos os níveis hierárquicos dentro da organização, e com o próprio papel desta organização dentro da sociedade, seja lá fabricar azeitonas ou coisa que o valha. Ele deve estar muito consciente disso e ele deve atuar sobre os processos organizacionais que condicionam esses objetivos. Não sei se eu respondi.

- Silvio Botomé:

Marcus, você colocou um problema a respeito de uma frase que eu usei dos alunos que dizem os ideais da escola a passam a servir a riqueza. Eu acho que a frase é verbal e vazia por isso mesmo, a minha e a tua repetindo o que eu falei. Eu acho que eu estou tentando colocar um problema que tem que ser investigado, o que me deixa preocupado é que nós vivemos numa estrutura educacional em que fundamentalmente aquele comportamento que o aluno aprendiz apresenta quase que fundamentalmente o tempo inteiro na escola, é verbal. Então, qualquer pessoa é herói quando está analisando os problemas que a sociedade tem. Nós colocamos rótulos, instituições, povo e conceitos mas nunca nos envolvemos com um contato perceptivo dos referentes desses conceitos. Em geral,

nós aprendemos conceitos através de outros conceitos, através de livros, etc. e não nos envolvemos com o processo de construir esses conceitos. A maioria dos grandes autores dentro da Psicologia, quando propuseram uma contribuição, estiveram envolvidos com fatos, problemas e a partir desse envolvimento colocaram cabeça, linguagem e mãos à serviço de tentar produzir novas palavras ou juntar palavras antigas de uma forma que permitisse descrever mais concretamente aquilo que está acontecendo. Quando disse aqui que nós deixamos os ideais da escola porque em geral nós somos tão verbais que nos sentimos heróis toda vez que fazemos uma discussão sobre problemas sociais, como eu me sinto constrangido de estar analisando isto aqui com vocês, pendurando uma papelada dessa, que denuncia uma violência conosco, numa cruz, me parece assim meio paradoxal estar fazendo isso aqui, me parece que o contato real com isso nós não temos. Quem é o povo brasileiro? Eu lembro de um casal de amigos meus que quando encontrou uma vez uma família que não tem nenhuma instalação higiênica na casa deles, moram num barro e sofrem a violência de ter que cavar o chão para beber água, a poucos quilômetros de São Paulo, ficaram chocados. Gente, olhem aqui, quantas pessoas vivem nessas condições no Brasil? Então, o nosso choque, quando tomamos contato com uma situação dessas, parece descabido para quem discutiu tanto tempo que estas problemas existem. Da mesma forma, me parece violento nós não percebermos, na própria escola, que passamos o tempo inteiro usando palavras que nós não sabemos o que quer dizer. Dou um exemplo concreto: se a nossa discussão sobre dialética continuasse mais 15 minutos eu ia reclamar. Para mim, é uma blasfêmia contra Hegel se usar tanto uma palavra que nós vamos alterando e mudando a cada um "bota o que pensa dentro dela".

Outra coisa que me preocupa na colocação que você fez, Marcus, é serviço a esta enorme riqueza que você falou, não me parece ser um extremo também que diz com muita clareza aquilo que acontece. Na verdade, nós, quando saímos da escola, começamos sofrer gradativamente a influência da necessidade de tarefas que nos sustentar e isto começa a ser incompatível com os termos de escola. Progressivamente as exigências de dinheiro começam a existir e nós não sabemos ganhar dinheiro de outra maneira a não ser aquela que a escola nos ensinou. O resultado é cair num comércio e vender a única coisa que eu sei fazer: aplicar umas tantas técnicas ou repetir umas tantas informações. Isto, porque a escola não me preparou para analisar problemas, denunciar coisas e viver continuadamente por condições de vida que me deixam e me garantam viver com decência, sem precisar ser um patife e nem esmolando para comer. Esses conflitos, esses extremos, em geral a gente não toma contato com eles e progressivamente nós vamos deixando de ser idealistas e generosos, sem saber exatamente porque. Começamos a falar para vocês que isso é coisa de jovem, isso é coisa de estudante, isso é coisa de psicólogo recém-formado, seu idealismo logo vai acabar. Realmente acaba, é difícil de aguentar, mas me parece que o problema está na própria maneira como nós aceitamos a escola que está. Eu me lembro de uma experiência, era uma das coisas que eu tinha pensado em mostrar para vocês, também fazendo um gráfico. No Rio Grande do Sul eu tive ocasião de viver durante alguns anos o movimento estudantil de 60 a 63, por aí, 63 um pouco mais. Nesta época não existiam propriamente naquela região os grêmios estudantis ocupados em fazer promoções para os estudantes, o grêmio tinha uma esfera de estrutura...(perdido durante troca de fita)... e saíam dali representantes para discutir no grêmio nós temos tais naces

sidades, queremos que vocês façam tais coisas. Era diferente do que hoje eu encontro , Marcus, nós nas nossas entidades estudantis, nós na escola, fazemos promoções para mostrar aos estudantes o quanto Chico está nas grades, o quanto Chico está não podendo falar e assim por diante. Isto é, promover para os outros, quando nosso ambiente normal de estudantes é incapaz de fazer coisas.Eu não gosto de simpósio deste tipo aqui, que põe meia dúzia de medalhões, como nós somos, para falar para vocês. Eu preferia ter escrito, pedido para vocês lerem isso e chegar aqui para me expor ao bombardeio de questões, ou questionamentos ou críticas que vocês teriam para fazer. Isso seria uma reação um pouco mais próxima a esta em vocês raciocinando, vocês produzindo, vocês investigando, vocês examinando o conhecimento e não se vistumbrando e batendo palmas para um cara que nem eu, ou Sérgio, ou Lobo, ou Clotilde. A escola nos faz isto,é nesse sentido que eu acho que o que acontece, e me lembro de uma frase violenta que eu tenho ouvido de meus alunos de últimos anos de Psicologia, quando eles saem tremendo nos joelhos porque não sabem o que são capazes de fazer. Não podem sair assim da escola. A escola, é mais violentamente domesticadora ainda do que o Sérgio está denunciando e foi isso que me parece ter sido dito em linhas extremamente gerais, numa pincelada, porque não dá para analisar estes problemas em 20 minutos. Uma escola que é domesticadora, com um sistema extremamente discutível, um exercício, não um exercício de ação humana copiada, verbalista o tempo inteiro, o que se pode esperar dela? Os esforços que tenho visto de pessoas, como algumas que vocês estão vendo aqui, inclusive, durante o Encontro de Psicologia, criar estágios, criar oportunidades, se envolver com outras formas de trabalho, tentar levar os alunos até lá, sofrem inúmeros problemas. Nós não sabemos administrar a Psicologia, porque também saímos de uma escola assim, também estamos sofrendo essas injunções sociais. Então, acho que o problema não está nos extremos das palavras que eu usei para você, mas na análise do processo que cada um de nós está vivendo neste extremo,extremamente idealista ou nojentamente vendido à riqueza. Ninguém está nesses extremos e ninguém se identifica com eles, eles são teóricos, são uma tendência. Agora, onde está cada um de nós nesse processo, em termos de comportamento humano, o quanto a gente é capaz de fazer uma coisa ou outra e não o que a gente é capaz de falar, estou assim ou estou assado.

- Maria do Carmo:

Na medida em que o Marcus se identificou como um membro do grupo cujo trabalho a Sílvia Lane descreve aqui, talvez eu pudesse até aproveitar a presença dela para mos pedir que responda como, ao nível da equipe, vocês estão vendo o que está por trás. Em todo caso, para não fazer esta sujeira, a menos que você tope, eu reconheço aqui no trabalho da Sílvia um ou dois aspectos que juntados mostram bem, me parece, o que está por trás. Por exemplo, o grupo tenta uma pesquisa aplicada, não que seja realmente uma pesquisa, isto é, a produção de conhecimento junto mesmo com a participação na solução de programas práticos. Tudo isto, juntado à preocupação com a formação de profissionais cuja consciência do social é procurada na relação verdadeira com pessoas. O Marcus, parece, quer completar.

- Márcus [P.U.C. S.P.]:

Deva ser agora isto? Eu não quero é pegar um assunto fora de hora. Mas, quando é... por uma feliz coincidência está presente também a Beatriz Vidigal que fez o outro estágio do núcleo. Eu fiz o estágio do Padre Abib e a Bia fez o estágio da Silvia Lane, talvez ela possa completar em alguma hora o que vou dizer agora. Quando eu cobrei do Sílvio, especialmente nessa hora, alguns princípios que nos aproximassem dessa realidade que vocês denunciam e que a gente não tem contato com ela, eu estava lembrando do nosso núcleo. A gente parece ter descoberto alguns princípios que podiam nos nortear, em algumas horas até nos tirando a frustação que a gente ficava quando enfrentava essas análises mais gigantes. Uma coisa, além dessa que a Maria do Carmo trouxe, eu vou ficar desse lado aqui porque a mesa está dividida homens de um lado e mulheres doutro, eu vou ficar do lado dos homens. Mas, além do contato pessoal estabelecido no estágio que a gente se fazia, tanto nos casos onde o pessoal do estágio da Bia ficava toda semana conversando, tentando conhecer o pessoal, tentando entender o pessoal com que estava "transando", a gente que ia para as instituições, tentar entender as instituições, num tinha contatos pessoais com as pessoas na instituição, atendentes, etc. Também dentro de instituição, com usuários de um posto de saúde, que foi o que vivenciei mais, da Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo, uma das coisas que a gente descobriu na análise que a gente fazia dos estágios trazendo referentes teóricos era: as pessoas que trabalham propondo Psicologia Social, Psicologia Comunitária, na maioria das vezes, incorrem no erro de serem absolutamente individualistas no seu trabalho e nas suas propostas. São indivíduos, raras localizados, separados do resto do mundo, que chegam lá e fazem propostas bonitas de repente e vendem livros e são aplaudidos como o Sílvio abordou agora pouco, são aplaudidas, etc... viram medalhões que daqui a pouco vão fazer palestras e acabam se perdendo na estreita do individualismo e perdem essa conotação de coletivo do grupo, que deveria, inclusive, ser o procedimento de trabalho de quem pretende trabalhar para grupo e não para uma perspectiva individualista. Então, a segunda coisa que eu me lembro agora é isto, procedimento de trabalho, que sejam de grupo, que sejam sociais eles mesmos, não um "cara" descobre coisas e conta mais, os grupos de trabalho vão descobrindo e vão ajudando outras pessoas a descobrir coisas a respeito da natureza com a qual ela tem que conviver. Eu tinha mais dois e acabei esquecendo, você tem, Bia, alguma coisa aí? Eu tenho mais uma se você quiser vir andando... se tiver, vem.

A respeito do que é Psicologia Social, Psicologia Comunitária, etc. uma denúncia que "pintava" para a gente, tanto do pessoal que estava praticando comunidade terapêutica, por exemplo, em São Paulo, quando a gente foi analisar teoria, o que pintou foi: as pessoas pegam princípios de Psicologia Geral, eu lembro agora do meu curso de Psicologia Social, então a gente tem na Psicologia Geral, por exemplo, percepção. Alguém sentou e estudou o indivíduo percebendo e descobriu princípios da percepção do indivíduo. Quando o pessoal vai produzir uma Psicologia Social, pega esses princípios de percepção e tenta descobrir como eles ocorrem no grupo. Então, a gente tem percepção grupal, percepção intra não sei o que lá, etc., sempre pegando conceitos da Psicologia Geral e aplicando para o grupo. Pegando a perspectiva de que o grupo deveria ser mais do que a somatória dos caras, esta frase até ruim de repetir porque tanta gente já a falou, água, limão, mais açúcar vira outra coisa, com gosto bem diferente de todos que acompa

nham a limonada. Então, eu devia tentar descobrir qual o gosto da limonada e não ficar agora descobrindo qual o gosto do açucar, do limão e somando os dois na Matemática, no Verbal, no teórico e forçando a realidade à respeito da natureza que não é real,que não é verdadeiro. Então a segunda coisa ... já são três: o problema de um contato pessoal, o problema de um procedimento de trabalho em grupo, o problema de discutir realmente o que é o social. A quarta coisa, que eu me lembro que queria contar é a respeito da própria explicação do social acontecimento, não para a família, como a justificativa parecia propor, não para grupos específicos de trabalho ou sei lá o que, mas pretendendo ter a perspectiva da análise, por exemplo, a que o Sérgio trouxe hoje, mas como é que isso interage sobre a vida psicológica do indivíduo, a vida do todo dia do indivíduo. Acho que é ...(incompreensível)..., não tendo certeza agora do "cara" que a gente estudou mais sobre isso, mas ele dizia, do mesmo jeito que o pessoal diz, que as relações da sociedade se reproduzem nas micro-estruturas, lar, favelas, etc. Esse "cara" afirmava uma coisa que ficava legal, assim, que realmente na vida psíquica do indivíduo essas relações se repetem, se reproduzem. Então, como é que isto acontece, deixar de estudar só a estrutura, como é que ela ocorre, mas como é que ela age realmente sobre o indivíduo. Então, a minha explicação da vida psicológica do indivíduo ou do social, trazendo estes referentes, trazendo um referente da estrutura mais ampla, da estrutura social mais ampla. Eu acho que são essas coisas.

- Beatriz (P.U.C - S.P.):

São exemplos para mostrar a imagem do psicólogo que aquela população, que era basicamente operária, tem e que provavelmente tem a ver com o desempenho dos profissionais. Logo que a gente chegou na comunidade, reuniu, conversava com algumas famílias. Todo mundo junto, o pessoal começou a "chegar" a gente, querendo saber de que lado a gente estaria, deles ou dos patrões. Esta era a primeira pergunta e caso a gente estivesse do lado deles, para eles a única função que a gente teria lá era ensinar como responder os testes das fábricas para eles serem selecionados, porque era a única coisa que o psicólogo fazia, ou seja, nesse tipo de população o campo parece que é só esse mesmo. A nossa tentativa não era um estágio de interferência na comunidade, mas de levantamento de recursos, do que eles fazem, como se organizam. A partir daí passamos à estudar a organização, mas ainda deixando de lado deles, era o máximo de interferência que a gente fazia, a gente foi aos poucos e muito aos poucos, conquistando o espaço e mostrando que era muito "outro papo", que psicólogo pode ser outra coisa, sem estar falando para eles outras coisas, conviver e mostrando

- Sônia (U.C.M.G.):

Eu queria falar a respeito de uma parte bem prática deste estágio. Achei muito interessante o pessoal perceber objetivos e acho que veio dar uma resposta para a gente que queria alguma coisa em questão bem prática. A teoria às vezes a gente conhece um pouco, mas a prática não, é bem desconhecida. Eu tenho uma experiência, também em trabalhos com a comunidade, e logo assim quando eu cheguei, inexperiente, eu pensei que fosse um trabalho de interligação das famílias com os pais das crianças internadas naquela entidade que eu estava trabalhando. Então, começou-se um trabalho e o pessoal não

queria nada, não queria saber da educação dos filhos, de problemas nenhum. Até que chegou num ponto que eu vi que os problemas delas eram muitos outros, ou seja, falta de água, falta de luz, então eu achei interessante ...(incompreensível)... aquela ansiedade de levar coisas. O importante mesmo é que a gente busque coisas. À medida que a gente quer ensinar e levar alguma coisa, a gente não está dando nada, o interesse não vai. Então depois que deixou ...(incompreensível)... bem e colocar para fora aquelas coisas e tomar alguma iniciativa, assim como certa ... É tanta coisa gente, se um grupo está no direito dele, então ele ... Depois que passou essa fase, aquele total desinteresse' deles, que era fruto da necessidade de infraestrutura, então eles tiveram condição de diálogo. Eu queria, inclusive, falar para a Clotilde que eu gostaria muito que a gente tentasse fazer algum trabalho mas, tipo assim, um trabalho ... Esse primeiro trabalho' que eu faço tem muito o objetivo de não "quebrar" o papo com esse pessoal. É caminhar' junto com eles que vão seguir a coisa, nesse ponto eu consegui esse imediatismo da gente. Eu gostaria de saber sobre um trabalho, uma forma de intervenção com vocês aí, que é muito interessante para a gente como parte da Psicologia Comunitária e Educacional , que a gente não tem muita sorte, não é um trabalho novo. Uma necessidade que a gente ' tem de ter um trabalho bem prático, então depois eu gostaria de conversar para ter uma idéia de como a gente pode entrar em contato.

- Coordenador:

Se ela conseguisse responder, acho que ela iria gostar.

- Maria do Carmo:

Só vou comentar uma coisa, a Clotilde está muito triste porque não consegue conversar com vocês sobre o trabalho que faz.

- ...(incompreensível)...:

Tentando responder com relação ao trabalho apresentado pela Clotilde e relacionado à pergunta feita pelo Marcus, o que nós teríamos a dizer é que a preocupação básica está na identificação de problema e, posteriormente, no desenvolvimento do treinamento ' da equipe que trabalharia na tentativa de solução do problema. Esse treinamento seria' desenvolvido concomitante com a interação com o pessoal da instituição, junto ao qual se trabalha- e estaria também associado à preocupação de divulgação do trabalho realizado, de forma a ajudar profissionais que estejam interessados ou que estejam trabalhando na mesma ou em áreas afins e que teria finalmente, como uma possível consequência,a modificação de aspectos dentro da instituição, possivelmente relacionados com o problema inicialmente identificado. Então, nesta sequência não haveria um pressuposto inicial básico que pudesse ser rotulado por alguma coisa. A preocupação é identificar um problema que aí está, qual é o problema e como trabalhar com ele. Não sei se respondi completamente, mas era esta a comunicação que havia.

Com relação ao interesse das demais pessoas sobre o trabalho, a Clotilde teria prazer em conversar e estaria disponível desde que se troque, mais tarde endereços, se marque outros horários, dada a impossibilidade do momento.

- Coordenador:

Se alguém tiver alguma pergunta para o Sigmar, ele foi pegar o avião, mas eu acho, que a resposta deveria ser solicitada por escrito da parte dele. Se alguém tiver alguma pergunta, faça, que eu encaminharei a pergunta e solicitarei a resposta para ficar nos Anais.

- Tereza (F.F.C.L.R.P. - USP):

Só com relação à questão da Clotilde, a gente faz estágio na COHAB, como ela colocou, depois a gente poderia comentar inclusive e saber como passar o relato de toda experiência que a gente está passando. Agora, eu teria alguns questionamentos para o Sigmar. Ele disse na análise dele que eram necessários dois tipos de input para poder analisar o papel do psicólogo na organização. Ele disse que esses inputs eram o modelo teórico e o conhecimento da realidade. E reconhecimento da realidade para a gente, como o Sérgio mostrou, mostra que a nossa sociedade é dividida em classes e que uma dominante e a outra é dominada. Nessa sociedade capitalista, a gente vê que o objetivo da classe dominante é maior produtividade, obviamente esperando o lucro, sempre o lucro, e que a atuação do psicólogo na indústria é bastante séria. Ele disse que a gente tem que analisar o papel do psicólogo em função dos objetivos das organizações, este é o lucro, quer dizer, a exploração do trabalhador. Ele colocou uma série de questões aqui, por exemplo, da motivação do trabalhador com relação ao salário, quer dizer, a aposentadoria. Então ele falou assim: "que a empresa ia suprir a aposentadoria caso não fosse o mesmo salário que ele estaria ganhando", que isso era um aspecto da motivação. A pergunta é: como um trabalhador pode ter motivação com um salário mínimo, que relação existe então? Outra coisa, que ele disse que na empresa a gente vai lidar com algumas crises, crises de valor, de autoridade, da burocracia. Para a gente, a questão essencial de empresa, que se expressa claramente no sistema capitalista, é a contradição entre o patrão e o empregado, não são as crises que geram isso, não é a crise do valor, da autoridade e da burocracia, isso é consequência da relação intrínseca do capitalismo cujo objetivo é o lucro, partindo da exploração da força de trabalho dos trabalhadores.

Outra questão que ele colocou é com relação aos elementos contidos numa organização que geram processos diferentes. Ele falou da tecnologia, do pessoal, do meio ambiente, do capital, mas ele não disse quais são os elementos, quer dizer, ele falou dos elementos mas não falou dos processos que o capital gera na indústria, que é justamente esse do lucro. Ele só respondeu, ele realmente só falou o que o psicólogo faz na indústria e que ele está servindo, que é o patrão, mas não está colocando o ponto de vista dos empregados. Era basicamente isso que eu queria perguntar para ele, infelizmente ele não está aqui para responder isso para a gente.

- Coordenador:

Tereza, depois você me dá isso tudo por escrito, por favor. Alguém mais? ...Se não há mais perguntas, e dado o avanço da hora, eu agradeço muito a presença dos poucos que ficaram. Até o ano que vem.

REFERÊNCIAS

Holland, J.G. Servirán los Principios Conductuales para los Revolucionarios? em Keller, F.S. Ineste, E.R. Modificación de conducta: Aplicaciones a la Educación. México Ed. Trillas, 1973.

Holland, J.G. Behaviorism: Part of the problem or Part of the Solution? Journal of Applied Behavior Analysis, 1978, 11, 1.

Holland, J.G. Ethical Considerations in Behavior Modification. Journal of Humanistic Psychology, 1976 16, 3.

M.E.C. Sinopse Estatístico do Ensino Superior no Brasil, 1968.

Mello, S.L. Psicologia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (Série Profissões), 1971

Mello, S.L. Psicologia e Profissão em São Paulo. São Paulo: Ática, 1975

Nidelcoff, M.J. Maestro Pueblo o Maestro Gendarme? Rosário [Argentina]: Biblioteca,1974.

Overstreet, H.A. A Maturidade Mental. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1967

Pastore, J. O Ensino Superior em São Paulo. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1972

Secretaria de Educação e Cultura. Catálogo de Distribuições e Cursos Superiores do Estado de São Paulo, 1975.

Sindicato dos Psicólogos de São Paulo. Boletim Informativo. Novembro, 1977.

Singer, P. Jornal Opinião, 116, de 24.01.75.

COMUNICAÇÕES LIVRES

COMUNICAÇÕES LIVRES: SESSÃO I

Sábado - 28 de outubro de 1978 - 08,00 à 12,00 hs.

Coordenadora: Profa. Ângela I.S. Rozestraten
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP.

Debatedores: Profa. Maria Helena Ristum Carlí
Instituto de Psicologia - USP
Dra. Elza Marilene Stella Prorok
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP.

Comunicações:

Spagnol, J.M. Comparação do desempenho entre dois grupos num curso programado.

Williams, L.C. de A., Barbosa, M.T. de A. e Cunha, M.C. Análise de um procedimento para aumentar quantidade e qualidade de entrega de planejamento acadêmico por parte de professores de uma pré-escola.

Cortegoso, A.L., Alves, M.H.T., de Rose, T.M.S. e Ferreira, M.R. Um plano de avaliação de procedimentos de ensino elaborados para instalar respostas relacionadas à saúde em usuários dos Postos de Assistência Médica da Prefeitura do Município de São Paulo.

Rubano, D.E., Utida, H., Hübner, M.M. e Bassani, M.A. Uma proposta de instrumento de ensino para instalar respostas relacionadas à saúde em usuários dos Postos de Assistência Médica da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Gonçalves, C.M.C., Sturky, D.M.P. e Botomé, S.P. Programação de condições ambientais para favorecer a ocorrência de comportamentos relacionados à administração de um sistema de orientações de saúde oferecidas aos usuários dos Postos de Assistência Médica do Município de São Paulo (SP).

Faim, M.C. Del, de Rose, J.C.C. e Tunes, E. Procedimento para assessorar professores de ensino superior na modificação de condições de ensino.

Bori, C.M., Botomé, S.P., Rose, J.C.C. e Tunes, E. Desempenho de professores universitários no levantamento e caracterização de problema de ensino: descrição de um procedimento

Resumos:

COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO ENTRE DOIS GRUPOS NUM CURSO PROGRAMADO

Jane Maria Spagnol
Associação Liceiranse de Educação

O presente estudo, teve como objetivo, comparar o desempenho de dois grupos de 24 alunos de 3º ano colegial submetidos a duas experimentais, num Curso Programado de Filosofia.

A primeira dessas condições implicou numa divisão da matéria em 3 unidades mais

amplas (G-1) e a segunda numa divisão em 6 unidades menores (G-2). Cada uma das unidades compreendeu um texto impresso contendo de 3 a 9 folhas.

O curso teve a duração de um semestre letivo, 16 horas (aula).

Durante as aulas, as atividades dos sujeitos foram estudar a matéria apresentada nos textos, responder as questões do um roteiro de estudo, esclarecer as possíveis dúvidas com a professora e submeter-se a avaliação escritas. As avaliações foram realizadas apenas durante as aulas e eram compostas por 4 questões abertas para os dois grupos. O critério para aprovação, tanto em G-1 como em G-2 foi de 100% de acertos nas avaliações escritas e 100% de unidades aprovadas, no curso.

Os grupos foram comparados entre si quanto ao número total de aprovações e reprovações nas avaliações, em cada unidade, e quanto ao tempo médio necessário para completar o curso. Houve estatisticamente diferenças significativas entre o G-1 e o G-2 quanto ao número de reprovações, tendo G-2 apresentado uma menor frequência delas, e quanto ao tempo médio necessário para completar o curso o G-2 necessitou menos tempo. Uma análise intra-grupos, mostrou que eles diferiram igualmente, quanto ao desempenho no pré-teste e no pós-teste. Garantiu-se que eles eram comparáveis quanto ao número de acertos no pré-teste, antes do início do programa.

Os resultados foram discutidos à luz da literatura disponível sobre o Sistema Personalizado de Instrução.

ANÁLISE DE UM PROCEDIMENTO PARA AUMENTAR QUANTIDADES E QUALIDADES DE ENTREGA DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO POR PARTE DE PROFESSORAS DE UMA PRÉ-ESCOLA

Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, Maria Teresa de Arruda Barbosa e Maria Cláudia Cunha.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Externato Aldeia

Desenvolveu-se um procedimento basicamente constituído de "feedback" e auto-registro semanal para aumentar a eficácia da entrega de planejamento acadêmico por parte de professoras de uma pré-escola. Entendeu-se por eficácia de planejamento tanto os aspectos quantitativos de planejamento (frequência de entrega) quanto qualitativos (porcentagem de correção quanto à colocação de objetivos comportamentais). Oito professoras participaram do estudo cujo delineamento foi um procedimetno de linha-de-base múltipla entre sujeitos. Os dados coletados e "follow-up" subsequente são analisados em função de A) eficácia e praticidade de tal sistema; B) discussão de um estudo prévio utilizando um sistema semelhante com outra populações; e C) uma discussão mais abrangente sobre treinamento de paraprofissionais.

UM PLANO DE AVALIAÇÃO DE PROCEDIMENTOS DE ENSINO ELABORADOS PARA INSTALAR RESPOSTAS RELACIONADAS À SAÚDE EM USUÁRIOS DOS POSTOS DE ASSISTÊNCIA MÉDICA DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Ana Lúcia Cortegoso, Mônica Helena T. Alves, Tânia M.S. de Rose, Marcos R. Ferreira
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

O Departamento de Saúde da Comunidade (DSC), coordenador das atividades dos Postos

de Assistência Médica (PAMs) do Município de São Paulo elaborou um sistema de orientação de saúde a serem oferecidas à população usuária dos postos. Para realizar estas orientações se planejou um instrumento de ensino - texto programado - que fosse uma condição para os funcionários de cada PAM realizarem, conforme padrões definidos, as orientações de saúde à população.

O objetivo deste trabalho foi o de elaborar procedimentos de pesquisa que permitissem avaliar a efetividade da ajuda desse instrumento. A efetividade do instrumento deverá se verificar em pelo menos dois níveis de imediato: quanto ajuda ao funcionário do PAM a apresentar as condições de ensino previstas e o quanto estas condições, por sua vez, vão auxiliar na instalação de respostas de cuidados de saúde na população-alvo. Com relação ao desempenho da população, o trabalho atual pretendeu verificar sua ocorrência apenas na situação de ensino.

Os procedimentos de pesquisa foram realizados com quatro orientações de saúde: "Escolha e Preparo de Alimentos", "Primeiros Cuidados com o Recém-Nascido", "Cuidados Fundamentais no Parto e no Puerpério" e "Aleitamento Materno".

Com a primeira se procurou verificar se o texto programado utilizado pelo funcionário conseguiu os efeitos previstos. O plano de pesquisa, introduzindo em sucessivas sessões de orientação dos passos iniciais para os finais do texto programado, não isolava os efeitos de influência do procedimento sobre o desempenho do funcionário. Em virtude disso, o plano de pesquisa com a segunda orientação previu a introdução progressiva do instrumento dos passos finais para os iniciais em cada sessão.

A terceira orientação permitiu investigar a efetividade do instrumento, sem a interferência do funcionário, sendo aplicado diretamente pelo pesquisador com o procedimento de pesquisa inverso ao utilizado com a primeira orientação: retirada gradual do instrumento.

A quarta orientação possibilitou verificar quanto cada característica do texto programado interferia com sua eficácia. Para isto foi elaborado um plano de Linha de Base Múltipla que verificava o quanto cada característica interferia no comportamento do usuário.

O trabalho como um todo contém vários estudos que replicam um ao outro. As questões sobre a efetividade do instrumento, porém, ainda precisam ser investigadas quanto à duração da resposta e sua generalização para os ambientes onde o que foi aprendido deverá ser aplicado. A questão final que foi a origem do trabalho: o que acontece com a saúde da população - saiba se ela agir de acordo com o que aprendeu na orientação de saúde, ainda é um problema a ser investigado.

UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE ENSINO PARA INSTALAR RESPOSTAS RELACIONADAS À SAÚDE EM USUÁRIOS DOS POSTOS DE ASSISTÊNCIA MÉDICA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

D. R. Rubano, M. Utida, M. M. Hubner e M. A. Bassani
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

O Departamento de Saúde da Comunidade (DSC), da Secretaria de Higiene e Saúde do Município, planejou um sistema de orientações de saúde à população usuária de cada um dos Postos de Assistência Médica (PAM) da rede que compõe o Departamento. Essas orientações

deveriam ser o mais possível simples e relacionadas, diretamente, ao que é indispensável em cada uma delas. Também deveriam ser realizadas garantindo que os usuários que a recebessem pudessem exibir os comportamentos (ou pelo menos análogos destes) que a orientação pretendia ensinar-lhes. Tais orientações deveriam ser ministradas por um funcionário do quadro de pessoal auxiliar do PAM.

O objetivo do presente trabalho foi o de elaborar um instrumento que servisse para garantir que os funcionários dos PAMs realizassem cada orientação de saúde da seguinte forma: fornecendo a condição correta e suficiente para o que será exigido do usuário em cada orientação; mantendo o mesmo padrão de resposta no decorrer das várias orientações que usarem; solicitando aos poucos o desempenho do usuário; apresentando conseqüências diferenciadas para cada desempenho e dando as condições, fazendo solicitações e apresentando as conseqüências encadeadas em uma seqüência determinada.

O procedimento de construção deste instrumento constou dos seguintes passos: (1) descrição do problema a ser resolvido com a orientação de saúde, a partir de dados obtidos em entrevistas com profissionais do DSC, e de consultas à literatura referente ao assunto; (2) proposição de objetivos terminais comportamentais relacionados ao que a população deveria fazer para minimizar a existência do problema; (3) análise e decomposição dos objetivos em respostas intermediárias necessárias para a consecussão dos objetivos terminais; (4) especificação do repertório de entrada comum aos usuários dos PAMs que iriam receber a orientação de saúde; (5) descrição comportamental dos objetivos, respostas intermediárias e do repertório de entrada; (6) ordenação dos comportamentos descritos em uma seqüência para ensino; (7) especificação de condições de ensino para cada comportamento descrito; (8) organização do conjunto em etapas de ensino; (9) planejamento da avaliação do desempenho dos aprendizes; (10) planejamento do procedimento de trabalho com os aprendizes e (11) elaboração de instrumentos auxiliares para a realização das orientações de saúde.

O produto obtido - um livro-texto planejado para auxiliar na realização de cada orientação de saúde - tem as seguintes características: cada passo das orientações dispõe-se em duas páginas, lado a lado. Na página esquerda, encontra-se o texto programado, que é composto por: Cabeçalho que situa o nome da orientação e a pergunta-título do passo; parágrafos-conteúdo e quadros laterais sinalizadores de demonstrações a serem realizadas durante a leitura. A página da direita apresenta um resumo das informações do texto programado, sob forma esquemática, bem como um sistema de avaliação. Este sistema de avaliação contém perguntas, respostas correspondentes e um quadro sinóptico de conseqüências para os diferentes tipos de respostas emitidas pelos aprendizes.

O livro-texto com estas características deverá permitir aos funcionários dos PAMs apresentarem condições de ensino efetivas para os usuários dos postos. Contudo, a efetividade do instrumento deverá ser examinada em relação a: comportamentos dos funcionários que o utilizam e aprendizagem dos usuários que se pretende instalar através do procedimento definido como uso do referido instrumento de ensino.

PROGRAMAÇÃO DE CONDIÇÕES AMBIENTAIS PARA FAVORECER A OCORRÊNCIA DE COMPORTAMENTOS RELACIONADOS À ADMINISTRAÇÃO DE UM SISTEMA DE ORIENTAÇÕES DE SAÚDE OFERECIDAS AOS USUÁRIOS DE POSTOS DE ASSISTÊNCIA MÉDICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (SP)

C. M. C. Gonçalves, D. M. P. Stucky e S. Botomé
Departamento de Saúde da Comunidade da Secretaria de Higiene e Saúde do Município de São Paulo (SP)

Os Postos de Assistência Médica(PAMs) do Departamento de Saúde da Comunidade (DSC) da Secretaria de Higiene e Saúde de São Paulo devem atender às necessidades, entre outras, de educação em saúde da população que os procura. Educação em saúde foi considerada de especial importância para uma parte dessa população composta de: gestantes e mães de crianças até um ano de idade. Cada PAM deveria fazer educação em saúde desta população através de suas atividades, dentre elas a de "orientação em saúde" visando o ensino de habilidades relacionadas a higiene, alimentação e cuidados básicos de saúde. Um dos problemas que se colocou, no desenvolvimento de um trabalho mais amplo de planejamento de todas as atividades dos PAMs, foi: como tornar possível e fácil para os 56 PAMs do DSC realizarem coordenadamente a atividade de "orientações de saúde", ensinando através dela habilidades necessárias à população-alvo? Foi preciso, para começar a responder a este problema, levantar as características que tal atividade deveria ter. Os profissionais do DSC, de várias especialidades, responsáveis pela condução do trabalho mais amplo, no qual este se insere, forneceram informações que possibilitaram extrair as características que o sistema de "orientações em saúde" deveria ter, quais sejam: (1) ser completo: contar com todas as orientações que fossem necessárias à população-alvo dos PAMs; (2) ser estável: estar o mais permanentemente disponível aos clientes dos PAMs; (3) ser contínuo: permitir que uma orientação fosse dada em continuação à outra, de forma que os clientes fossem aprendendo gradativamente habilidades previstas; (4) ser adequado a cada tipo de cliente: ensinar habilidades adequadas à condição de gestação, quando gestantes fossem clientela, e à idade da criança, quando mães fossem a clientela; (5) ser adequado à frequência de cada cliente ao PAM: prever formas de atender a clientes que chegassem precoce ou mais tardiamente no PAM (conforme idade da gestação ou idade da criança na primeira procura do PAM) ou que faltassem aos atendimentos marcados; (6) ser integrado aos demais serviços do PAM: possibilitar que cada vinda do cliente para receber uma orientação em saúde pudesse ser acompanhada de outras atividades do PAM (consulta médica, odontológica, vacinação, etc). O atendimento de tais características exigia o estudo de uma rede complexa de contingências que alteram os comportamentos dos administradores, dos funcionários e dos clientes dos PAMs. Em outras palavras, exigia um complexo planejamento de condições e consequências para favorecer várias respostas específicas de diferentes tipos de pessoas. Cada característica que o sistema de "orientações em saúde" deveria atender exigiu a proposição de um arranjo de contingências a vigorar nos PAMs. Para chegar à propostas viáveis e adequadas,os autores deste trabalho empregaram o seguinte procedimento básico: Coleta de dados em reuniões com todos ou alguns dos profissionais responsáveis pelo trabalho mais amplo de reestruturação das atividades dos PAMs do DSC; organização dos dados obtidos; elaboração de uma proposta de condições a criar e/ou consequências a prever para determina

das respostas dos funcionários; avaliação da proposta pelos profissionais novamente ; nova proposta com base nas críticas e sugestões feitas. O procedimento básico se repetia tantas vezes quantas fossem necessárias para se ter uma proposta que satisfizesse' aos diferentes profissionais, das várias áreas, e aos autores enquanto profissionais ' da área de Psicologia. Nesta fase do trabalho foram obtidos como produtos alguns "recursos" concretos que possibilitavam a implantação de um sistema de "orientação em saúde" com características estabelecidas. Por exemplo, obteve-se: um impresso a ser utilizado pelos funcionários dos PAMs que dirigia suas decisões quanto a qual orientação marcar para cada cliente em cada condição; uma distribuição das orientações pelos vários dias da semana a ser seguida em todos os PAMs; um agendamento integrado de atividade dos PAMs que possibilitava a ocorrência da atividade de orientação em saúde juntamente com outras numa mesma vinda do cliente ao PAM; a descrição do que cada orientação em saúde deveria ensinar - uma lista básica de orientações em saúde a ser cumprida nos PAMs. Este último "recurso" - a lista de orientações em saúde - entretanto, ainda não era suficiente para fazer com que os funcionários dos PAMs fossem capazes de realizá-las. Era preciso investigar de que forma os funcionários ensinariam aos clientes dos PAMs as habilidades incluídas em cada orientação. Este foi um novo problema a ser resolvido: como fazer os funcionários dos PAMs realizarem cada orientação em saúde da lista básica formulada para os clientes dos PAMs do DSC?

PROCEDIMENTO PARA ASSESSORAR PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR NA MODIFICAÇÃO DE CONDIÇÕES DE ENSINO.

Maria Cristina Dal Pian, Júlio César Coelho de Rose e Elizabeth Tunes
Universidade Federal de São Carlos

A descrição dos problemas de ensino encontrados nas disciplinas básicas da Universidade Federal de São Carlos, bem como a identificação das condições mais favoráveis à intervenção constituiram a base a partir da qual prosseguiu-se com a discussão de proposições de estratégias para solucionar os referidos problemas.

Um grupo de professores ligados ao ensino de química resolveu prosseguir com as discussões para análise e proposição de estratégias de intervenção, visando solucionar os problemas de aprendizagem dos alunos.

Uma vez definido que a intervenção deveria ser feita nas condições de ensino e decidido que, para isto seria necessário, em primeiro lugar, proceder à discussão e proposição de objetivos passou-se, então, à coleta de dados referentes àquilo que os professores achavam que deveriam ser os objetivos do curso no qual fariam a intervenção. O procedimento para esta coleta consistiu em se promover reuniões semanais com os professores nas quais eles apresentavam e justificavam suas proposições de objetivos, bem como as estratégias para atingi-los. O material coletado em cada reunião era sistematizado e apresentado aos professores em reuniões seguintes para que o completassem e/ou reformulassem. Este procedimento foi mantido até que houvesse consenso em relação a 1) em que disciplina seria feita a intervenção, 2) quais seriam os objetivos do ensino na disciplina escolhida e 3) que estratégias de ensino seriam adotadas para se atingir os objetivos.

A partir desse ponto, os professores iniciaram a preparação do material para ministrar a disciplina. As reuniões semanais foram mantidas, mas mudada a atuação dos programadores: ao invés de sistematizar reuniões, fornecendo condições para que os professores chegassem a um consenso, assumiram a tarefa de verificar a coerência do material elaborado pelos professores com os objetivos e estratégias de ensino propostas e, ao mesmo tempo, fornecer condições para que cada professor do grupo pudesse, ele próprio, verificar a coerência do material elaborado, com os fins a que se destinava. Paralelamente, discutiram-se também aspectos ligados à aplicação do programa, isto é, as contingências que deveriam entrar em vigor, no momento em que a aplicação do programa fosse iniciada. O procedimento mostrou-se adequado para as finalidades propostas, evidenciando que uma situação formal de aprendizagem com leituras e avaliações de textos é dispensável para que os professores aprendam a programar: eles propuseram e justificaram objetivos de ensino, prepararam as condições necessárias para que esses objetivos pudessem ser atingidos e, atualmente, encontram-se aplicando o programa e esboçando algumas reformulações que deverão ser feitas com base nos dados parciais já obtidos, embora ainda não sistematizados.

DESEMPENHO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO LEVANTAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DE PROBLEMA DE ENSINO: DESCRIÇÃO DE UM PROCEDIMENTO

Carolina Martuscelli Bori, Sílvio Paulo Botomé, Júlio Cesar de Rose, Elizabeth Tunes
Universidade Federal de São Carlos

Os autores do presente trabalho receberam solicitação, por parte das autoridades universitárias, de propuserem procedimentos que implicassem em melhoria dos padrões de ensino nas disciplinas básicas da Universidade Federal de São Carlos. Considerou-se que a proposição de estratégias de intervenção sobre os problemas de ensino deveriam fundamentar-se em uma descrição prévia, acurada, dos problemas a serem resolvidos mediante a intervenção solicitada. Considerou-se desejável, ainda, que esta descrição fosse pelos próprios professores responsáveis pelas disciplinas, já que tinham acesso aos dados e eram as pessoas que efetivamente poderiam executar qualquer proposta. O trabalho aqui relatado teve por objetivo, consequentemente, desenvolver um procedimento que orientasse professores universitários na descrição e análise de problemas de ensino existentes em suas disciplinas.

O procedimento constituiu-se de reuniões semanais, abertas aos professores interessados. A sequência de reuniões foi iniciada com a questão "Quais são os problemas de ensino nas disciplinas básicas?" As respostas e comentários dos professores eram registradas e, após a reunião, sistematizadas, caracterizando-se como referentes a problemas todos os relatos que descreviam aspectos do desempenho de alunos, em oposição a relatos referentes a possíveis causas de desempenhos, propostas de solução etc.

As verbalizações sistematizadas eram submetidas ao exame dos professores, na reunião seguinte, sendo corrigidas ou complementadas até se obter novo consenso. Ao mesmo tempo, solicitava-se aos professores que prosseguissem na descrição, buscando mais dados ou procurando descrever outros problemas existentes. Verificou-se, no decorrer das reuniões, que aumentaram as verbalizações descritivas de problemas de ensino e diminuíram aquelas referentes a possíveis causas, soluções etc. Obtida a descrição dos proble-

mas, o mesmo foi utilizado para análise de suas possíveis causas, que foram organiza - das em categorias amplas e hierarquizadas em termos de importância e facilidade de acesso para intervenção. O problema de ensino foi caracterizado como "pouca aprendizagem". Os professores concluíram que as condições oferecidas nas disciplinas eram as causas ' mais acessíveis a uma intervenção direta e imediata. Concluiu-se que uma intervenção ' que visasse um aumento na aprendizagem nas disciplinas básicas deveria consistir na mo dificação das condições de ensino.

Comunicações Livres — Sessão I — Debates

- Angela Biaggio:

Nós agradecemos então a todas as pessoas que aqui estiveram presentes até agora e de modo especial aos que apresentaram os trabalhos. Vamos abrir os debates, orientados pelas discussões das Professoras Marilene Ristum e Elza Marilena Estela.

- Marilene Ristum:

Eu vou falar bem rapidinho, porque deve estar todo mundo cansadíssimo. Com relação ao primeiro trabalho que foi apresentado: Comparação do desempenho de dois grupos no C.P.I., eu gostaria de colocar o seguinte. Não ficou claro para mim como que a divisão' do conteúdo em unidades poderia caracterizar um C.P.I. e também não me pareceu claro , no trabalho, o uso do material como condições para emissão de comportamentos. Eu gostaria, inclusive, de sugerir para a autora do trabalho que a Dra. Carolina Bori tem algumas referências a respeito de tamanho de unidade, que ela poderia fornecer para você . Uma das coisas que seriam função do debatedor é fazer esse tipo de sugestões.

Com relação ao segundo trabalho: "Análise de um procedimento para aumentar quantidade e qualidade de planejamento acadêmico feito por professor de uma pré-escola". Eu gostaria que fosse analisado, que fosse debatido, em que medida esse planejamento era realmente necessário para estas professoras, no sentido de auxiliar, de nortear o trabalho destas professoras, inclusive de modo a compensar o custo de resposta. Isso para o que não ficou claro. Não sei se não ficou claro no trabalho ou se realmente não foi levantado. Eu acho que isso inclusive garantiria ou pelo menos ajudaria a garantir a manutenção do comportamento de planejar das professoras, que foi uma das questões que os autores colocaram. Então, eu gostaria de colocar ainda, com relação ao trabalho,se foi perguntado se realmente a ausência de planejamento era um problema para escola, em que medida que isto foi levantado, como foi feito isso?

Com relação aos três trabalhos que foram apresentados pelo Sílvio, Marcus e Marilse, não lembro o nome dos outros autores. O que eu achei de mais importante no primeiro trabalho foi a colocação de um problema, a partir de uma realidade existente e a partir de um levantamento de necessidades. Só que eu tenho uma dúvida aí, que eu gostaria que fosse esclarecida. Nesse trabalho, vocês tinham condições mais restritas, mais limitadas, isto é, um posto de saúde dá um certo tipo de atendimento, a população é mais ou menos limitada e vocês tinham um problema que parecia claro: uma alta taxa de mortalidade infantil e a pouco eficácia do atendimento. Eu acho que nesse assim é muito difícil inventar os problemas e os objetivos a partir desses problemas. Mas, eu fico '

assim em dúvida com relação a que procedimento a gente poderia adotar em relação a outras situações, a situações menos restritas que esta. Por exemplo, para estabelecer objetivos em uma pré-escola, onde a gente não conhece muito bem a população, que pode mesmo ser mais variável e onde há pessoas que trabalham com tipos de formação diferentes. Eu acho que o Júlio apresentou uma forma de levantar problemas na Universidade, o que em parte responde esta dúvida minha.

Com relação ao trabalho de Marlise, eu acho que o material foi selecionado e relacionado em função dos objetivos e do tipo de população que esse material deveria servir. Eu acho muito importante frisar isso. Não é uma escolha de material arbitrário. É lá é feita em função dos objetivos e das características que a população apresenta. Então, isso aumentaria, eu acho, a probabilidade do material dar bons resultados e ele realmente poder fornecer as condições adequadas para emissão dos comportamentos que foram planejados.

Com relação ao trabalho seguinte, que foi o plano de avaliação de procedimentos eu achei o planejamento feito extremamente cuidadoso levantamento de todas as alternativa, análise de cada uma delas, seleção cuidadosamente feita, delineamento também muito cuidadoso; eu só não entendi por que hipotetizar os dados. Não ficou muito claro para mim. Se foi para esclarecer melhor a platéia eu até acho que valeu. Eu gostaria de colocar que este tipo de planejamento vai ser muito útil às pessoas que vão colocá-lo em prática. É o tipo de planejamento que realmente norteia um trabalho, dirige o trabalho. Acho que a gente deveria destacar que importância tem os trabalhos desse tipo. Esses três trabalhos dão uma amostra muito boa do um trabalho feito em equipe, um trabalho que pega aspectos diferentes do problema e todos voltados para um mesmo objetivo. E um trabalho que eu acho que tem muitos frutos, deve dar muitos frutos. É alguma coisa que anima muito as pessoas que estão trabalhando, você verificar os resultados que isso produz no sentido de ajudar uma comunidade.

Os dois trabalhos apresentados no final, eu acho que também, de certa forma, mostram isso, um trabalho de equipe e, como eu já tinha dito, colocação de objetivos a partir de problemas levantados pelas próprias pessoas que estão envolvidas nos problemas, no caso, os professores. E isto de uma maneira que levasse os professores a ficarem sob controle dos comportamentos dos alunos. Porque uma colocação de problemas a partir da cabeça dos professores, eu acho, não teria validade nenhuma. Quer dizer, se eles realmente não se baseassem nos comportamentos dos alunos, provavelmente os resultados seriam bem caóticos. Em seguida a Beth apresentou procedimento de como analisar esses objetivos e me parece que esses dois trabalhos mostram como que a programação pode auxiliar professores no sentido de assessorar o trabalho que eles fazem e não de fazer o trabalho por eles. Eu acho isso uma coisa muito importante, não fazer um programa para professores, ou quem quer que seja, seguir o programa ou aplicar o programa, mas fazer os professores participarem. Os professores ou os funcionários ou quem quer que seja, devem participar do processo, colocar os seus problemas, os seus objetivos e aplicar. Só isso que eu queria colocar. A Elza tem algum comentário também.

- Liza Proruk:

Eu tenho algumas perguntas e eu deixaria para fazê-las quando o trabalho em questão começasse a ter discutido, se for o caso, senão eu apresentaria agora. Alguém tem perguntas para fazer? Alguém quer responder já algumas das colocações que foram feitas?

- Lúcia Williams:

Bom, não ficou claro para mim porque você fez essas perguntas, pelo seguinte: achei que eu deixei claro aqui, o que esse trabalho teria 4 perguntas que eu gostaria de discutir com alguém, das dificuldades que eu enfrentei e que pelo jeito não foram abordadas por você. Bom, então à pergunta em que medida é importante para as professoras planejarem, eu acho que eu citei Skinner e toda literatura de programação, mostrando porque que é importante planejar. Eu acho que o resultado do dia de hoje mostra um pouco desta necessidade. Agora o que eu acho e, inclusive, eu concordo com você, o que está faltando é um pouco de pesquisa experimental, mostrando que o desempenho dos alunos em uma classe, planejando dessa forma, é ou não melhor que o desempenho dos alunos na mesma classe sem planejamento. Eu acho que esse tipo de coisa realmente falta. A segunda pergunta é que não ficou claro para você se era realmente um problema a falta de planejamento. Eu achei que isso ficou bem claro, quando mostrei dados referentes a 1977, como a coisa estava acontecendo de forma inadequada. Esse estudo surgiu de um pedido da direção da escola por um pouco de assessoria. A pedagoga estava totalmente frustrada em relação à entrega de planejamento. E todo o plano inicial do estudo era de utilizar a pedagoga como experimentadora. Acontece que ela teve um problema de saúde e pediu licença, estando afastada até agora. Então, na verdade, eu tive que assumir muito assim, sem estar querendo, todos aqueles papéis que foram propostos, mas eu achava que o certo, profilaticamente, seria treinar a pedagoga para resolver aquelas coisas. Então a situação era importante, tanto para as professoras, para quem estavam sendo colocadas contingências muito aversivas, do tipo despedir, descontar ordenado, etc e tal, para que se conseguisse o planejamento. Mais algumas vantagens, que eu acho que eu mencionei, eu acho que a vantagem óbvia é o desempenho do aluno, quer dizer, isso acarreta coisa às vezes não observadas, que constantemente estão aparecendo no planejamento acadêmico. Por exemplo, amor à natureza, continua a aparecer, só que a professora agora estimula com comportamentos verbais o aluno, em relação a amor à natureza. Eu acho que isso é importante, é óbvio, não vou ficar falando para vocês.

Outra coisa que acontece, uma análise da relevância dos objetivos e certos objetivos que acontecem muito, passam a ser questionados. Por exemplo, analisando o planejamento do ano passado, fazer brigadeiros em sala de aula era uma coisa que acontecia quase toda semana. Então, fica bem claro porque as crianças gostavam de comer tanto brigadeiro. Esse tipo de coisa não acontece mais, se acontece é uma vez ou outra. Bom, para mim está claro que para a professora foi importante ter aprendido tudo aquilo. Foi importante porque agora ela vai orientar o aluno continuamente. É ela que determina que habilidades ela tem que desenvolver e a coisa não vem pronta: faça isso, aplique aquilo. A avaliação é contínua. Ela pode estar alterando o programa o tempo todo. O questionário que apliquei mas que não deu tempo de comentar, foi aplicado na terceira semana e na décima terceira. Na terceira semana o que verificamos foi que de oito professoras, três

gostariam que a coisa continuasse sendo feita da mesma maneira e cinco professores acharam que não, que queriam que mudasse para outros propósitos, sendo esses bem variadas. Na décima terceira semana o mesmo questionário foi aplicado e todos desseram que gostariam que a coisa acontecesse exatamente do jeito que estava acontecendo. Então, eu achei que as vantagens estavam claras. Eu tenho algumas dúvidas que gostaria de discutir, outro dia quem sabe.

- Sílvio Botomé:

Eu gostaria de considerar um pouco, Lúcia, mas respostas que você deu, uma relação que há entre o seu trabalho e o que a Beth e o Júlio relataram, em termos de procedimento com interações ou objetivos que me parecem similares. Você mostrava uma preocupação de estar auxiliando professores a planejar e criou um sistema de interação com eles em que você manipulou diversas variáveis: as respostas, as contingências que você programou com eles, a visão que eles tinham de quando empregar um planejamento, etc... Assustei-me a uma certa altura da sua apresentação, logo no início, você dizer que não estão acontecendo em sala de aula procedimentos como eu gostaria, de conseqüenciação, etc., e me surgiu uma pergunta. Então, o que exatamente eles estão planejando? Acho que há uma relação entre isso que você colocou e o trabalho de Júlio e Beth, onde também me pareceu que vocês não destacaram coisas extremamente importantes do trabalho de vocês, que são exatamente quais são os operantes envolvidos na relação do trabalho nosso, psicólogos, com os professores e como eles tornam a interação com o aluno um pouco melhor. Por exemplo, embora você tenha trabalhado exaustivamente durante um tempo, você conseguiu uma série de modificações nas respostas dos professores e me parece que Júlio e Beth também contam isto, quais são essas respostas? Parece-me que não estão claras aqui em termos de operantes. Por exemplo, Beth já começou citando respostas de conteúdo de química, que é o resultado do trabalho de vocês em termos de padrões de respostas dos professores de química registrados e observados, etc... Agora, me parece que seria necessário nós prestarmos mais atenção no processo que está ocorrendo nesse tipo de trabalho em que nós criamos contingências ou estamos aplicando contingências para obter determinados efeitos. Nesse sentido me parece que há uma série de circunstâncias que valia à pena vocês, Lúcia, Júlio, Beth, etc., explorá-los enquanto estudam para destacar melhor ou não consegui encontrar ainda, onde tem que haver ênfases mais completas.

- Lúcia Williams:

Não sei se é para ouvir. Eu acho que esse tipo de comentário é muito importante, agora, para contribuir mais para a discussão. Para mim estava bem claro, o tempo todo, que o operante que eu estava lidando era o operante verbal, complexo que envolve planejar. O tempo todo eu não tive expectativa de que houvesse alterações em sala de aula. Foi só porque tinha preocupação de trabalhar por uma coisa de cada vez; a minha preocupação era de ter certeza de que as manipulações que estavam sendo feitas eram realmente as responsáveis e eu concordo com você que deveria ter mais cuidado com outras coisas também. Aí, eu acho que uma coisa que a gente pode colocar em discussão, é a dificuldade do aplicador, ao fazer pesquisa, de querer verificar e o que ele faz foi realmente o responsável. Você entendeu onde eu quis chegar?

- Sílvio Bastos:

Eu sei, mas é aí que eu tenho o problema. Exatamente no que você colocou eu parece que nós precisaríamos perseguir um pouco mais claramente. Que classe de respostas são essas que você, por exemplo, chama planejar? Porque, me parece, se o planejar não direcionar certas coisas, o que está acontecendo? Então, o procedimento de Júlio e Beth me parece diferente, numa série de aspectos, quanto a que tipos de coisas vão ocorrendo. Quando você diz planejar, eu acho que isto teria que sofrer um trabalho melhor de analisar quais são os operantes envolvidos nisso. Carolina está ansiosa.

- Carolina Boni:

Eu acho que a comparação dos trabalhos é muito difícil porque nós estaríamos falando do programador em condições diferentes. Ela, programando condições para a professora, é um programador completamente diferente do programador aqui e eu acho que é isto que não se pode precisar nem em um trabalho nem no outro. A própria pessoa que está trabalhando, como é que ela é, que condição ela é do processo? Neste caso, a interação professor - programador é que deveria ser analisada como o centro de toda coisa. Lá não, lá é o programador que faz o programa e põe as professoras no programa. Então, é muito difícil comparar as duas coisas. São duas maneiras diferentes de trabalho e duas funções completamente diferentes. Não sei qual é a melhor, vai depender da situação que se está estudando e no que se quer chegar. Eu acho que as dificuldades que ela revelou e, lindo mesmo, numa própria frase que ela disse agora: Por que que tem que se fazer brigadeiros tantas vezes? O que ela queria colocar é que se deva fazer planejamento todo dia. Ela detecta coisas, mas essas coisas não influenciam a maneira dela trabalhar, porque é ela que programa, é ela que estabelece as condições. Eu acho que a relação que se estabelece é completamente diferente de muitos dos problemas que eu já vi. Eu acho que se houvesse uma análise da interação entre os trabalhos de vocês, que explicitasse essas diferenças e as analisasse, ficaria mais claro.

- Elizabeth Tunes.

Olha, com relação ao nosso trabalho, eu queria responder ao Sílvio, acho que a gente devia brigar, brigando eu digo no sentido de que a gente devia realmente tentar verificar o que está ocorrendo. O que eu imagino é o seguinte: quando no caso do trabalho, por exemplo, de Química, eu vou excluir um pouco o básico porque aquele trabalho inicial tem algumas características um pouco diferentes, mas no caso do trabalho com os professores de Química, nós tínhamos claro uma coisa: é que nós realmente queríamos dar uma assessoria e que esta assessoria permitisse que os professores definissem um objetivo. Nós só tínhamos claro isso, no começo do trabalho. Toda aquela categorização, todo aquele material que eu apresentei, ele foi feito. Todo o registro, foi feito, porque nós não tínhamos a menor idéia do que poderia acontecer. Então, a gente tinha algumas suposições que na verdade não não colocamos por receio, porque nós não sabemos o quanto nós poderemos estar afirmando certas coisas, ainda com duas realizações apenas desse trabalho. Nós tínhamos discutido uma certa época, que tipo de atuação que nós, como programadores, estávamos fazendo ali? Esta foi a pergunta que apareceu; nós estamos fazendo o que? Nós estamos colocando respostas verbais sobre controle de estímulo, nós estamos fa

zando modelagem, o que que nós estamos fazendo? O que está acontecendo na situação? Então achamos que não deveríamos partir para esse tipo de análise porque, como era uma situação de grupo e no começo do trabalho com os professores do ciclo básico havia trinta professores numa sala, a gente achou que era muito arriscado tentar uma análise nessa linha: vamos ver se está ocorrendo modelagem ou não. A gente nem sabia mais quem falou o que. Como essa modelagem então estaria se processando? Eu não sei se eu estou pegando o ponto onde você está querendo chegar. Posteriormente, continuei pensando sobre isso e acho que, na verdade, o programador tem um duplo papel nestas circunstâncias, um é quando ele apresenta aquelas condições que ele também fala aí, como ele fala com o professor, etc. Essas condições obviamente a dirigem...(final de gravação incompreensível)..

COMUNICAÇÕES LIVRES: SESSÃO 2

Sábado - 28 de outubro de 1978 - 08,00 - 12,00hs

- Coordenador: Prof. Ricardo Gorayeb
  Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - USP

- Debatedores: Dr. João Cláudio Todorov
  Universidade de Brasília
  Prof. José Gonçalves Medeiros
  Universidade Federal do Pará

- Comunicações:

Souza, D.G. e A.B.A. de Morais, Respostas/Período Seguro (R/PS$_1$): um possível indicador do controle de estímulos em esquiva livre sinalizada.

Baum, J. Tese sementanas de respuesta como unidad formal y condicionable de la conducta, bajo programas de reforzamiento diferencial.

Galvão, O. de F. e Williams, W.L. Análise da transição no desempenho após alterações intra e extra-dimensionais do estímulo em procedimentos de escolha' do estímulo igual e diferente.

Almeida, A.R. Estudo exploratório sobre o arrulho como um estímulo consequente para uma resposta instrumental em pombos (*nova prévia*).

Galvão, O de F., Morais, A.B.A., de Rose, J.C.C. Souza, D.G. e Tunes, E. Respostas em extinção, como função da alteração na frequência de reforçamento em um esquema múltiplo FI- Extinção (*nova prévia*).

Proença, E. M. S. Mudança no padrão de respostas verbais de crianças de 1 a 3 anos' de idade: Um Fenômeno evolutivo?

- Resumos:

RESPOSTAS/PERÍODO SEGURO (R/PS$_1$): UM POSSÍVEL INDICADOR DO CONTROLE DE ESTÍMULOS EM ESQUIVA LIVRE SINALIZADA

Deisy das Graças de Souza e Antonio Bento A. de Morais
Universidade Federal de São Carlos: Laboratório da Psicologia da Aprendizagem

O procedimento de esquiva livre sinalizada (Sidman, 1955) envolve a seguinte seqüência de eventos quando o comportamento não está sendo emitido, a) um intervalo de tempo' (denominado Intervalo RS$_1$ ou período seguro), ao final do qual ocorre uma mudança de estímulos na situação experimental; b) um intervalo de tempo(denominado intervalo S$_1$ S$_2$ ' ou período de aviso) iniciado e sinalizado pelo estímulo apresentado ao final do RS$_1$(estímulo aviso ou sinal); c) um choque elétrico breve, que termina o estímulo aviso e reinstala o período seguro, reiniciando, portanto, a mesma seqüência. Nesta situação, o comportamento de esquiva tem consequências programadas, em qualquer momento de sua ocorrência: respostas emitidas no período seguro reiniciam esse período, postpondo o estímulo - aviso e o choque; respostas emitidas no período de aviso terminam este estímulo, '

pospondo o choque e iniciando um novo período seguro.

O resultado típico deste procedimento é que os sujeitos concentram a maioria de suas respostas no período seguro. O comportamento é derivado de esquiva discriminada, uma vez que as respostas ocorrem com maior freqüência na presença do estímulo aviso(considerado como S^D) e com menor freqüência no período seguro (considerado como S^Δ). Várias medidas tem sido utilizadas na tentativa de precisar o quanto o comportamento está sob controle do estímulo aviso; entre elas, a porcentagem de estímulos discriminados, latência da resposta na presença do estímulo aviso, a porcentagem de respostas no período de aviso, a distribuição de IRTs/oportunidade. O propósito deste trabalho é mostrar que a medida útil para descrever a discriminação de estímulos desenvolvida pelos sujeitos, na medida em que descreve o desempenho na presença do estímulo considerado como S^Δ. A discussão da utilidade da medida levará em consideração suas relações com as demais medidas de desempenho em esquiva livre sinalizada.

TASA MOMENTANEA DE RESPUESTA COMO UNIDAD FORMAL Y CONDICIONABLE DE LA CONDUCTA, BAJO PROGRAMAS DE REFORZAMIENTO DIFERENCIAL

José Baus*
Universidad Nacional Autonoma de México e Universidade Estadual de Londrina

O estudo derivou da suposição acerca do caráter unitário de sequência de resposta, hipotetizado como unidade teórica de análise comportamental, em programas de reforçamento de razão fixa (Zeiler, 1977) e implícita no experimento deCarrets (1977). Este investigador usou uma técnica através da qual reforçamento se apresentava contingente a um determinado número de respostas emitido em períodos de um segundo, denominando-o de resposta. No presente experimento,utilizando-se uma chave de respostas, programou-se concorrentemente reforçamento diferencial, sendo cada valor de probabilidade de reforçamento ($p(S^R)$) associado a uma diferente unidade formal de análise. As unidades foram: $n > x$, $n = x$, $n < x$, onde "n" representava um número qualquer de respostas maior ($>$), menor ($<$) ou igual ($=$), emitidas em um período de 10 segundos iniciados por uma resposta(R_i) da mesma classe e "x" consistia no valor da taxa mediana de resposta da sessão anterior. Em distintas condições, foram manipulados diferentes valores de $p(S^R)$. Como resultado principal, se observa que, em geral, os valores da taxa mediana de resposta aumentavam para todos os sujeitos (ratos), em sessões consecutivas, nas condições em que $p(S^R \mid n > x)$ era maior que $p(S^R \mid n < x)$ e diminuiam, nas condições inversas. Por este estudo se reafirma o uso da taxa momentânea de resposta como unidade formal e condicionável de análise comportamental. Discute-se também a possibilidade de interpretar os resultados em termos de reforçamento diferencial de IRT_s.

* Dissertação de Mestrado apresentada na Universidad Nacional Autonoma de México.

ANÁLISE DA TRANSIÇÃO NO DESEMPENHO APÓS ALTERAÇÕES INTRA E EXTRA-DIMENSIONAIS DO ESTÍMULO EM PROCEDIMENTOS DE ESCOLHA DO ESTÍMULO IGUAL E DIFERENTE

Olavo de Faria Galvão e Wilfred Lawrence Williams
Universidade Federal de São Carlos - Laboratório de Psicologia da Aprendizagem

Cinco pombos foram usados como sujeitos, sendo dois submetidos ao procedimento de escolha de estímulo igual ao modelo e três do diferente, em uma caixa de condicionamento para pombos BRS/LIVE com três chaves de respostas translúcidas e um comedouro abaixo da chave central. Com a chave central acesa, bicá-la (usou-se FR-1 e FR-5) acendia as laterais, sendo uma igual e uma diferente do modelo. Uma bicada numa chave lateral produzia 3 seg. de acesso ao alimento se a resposta tivesse sido correta, ou 3 seg. de escuro se incorreta, reiniciando-se a nova tentativa imediatamente.

Em cada condição era apresentado um par de estímulos (cor-cor, cor-forma, cor-cor/forma, ou forma-forma, até um critério de 5 sessões estáveis na porcentagem de acerto : entretanto, se na primeira sessão com novo par o nível de acerto se mantivesse alto, já se poderia mudar de condição. As primeiras condições para todos os sujeitos eram com pares de cores. Os resultados obtidos foram os seguintes: 1- Preferência por posição e por cor no início de certas condições; 2- Desempenho ao nível do acaso no início, tanto no procedimento de escolha do estímulo igual como do estímulo diferente; 3- Os conceitos ' de igual e diferente foram adquiridos pelos 5 sujeitos, dentro da dimensão cor; 4- Os ' sujeitos podem desempenhar bem em um dos membros de um par, mantendo preferência por estímulos ou posição quando o outro membro deve ser escolhido; 5- Os dados indicam que foram necessárias três condições na dimensão-cor, para ocorrer a formação do "conceito" ; 6- O conceito de igual ou diferente não se transfere para uma nova dimensão na primeira' ocasião; 7- FR no modelo melhora o desempenho; 8- A superposição de estímulos não facilita a transferência. Estão sendo escolhidos dados de formação de conceito na segunda ' dimensão (forma). Faz-se análise dos desempenhos de transição para esclarecer as estratégias de aprendizagem e o controle pela situação.

ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O ARRANJO COMO ESTÍMULO CONSEQUENTE PARA UMA RESPOSTA INSTRUMENTAL DE POMBOS

Antonio Ribeiro de Almeida
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP

Stevenson (1967), Stevenson-Hinde (1972) e Stevenson, Hinde e Roper demonstraram ' que tentilhões (chaffinches preferem, dentre vários roteiros, aquele que opera um sistema eletro-mecânico o qual produz o canto gravado de outro pássaro da mesma espécie. Esses autores encontraram grandes diferenças individuais sobre o poder reforçador desse ' estímulo - canto - nesse procedimento e levantaram também dúvidas sobre a generalidade' da função reforçadora do canto em diferentes aves, numa tentativa de estabelecer uma resposta operante.

Estes autores não conseguiram modelar a resposta de bicar a chave, entre tentilhões, quando a consequência era o canto de outro tentilhão. Atribuíram este fato aos limites' desta tipo de aprendizagem (vide *Constraints on Learning*, 1973). Talvez, apressadamente, classificaram como *constraints* o que pode ser um problema de procedimento.

Nesta exploração tentou-se responder a esta última questão usando três pombos da espécie Columba livia não controlada, que tinham experiência anterior de condicionamento. Foram testados numa caixa de condicionamento para pombos (Grason-Stadler) modificada ' com a introdução de um alto-falante (bravox, 8A 5MF, 8 ohms, 7 watts que era conectado

a um gravador AKAI M-8. Durante a sessão era mantida acesa uma chave de resposta com luz de cor vermelha. Quando o pombo a bicava resultava como conseqüência, a audição durante 5 segundos do arrulho gravado de outro pombo (padrões vocais PRÓ e Ó). Adotando um planejamento experimental A-B-A- os Ss P-3, P-10 e P-5 foram testados, respectivamente, 171, 102 e 95 sessões experimentais de uma hora, uma vez por dia. Para verificar a correlação entre número de resposta e reforçamento para os 3 Ss foi calculada a correlação de Spearman r_s que foi para P-3 r_s = 0,96102; P-5 r_s = 0,96108 e para P-10 r_s = 0,99706). O ótimo nível da correlação obtido sugere a função reforçadora para o arrulho e contraria as primeiras afirmações de Stevenson-Hinde. Outras considerações são feitas sobre a modelagem de Ss ingênuos, conseguida posteriormente no laboratório e sobre o desdobramento desta exploração num plano de pesquisa mais amplo.

RESPOSTAS EM EXTINÇÃO, COMO FUNÇÃO DA ALTERAÇÃO DE REFORÇAMENTO EM UM ESQUEMA MÚLTIPLO FI-EXTINÇÃO (NOTA PRÉVIA)

Galvão, O.F.; Morais, A.B.A.; de Rose, J.C.C.; Souza, D.G. e Tunes, E.
Universidade Federal de São Carlos - Laboratório de Psicologia de Aprendizagem

Uma interação entre componentes em esquema múltiplo é definida por alteração no desempenho em um componente do esquema, quando é feita alteração em algum parâmetro do outro componente. Os efeitos de interação são observados, tradicionalmente, em um componente, onde o esquema de reforçamento (por exemplo, VI, FI, FR, ou DRL) é mantido inalterado. No presente estudo foi observado um efeito de interação em um componente de Extinção, mantido inalterado, como resultado de alterações no valor do parâmetro de FI no outro componente.

Dois ratos albinos, machos, adultos e ingênuos, foram submetidos a um esquema Múltiplo Intervalo Fixo - Extinção (Mult FI - Ext), em que um período de extinção (S^{Δ}) de duração fixa se segue a cada reforço do esquema de Intervalo Fixo (S^{D}).

Os animais foram submetidos a três condições experimentais alternadas com redeterminação da linha de base. As condições diferiam em termos do valor do esquema no componente de FI. Na linha de base, o valor de FI foi igual a 30 segundos, nas condições 1,2 e 3 foi 5, 60 e 10 segundos, respectivamente. O critério para mudança de condição foi o da estabilidade no desempenho em cinco sessões diárias consecutivas, no componente de Extinção.

Resultados preliminares evidenciam que decréscimos na duração do valor do FI (aumento na frequência de reforço no FI) são acompanhados por aumento imediato e transitório na frequência de resposta no componente de extinção, tais aumentos ocorrendo, apesar de haver sido observado controle de estímulos bem estabelecidos, na condição anterior. Os dados sugerem que suas variáveis - a frequência relativa de reforços e a duração relativa de componentes - podem produzir alterações no controle temporal ou situacional em esquemas Múltiplos FI - Extinção, não previstas por interpretações relativas ao fenômeno de interação ou controle temporal.

MUDANÇA NO PADRÃO DE RESPOSTAS VERBAIS DA CRIANÇA DE 1 A 3 ANOS DE IDADE: UM FENÔMENO EVOLUTIVO? *

Elza Mariléne Stella Prorok
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

O intercâmbio verbal de 15 crianças (C, 5 de 1 ano; e de 2 anos e 5 de 3 anos) com suas respectivas mães (M), foi gravado durante 8 sessões de brinquedo-livre, em casa e no laboratório. Diagramas foram elaborados, segundo a técnica proposta por Stella(1974), a fim de registrar ocorrência de respostas verbais, bem como os intervalos temporais entre elas, em sequências C-M ou C- e M-M. Na presente comunicação apenas os intervalos ocorridos nas sequências C-M e M-C, referidos como pausas, serão considerados. As pausas foram computadas para duração de 0-12 seg. Os resultados indicaram (a) similaridade na distribuição das pausas de crianças e suas mães; (b) tendência para ocorrência de pausas maiores nas respostas verbais da criança; (c) singularização desse padrão para as crianças de 2 anos de idade; (d) retorna a (a) para crianças de 3 anos de idade.

Esses resultados são discutidos com dados complementares relativos a índices descritivos do desempenho verbal de C (respostas por minuto - R/M; inteligibilidade da fala - IRS; e "mean lenght of utterance" - MLU).

* Pesquisa parcialmente financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

COMUNICAÇÕES LIVRES - SESSÃO 2

- Debates:

- Notas dos Editores:

Os debates desta sessão de comunicações livres, não foram incluídos nestes anais, devido à má qualidade de gravação.

Sábado - 28 de outubro de 1978 - 08,00 - 12,00 hs

- Coordenador: Dr. José Lino O. Bueno
  Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

- Debatedores: Dra. Elenice A. de Moraes Ferrari
  Universidade de Campinas
  Dr. César Ades
  Instituto de Psicologia - USP

- Comunicações:

  Gadotti, A. Efeitos do Lorazepam sobre a retenção

  Morato de Carvalho, S. Soluções de açúcar como reforçador para ratos não privados de água: uma linha de base para estudo da ação de drogas.

  Fontes, J.C.S., Moerschbaecher, J.M. e Boren, J.J. Efeitos da cocaína e d-anfetamina no comportamento de correr do rato sob administração aguda e crônica.

  Fontes, J.C.S., Boren, J.J. e Moerschbaecher, J.M. Efeitos da cocaína e d-anfetamina no comportamento do rato em esquema múltiplo com atividade concorrente.

  Morato de Carvalho, S., Pessotti, I. e Graeff, F. G. Efeitos do clordiazepóxido, ciproeptadina, ketamina e dieta de milho sobre supressão condicionada diferencial.

  Fontes, A.F.S., Fontes, J.C.S. e Slotnick, B.M. Efeitos da progesterona no comportamento de construção de ninhos em camundongos.

  Oliveira, L.M. e Levitsky, D.A. Efeitos do choque a intervalos variáveis no comportamento alimentar de animais malnutridos e controles.

- Resumos:

EFEITOS DO LORAZEPAM SOBRE A RETENÇÃO

Alcides Gadotti
Departamento de Filosofia e Psicologia - Universidade do Pará

Distinguem-se, geralmente, dois tipos de interferência sobre os processos de retenção de informação: interferência pró-ativa e retroativa. Sabe-se de há muito que certas drogas parecem produzir, especificamente, uma amnésia retrógrada (interferência retroativa). Recentemente, todavia, descobriu-se que o lorazepan [7 -cloro-fenil -5- (O-clorofenil)- 1,3 -diidro - 3 hidroxi -2- H-1,4 -benzodiazepin -2-Ona] injetado, por via intramuscular, 90 minutos antes da anestesia, provocava uma amnésia de fatos ocorridos na sala cirúrgica. Nesse estudo, entretanto, a interferência pró-ativa não foi...mitida-

mente, separado dos efeitos retroativos dos anestésicos e do trauma cirúrgico. Neste experimento, tentou-se isolar os efeitos do lorazepan. Para isso, 24 ratos albinos foram, inicialmente, treinados num esquema de reforço contínuo para água. Após o treinamento, a resposta aprendida foi suprimida por meio de um único choque elétrico. Os sujeitos foram divididos em um Grupo Experimental I que recebia, intraperitonealmente, 2 mg/kg de peso de lorazepan (Lorax), 30 minutos antes do choque; um Grupo Experimental II que recebia, primeiramente, o choque e 10 minutos depois a injeção de lorazepan; um Grupo Experimental III e Grupo de Controle IV, tratados com soro fisiológico, 30 minutos antes e 10 minutos depois do choque, respectivamente. Vinte e quatro horas após o choque, todos os sujeitos foram testados para verificar a retenção da resposta aprendida. O Grupo Experimental I respondeu significativamente (Friedman, P < 0,001) mais do que os Grupos Experimental II, de Controle III e IV. Não foi encontrada diferença significativa alguma entre estes três grupos quanto ao número de respostas. Os resultados parecem sugerir que o lorazepan tem uma interferência prática específica sobre os mecanismos de retenção de informação, confirmando estudos anteriores de Assumpção e outros (1971). Embora se saiba que substâncias de ação depressante tendam a afetar negativamente a aprendizagem e a retenção (John, 1967), os mecanismos de ação destas drogas sobre a memória são desconhecidos. Mais estudos comparativos se fazem necessários para determinar o modo de ação específica do lorazepan sobre a amnésia anterógrada.

SOLUÇÕES DE AÇÚCAR COMO REFORÇADOR PARA RATOS NÃO PRIVADOS DE ÁGUA: UMA LINHA DE BASE PARA ESTUDO DA AÇÃO DE DROGAS*

S. Morato de Carvalho
Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto

Seis ratos foram submetidos a sessões onde as respostas de pressão à barra eram reforçadas (intervalo variável de média 60 segundos) com soluções de açúcar de diferentes concentrações. Os animais, mantidos em gaiolas-viveiro individuais com água e comida à vontade, haviam participado anteriormente de um experimento que incluía reforço com soluções de leite em pó e açúcar, em diferentes concentrações, sem serem submetidos a privação de água ou comida. Foram utilizadas cinco concentrações diferentes de soluções de açúcar. Em sessões diárias (de segunda à sexta-feira), os animais foram reforçados com uma mesma concentração, por período de tempo suficiente para a determinação de uma curva dose-efeito para anfetamina. Terminada a curva dose-efeito, era utilizada uma nova solução de açúcar com concentração diferente e, após estabilidade do comportamento, fazia-se nova determinação de curva dose-efeito para anfetamina. O procedimento foi repetido até que se utilizassem as cinco concentrações de soluções de açúcar e se obtivesse cinco curvas dose-efeito. Para cada concentração usou-se sempre as mesmas doses de anfetamina, que eram injetadas intraperitonialmente às terças e sextas-feiras. De um modo geral, o aumento na concentração da solução de açúcar provocou aumentos na frequência de resposta de pressão à barra. A anfetamina, exceto nas doses mais altas, provocou aumentos adicionais na frequência de respostas, a não ser quando se utilizou a concentração maior; as doses mais altas produziram diminuições na frequência. Observou-se ainda,

um deslocamento do efeito máximo da anfetamina, de uma dose menor para uma maior, com o aumento da concentração. A frequência de respostas numa segunda barra, sem qualquer consequência programada, também foi sensível tanto a aumentos na concentração das soluções de açúcar quanto a aumentos nas dosagens da droga. Discute-se a sensibilidade de uma linha de base que não emprega privação de água ou de alimento.

* *Este trabalho foi realizado no Laboratório de Pesquisa Sobre Comportamento Operante e Drogas, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.*

EFEITOS DA COCAÍNA E d-ANFETAMINA NO COMPORTAMENTO DE CORRER DO RATO SOB ADMINISTRAÇÃO AGUDA E CRÔNICA*

José Carlos Simões Fontes – Fac. Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto USP**
Joseph M. Moerschbaecher – Georgetown University
John J. Boren – American University

A cocaína e a anfetamina, embora tenham modos de ação diferentes ao nível do sistema nervoso central, são descritas como drogas de ação comportamental semelhantes. Ambas por exemplo, são genericamente descritas como "estimulantes psicomotores". A anfetamina, tem sido amplamente estudada e é frequentemente utilizada como droga padrão. O mesmo não tem ocorrido com a cocaína, que, após várias décadas de desuso, somente nos últimos anos voltou a ser alvo de investigação científica. No presente experimento, foram estudados alguns efeitos da cocaína e da d-anfetamina sobre o nível operante do comportamento de ratos correndo numa roda de atividade. Inicialmente, as duas drogas foram estudadas por administração intraperitoneal aguda e a seguir procurou-se determinar se sob um regime crônico, tolerância comportamental ocorreria. Após um período de adapção na roda de atividade, cada rato passou a ser testado em sessões diárias de uma hora, enquanto mantido 80% de seu peso *ad libitum* por privação de comida e água livre. Após estabilização do comportamento, foram iniciados testes das drogas, com sessões espaçadas por ao menos quatro dias. Cocaína e d-anfetamina, por administração aguda, diminuiram o comportamento de correr com a administração de doses altas. Já as doses menores e intermediárias, ou não tiveram um efeito evidente, ou aumentaram esta atividade. No regime de administração crônica, a mesma dose de cada droga era repetida diariamente. Inicialmente, as duas drogas diminuíram a taxa de correr. Ao final do regime, tolerância comportamental a este efeito inicial não se desenvolveu para d-anfetamina. Sob administração de cocaína, o mesmo ocorreu, embora um rato tivesse parcialmente recuperado a taxa de correr ao final do regime. Tais mudanças de comportamento, em função da administração de drogas são consistentes com a hipótese (Schuster, Dockens and Woods, 1966) de que tolerância comportamental desenvolve-se apenas para aqueles efeitos que impedem o comportamento do organismo de atingir as condições ambientais para reforçamento.

* *O presente experimento foi parcialmente financiado por auxílio MH MH07185 do National Institute of Mental Health a John J. Boren e por bolsa de estudantes da CAPES ao autor principal.*

** *Parte da tese de doutoramento submetida ao Department of Psychology, The American University, Washington (D.C), pelo autor principal.*

EFEITOS DA COCAÍNA E d-ANFETAMINA NO COMPORTAMENTO DO RATO EM ESQUEMA MÚLTIPLO COM ATIVIDADE CONCORRENTE*

José C. Fontes – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP**

John J. Boren – The American University

Joseph M. Moerschbaecher – Georgetown University

Vários estudos avaliando a cocaína em linha de base operante, descrevem como efeito típico uma "pausa comportamental" com duração dependente da dose administrada. Durante este período, o animal interrompe sua atividade operante controlada pelo esquema de reforçamento e engaja em algum outro comportamento, normalmente não registrado ou observado pelo experimentador. O objetivo do presente experimento foi investigar o efeito da cocaína, em comparação com uma droga bastante estudada, numa linha de base operante, onde se provia oportunidade ao sujeito de engajar outro comportamento também sendo registrado. Respostas de pressão à barra foram mantidas num esquema múltiplo de reforçamento com três componentes: razão fixa (FR 15), extinção (EXT-4 min) e intervalo fixo (FI-2 min), alternados 6 vezes por sessão nesta sequência. Concorrentemente, o animal podia correr numa roda de atividade, sem qualquer conseqüência comportamental programada, exceto durante o componente FR; durante os quatro minutos deste componente, qualquer resposta de correr reiniciava a contagem da razão.

A administração aguda de cocaína e d-anfetamina produziu resultados semelhantes no comportamento de pressão à barra e na freqüência de reforçamento, tanto em FR quanto FI. Ambas medidas foram diminuídas em função do aumento das doses das duas drogas. Durante EXT, as duas drogas aumentaram a pressão à barra nas doses baixas e a diminuíram com o aumento das doses. Durante FR e FI, d-anfetamina geralmente produz curvas dose-resposta em forma de um U invertido, enquanto que no EXT somente as doses altas consistentemente afetaram o correr, diminuindo este comportamento. Cocaína aumentou o correr na FR e geralmente produziu curvas dose-resposta sem picos no FI. Durante EXT., cocaína produziu ou uma curva em U invertido ou sem picos evidentes. Ambas drogas causaram uma quebra no controle de estímulo do esquema múltiplo; comportamento de pressão à barra do tipo FR passou a ocorrer no FI, e comportamento do tipo FI apareceu no componente FR. Durante as "longas pausa" de pressão à barra, ambas drogas claramente aumentaram a atividade de correr na roda. Estes dados corroboram a descrição de estimulantes psicomotores destas drogas e clarificam que, em esquemas de reforçamento onde "pausas" no comportamento decorrem da administração de cocaína, o sujeito se engaja em outras formas comportamentais também acessíveis à avaliação objetiva.

* *O presente experimento foi parcialmente financiado por auxílio nº MH 10784 do National Institute of Mental Health a John J. Boren e por bolsa de estudos da CAPES ao autor principal.*

** *Parte da tese de doutoramento submetida ao Department of Psychology, The American University, Washington (D-C), pelo autor principal.*

EFEITOS DO CLORDIAZEPÓXIDO, CIPROEPTADINA, KETAMINA E DIETA DE MILHO SOBRE SUPRESSÃO CONDICIONADA DIFERENCIAL*

S. Morato de Carvalho, I. Pessotti e F.G. Graeff
Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - USP

Doze ratos albinos machos foram submetidos ao procedimento de supressão condicionada diferencial, tendo como linha de base a frequência da resposta de pressão à barra mantida por reforçamento em intervalo variável de média 60 segundos. Em cada sessão, de duração variável com média em torno de 60 minutos, eram apresentados períodos de uma luz seguida por choque (CS^+) intercalados, aleatoriamente e a intervalos irregulares com média de cinco minutos, com períodos de uma outra luz sem qualquer consequência programada (CS^-). Os sujeitos já haviam sido expostos anteriormente a tratamentos com drogas nesse mesmo procedimento. Os animais recebiam injeções intraperitoniais com diferentes doses de cada droga às terças e sextas-feiras. Foram determinadas curvas dose-efeito para clordiazepóxido e ciproeptadina com todos os sujeitos, para ketamina com metade deles enquanto a outra metade foi submetida a uma dieta de milho para provocar depleção serotonérgica. Excetuando-se o tratamento com clordiazepóxido, todos os demais não liberaram o comportamento suprimido em CS^+. O clordiazepóxido aumentou a frequência de respostas em CS^+ para cerca de 50% da frequência de linha de base. Os dados aqui relatados fazem parte de um estudo destinado a investigar o papel da serotonina na supressão condicionada. Discute-se a significação dos dados obtidos nesta e nas demais partes do estudo, para a hipótese da mediação serotonérgica na supressão condicionada.

* *Este trabalho foi subvencionado pela FAPESP (processo 77/1188) e realizado no Laboratório de Pesquisa Sobre Comportamento Operante e Drogas, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP.*

EFEITOS DA PROGESTERONA NO COMPORTAMENTO DE CONSTRUÇÃO DE NINHOS EM CAMUNDONGOS

Aldair E.Fontes[1] - Western Michigan University
José C. Fontes - Fac. de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP
Burton M. Slotnick - The American University

Fêmeas virgens de camundongos da linhagem CF-1, mantidas em gaiolas individuais, tinham acesso ilimitado a linha de costura, utilizada como material para a construção de ninhos. Vinte e um dias de linha de base foram utilizados nos dois experimentos relatados. O experimento 1 demonstrou que pelotas de progesterona, pesando de 50 a 65mg e implantadas subcutaneamente no dorso do pescoço, resultou em um aumento no comportamento de construção de ninhos da ordem de 2 a 4 vezes mais. Este efeito foi revertido pela remoção da pelota de progesterona em diferentes dias para cada grupo. Além do mais, estes dados confirmaram a validade de um procedimento automatizado proposto para o registro deste comportamento. No experimento 2, a progesterona foi implantada em vários locais do hipotálamo e núcleos centrais adjacentes. O implante consistia de uma cânula

com 0,18mm de diâmetro interno contendo progesterona cristalizada em seu lumen. Quatro camundongas mostraram um grande aumento no comportamento de construção de ninhos. O exame histológico revelou que o implante de cada um deles estava localizado na área medial preóptica. Camundongas com implantes levemente laterais ou dorsais à área medial preóptica mostraram um aumento similar, mas atrazado de 6 a 8 dias. As camundongas restantes com implantes em torno da área medial preóptica e em diferentes locais da área hipotalâmica anterior, não mostraram mudanças na construção de ninhos. Os resultados destes experimentos fortemente sugerem que a área medial preóptica seja mediadora da indução do comportamento de construção de ninhos em camundongas.

1. Os presentes experimentos constituiram em parte da dissertação de mestrado submetida ao Department of Psychology, Western Michigan University, pelo autor principal.

EFEITOS DO CHOQUE A INTERVALOS VARIÁVEIS NO COMPORTAMENTO ALIMENTAR DE ANIMAIS MALNUTRIDOS E CONTROLES*

Luiz M. de Oliveira - Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia - USP - Ribeirão Preto, SP.

D.A. Levitsky - Division of Nutritional Scinces, Cornell University, Ithaca, N.Y.

Foi desenvolvida uma técnica para analisar cronicamente os efeitos de choques a intervalos variáveis, sobrepostos a um procedimento de alimentação livre. Os animais (8 ratos wistar, machos, adultos) 4 malnutridos durante a lactação (alimentados com dieta contendo 8% de caseina) e 4 controles (alimentos com dieta de 25% de caseina) podiam obter todo o alimento necessário para a sobrevivência, em sessões diárias (durante o ciclo noturno) através de resposta de pressão à barra, mantida com comida em esquema de CRF. A água era mantida ad libitum. Durante as outra 12 horas (ciclo diurno) os animais dos dois grupos eram mantidos na gaiola viveiro com água ad libitum, mas sem comida. Depois de obtida uma linha de base estável em relação ao comportamento alimentar (número total de resposta de pressão à barra e ingestão de água por sessão, e peso corporal) foi iniciada a apresentação de CS (luz- duração de 15 seg) a intervalos variáveis de 6 a 48 choques por sessão de 12 horas, independentemente do comportamento dos animais. A intensidade do choque foi de 1,0 e 2,0 mA. Foi introduzida uma plataforma do lado oposto da barra, que permitia aos animais fuga ou esquiva dos choques. Os animais malnutridos aprenderam antes a mantiveram uma porcentagem muito maior de esquiva que os animais do grupo controle. Os animais malnutridos também mostraram uma melhor adaptação à situação aversiva (stress) alterando bastante o padrão alimentar (diminuiram o número e aumentaram o tamanho e a duração das refeições) mantendo entretanto o total de alimento e água ingeridos por sessão em níveis bastante semelhante à linha de base, o que não ocorreu com o grupo controle que mostrou grandes decréscimos na ingestão de água e comida.

Os autores discutem as vantagens deste procedimento para a análise do comportamento alimentar, algumas possíveis interpretações dos dados obtidos e sugerem outros experimentos possíveis com esta linha de base.

* Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP].

Podemos agora passar a palavra aos debatedores, que são os doutores César Ades, do Instituto de Psicologia da USP, e Eleonice Ferrari, da Universidade de Campinas.

- César Ades:

Nós queríamos propor uma forma de debate. Eu vou fazer um rápido apanhado do que foi dito e colocar alguns problemas muito gerais. Em seguida, nós gostaríamos que o debate fosse aberto. Nós entraríamos também para incentivar o mesmo, quando estivesse decaindo, mas a audiência é que faria realmente o debate. Então, vou colocar algumas questões bem gerais a respeito do que ouvimos hoje.

Nós ouvimos, como disse o Silvia, e não foi só no estudo dele, mas se a gente tomar a sessão inteira o que ouvimos foi uma salgação de várias interferências no organismo. Basicamente, me parece que o denominador comum foi que o experimentador atingiu o organismo. Então, vejam como isso difere da perspectiva psicológica comum. Eu acredito que o psicólogo também atinge organismo quando ele faz um treino, mas, ele não vê o que está atingindo diretamente ou não atinge por vias que não sejam sensoriais. O psicólogo em geral, observa uma situação (estímulos), observa uma série de mudanças de comportamento e vai estabelecendo princípios que regem essa interação. Agora, o que nós vimos hoje é um pouco diferente, em um ponto muito importante, quer dizer, o experimentador injeta, implanta, estimula intracranialmente, efetua uma série de manipulações no próprio organismo. Então, isso coloca uma pergunta que é a de se saber porque manipular o organismo? Se eu fizesse essa pergunta no congresso de neurofisiologia o pessoal me viava ou no de farmacologia o pessoal perguntaria o contrário: por que não modificar o organismo? Agora, há várias razões pelas quais nós podemos manipular...(transcrição perdida por mudança de fita)... quer dizer, a gente joga a droga, o hormônio e não vê o que está saindo. Mas a coisa não é tão caótica assim. Eu acho que uma das razões pelas quais se usa droga é que a droga é socialmente importante, é um evento de nossa vida diária. Todos tomam drogas, bebem café, fumam, tomam pinga, A droga é um fator social e isso explica que seja muito interessante, muito importante para o psicólogo estudar os tipos de drogas. É essencial às vezes, inclusive por causa de preconceitos sociais que existem sobre o efeito de droga. O psicólogo está aí, ou o psicólogo, ou o psicofarmacólogo, para dizer: bom essa droga produz dependência,essa não, essa outra produz tais efeitos ou não tem tais efeitos. Então esse é um ponto muito importante. Não é só isso, existe um outro ponto, que é satisfazer a nossa curiosidade científica. Nós queremos saber como funciona a maquininha por dentro. Então, a gente lança esses elementos "droga", para poder avaliar como a máquina funciona. Outras vezes a gente pode avaliar estimulando uma região.de certo sabemos que essa região está envolvida no comportamento normal do animal. Não podemos dizer que só ela está mas que tal área está envolvida no comportamento. É muito importante isso, pois a gente completa a figura. No caso não só sabemos que o animal constrói ninho mas podemos saber que aquela construção de ninho depende daquela região do cérebro. Às vezes, podemos estar interessados não só em descobrir as engrenagens da máquina, mas na própria droga. Queremos saber até que ponto duas drogas

são semelhantes ou diferentes. No caso de cocaína e anfetamina, por exemplo, são duas drogas que de início a gente não sabe se são diferentes ou semelhantes e é preciso fazer uma série de estudos para se verificar isso. Por que estudar no animal? Por que não injetar no homem? Aí entra em várias considerações. Porque a droga pode ter efeitos muito marcados no comportamento humano e se fôssemos injetando droga a torto e a direito, seria contra a ética. Então, o animal serve como uma espécie de proveta na qual a gente tenta entender um pouco o mecanismo da droga antes de utilizá-la ou proibi-la.

Eu fiz um pequeno levantamento e espero que os autores me corrijam se acharem necessário. Vou mostrar que existe um espírito comum em todas as apresentações. Rapidamente, vou colocar ali no quadro negro. Nós vamos ter aqui a manipulação do organismo e aqui a resposta ou processo estudado. Nós vamos ver que basicamente o raciocínio é este: como é que passamos do plano farmacológico ou fisiológico para o comportamento? Manipulamos o organismo e vemos reação de algum tipo da resposta. Eu vou colocar o nome do autor e do apresentador: Aldrides - a resposta estudada foi pressão à barra em situação de choque. Sílvio - foi a situação de reforço com açúcar. Zé Carlos - anfetamina e cocaína e foram dois tipos de comportamentos: corrida na roda e pressão à barra em situação de concorrente com a roda, isto é, o animal podia tanto pressionar a barra como correr na roda. Sílvio - pressão à barra em situação de choque sinalizado. Luís - dieta, e as variáveis são ingestão em situação de choque sinalizado e esquiva. Aldair - construção de ninho associada à implantação de progesterona.

Basicamente o raciocínio é este, nós usamos uma manipulação do organismo, independente do comportamento. Nós não estamos necessariamente mudando a situação de estímulos ou ensinando alguma coisa para o animal. A gente injeta, implanta, manipula, priva e estudamos os efeitos disso sobre um processo psicológico. O que se exige, então, do psicofarmacólogo ou do psicofisiólogo é um duplo conhecimento. Ele teria que conhecer bem algumas das características de ação da droga enquanto droga e conhecer também os processos psicológicos sobre os quais ela poderia atuar. Então, vejam que aqui nós temos respostas aprendidas condicionadas como critério do efeito da droga. Temos algumas respostas que não são necessariamente aprendidas, que são típicas do repertório animal, tais como corrida na roda, ingestão certamente, esquiva também. Talvez, a partir de um quadro como este, podemos suscitar alguns debates entre os autores. Por exemplo, eles poderiam notar algumas coisas como: será que a anfetamina atuando na pressão à barra tem alguma semelhança com o seu efeito na corrida na roda? É uma série de colocações que podem ser feitas. Uma coisa que a gente tem que lembrar, e o José Carlos fez uma observação interessante a respeito, é que qualquer manipulação sobre um único indício comportamental deixa muita a desejar. Um erro que se comete até hoje, pois se devia ver a reação global do organismo. De outro lado, toda droga não atinge um comportamento só, mas é que estamos interessados num comportamento só. Então, por conveniência, a estudamos sobre aquele comportamento. Por exemplo, progesterona atinge uma série de variáveis. Como é que sabemos que a nossa variável é a mais importante? A gente não diz que é a mais importante, mas é a que nos interessa e na qual vamos constatar o efeito da droga. Qualquer uma dessas drogas produz uma série de coisas.

Vamos abrir o debate, sim?

- Elenice Ferrari:

Eu queria falar apenas uma coisa. O que a gente conhece do César é que ele é um grande defensor, inclusive ele tem um artigo a respeito, que eu acho muito interessante, da importância da utilização da observação direta acoplada ao método experimental tradicional. Você citou o problema de se conhecer mais sobre o comportamento. Eu acho que esses estudos, como você colocou muito bem, demonstraram uma tentativa de não simplesmente considerar estímulos e respostas, esquecendo o elo do organismo, isto é, a intervenção do organismo diretamente. Daí a importância do estudo interdisciplinar do comportamento e nesse estudo eu gostaria de salientar a importância de se ter uma utilização conjunta da metodologia observacional e experimental. Porque eu acho que esses estudos, como você colocou, seriam muito enriquecidos com dados adicionais a respeito do comportamento além do operante selecionado em questão. Por exemplo, coisas que aparecem por acaso, o rato do Alcides anda cambaleante. Isso é importante também porque ele está agindo de maneira diferente dos outros. Principalmente em termos de você tentar analisar o comportamento e correlacionar, então, as áreas do Sistema Nervoso com as modificações do comportamento, porque a gente não pode dizer que existe um único ponto responsável por uma mudança no comportamento. O pessoal que trabalha em neurofisiologia está cada vez mais se expandindo nesse conceito e é importante verificar explicações correlatas ao operante em questão.

Eu acho que nós ganhamos muito. Às vezes há um medo de que o psicólogo queira reduzir tudo à fisiologia. Não se trata disso. Nós, às vezes, fazemos estudos bem melhores de comportamento do que o fisiólogo faz. Bom, quanto a isso estamos tranquilos. Do meu ponto de vista, o que a gente ganha com fisiologia? Primeiro, me ensina que o organismo é bem mais complexo do que eu pensava. A gente pode ter uma imagem clara do comportamento, reforçou, fixou, repetiu em situações idênticas e já encontramos uns cinco ou seis princípios de comportamento. Entra um pouco no sistema nervoso e veja como é complicado. Não é um único ponto que a gente vai encontrar controlando uma única coisa. Nós estamos lidando com um sistema, isto é, com uma série de variáveis. Esta volta à fisiologia é interessante porque mostra que o sistema nervoso é um sistema importante de se analisar também. Isso, então, é importante para o psicólogo: não considerar o comportamento causado por uma única variável que ele manipulou mas sim como um sistema.

- Luis de Oliveira:

Eu gostaria de ajudar nesse ponto que o César começou e a Elenice levantou, sobre a importância da observação de outros desempenhos além daquele que você mede na situação experimental. Há pouco tempo veio um canadense (Dr. Joseph J. Pear) e também esteve aqui fazendo uma palestra para nós. Ele comentou sobre a situação tradicional de pesquisa com pombo, de respostas de bicar no disco, um pouco modificada em termos de registros desses outros desempenhos. O que ele fez foi introduzir um tipo de uma pequena plataforma, isto é, o pombo tinha dois discos e duas luzes, mas as luzes só se acendiam quando ele ficava sobre a plataforma, ou seja, havia uma contingência para obter a luz. Só esse dado mostra, por exemplo, que as leis de Herrnstein sobre relação taxa de resposta e taxa de reforçamento não são exatamente o mesmo no desempenho do pombo nessa situação. Basta introduzir uma plataforma para produzir o sinal e a curva que se obtém aplicando

as leis do Herrnstein,não é a mesma. O que ele fez, além disso, foi um registro fotográfico bastante complicado. A máquina é capaz de acompanhar um ponto preto na cabeça do pombo. A caixa é toda branca e a única coisa preta é o ponto na cabeça do pombo. Assim, a máquina fixou a posição da cabeça a todo instante. Com isso ele registra não só a bicada do bicho, mas onde está a cabeça, onde está o pombo, na fase de aquisição, na fase de instabilidade do esquema. É claro que a restrição para nós se coloca exatamente em termos do equipamento para se fazer tal experimento. Você precisa de um registro fidedigno e aí entra a dificuldade. Ou você coloca dois observadores para ver os comportamentos que ocorrem além da pressão à barra ou bicar, por exemplo, ou você desenvolve uma técnica cara como esta, para fazê-la automaticamente.

- José Carlos:

Até aí eu concordo com você, mas eu discordo em um ponto. Acho que se a gente começar a desenvolver nos alunos um interesse um pouquinho maior por electrônica, tecnologia, etc. esse equipamento, que o Dr. Pear montou seria possível de ser adquirido aqui. É mais barato que qualquer equipamento tradicional vendido no mercado. Ele usa um micro--processador, vendido no mercado norte americano por 550 dólares e uma caixa de Skinner custa por volta disto. Embora não tenhamos ainda repertório para tratar com esse tipo de coisa, não é difícil adquirir esse repertório. É só começar a se treinar, e também o pessoal com quem trabalhamos, a fazer isso.

Acho que seria realmente importante enfatizar a necessidade de se arrumarmos departamentos de psicologia, técnicos de outras áreas. O interdisciplinar não deveria ser apenas em função do objeto de estudo, mas também da infra estrutura para realizar o objeto de estudo. Eu tive a felicidade de trabalhar num laboratório com computadores. Hoje, tenho minhas saudades do mesmo, mas aquela experiência foi fabulosa em abrir perspectivas de controle e desenho experimental. Tive muitas idéias de experimentos pelo simples fato de saber como registrar os eventos no computador. Essa idéia do Pear, por exemplo, está sendo muito ampliada nos Estados Unidos. Acho mesmo que, está sendo importante para o passo de se juntar a etologia com o operante. O psicólogo operante não tem paciência para ficar olhando o bicho trabalhar e o etólogo não tem paciência de programar o equipamento;juntando-se os dois fica uma maravilha.

- Elenice Ferrari:

A título de ilustração eu estava conversando com a Maíc outra, eu estou trabalhando no departamento de Fisiologia, e estamos muito interessadas em fazer isso que você levantou; juntarmos a psicologia operante com a fisiologia. Por exemplo, um dos trabalhos que estamos orientando é sobre a interação macho-fêmea, com lesão no... (incompreensível]... e o que pretendemos fazer é observação contínua de todos os comportamentos envolvidos.

-Aparteante que não se identificou:

. Tem um ponto. Ainda o melhor computador é a cabeça do cientista. Nesse ponto de categorização de comportamento o que acontece é que quando ele pinta a cabeça, o que ele vê é apenas a mancha preta, então ele já esqueceu o bico, o bater de asas, etc... O pro

blema está em que fase eu vou introduzir a mecanização. Eu acho que ela deveria ocorrer quando você tivesse visto muitas vezes, tivesse um conhecimento do que é relevante e irrelevante. De repente o movimento da cabeça pode não ser relevante para o seu estudo ou não diz tudo. Vou citar um exemplo. Em famosos estudos de autoshaping, se condiciona um pombo a bicar um disco. Toda vez que ele bica o disco ganha comida ou água. Agora, filmando o bico dele, você percebe que quando ele bica para comida ele bica como quem está bicando para comer, como se ele estivesse comendo o disco; quando ele bica para beber é diferente. Então, se você estivesse filmando a cabeça do pombo não perceberia isto ... (transcrição perdida por mudança de fita)...

- José Carlos:

Eu vejo essa necessidade de interação hoje, no início do movimento da psicobiologia. Agora, com essa sociedade nova, porque senão a gente vai estar bloqueando uma vez mais o nosso avanço. Talvez o método experimental operante vá conseguir muito pouco só, de agora em diante, continuarmos o que temos sido até agora. Eu não conheço a etologia suficientemente, mas talvez até ela. A única alternativa para mim, é a gente começar a juntar os bois. O pessoal da sub-nutrição está tendo resultados interessantes. O pessoal da fisiologia está procurando se juntar. Hoje em dia você vê fisiólogos farmacólogos, etc., aprendendo comportamento como um requerimento essencial. Por exemplo, eu tenho alunos de pós-graduação trabalhando comigo, que são biomédico e médico. Estão aprendendo psicologia comigo. O biomédico sabe muito mais sobre o cérebro do que eu, mas está lá se submetendo à minha ignorância para aprender um pouquinho mais sobre comportamento. Devagarzinho, com este tipo de atividade, acho que é um bom meio da coisa clínica aplicada está precisando entrar na área social; a ciência básica está precisando entrar na área social, entrar na aplicada também. Vamos dizer assim, está precisando se interligar. Eu acho que nós já temos bastante dados para saber que uma abordagem fechada é falida.

Há uma pergunta que eu gostaria de fazer a respeito do seu trabalho, Luis. A comparação do grupo substituto com o grupo controle. Na hora de iniciar a esquiva, você tem registro de que grupo começou primeiro?

- Luis de Oliveira:

Não, eu tenho registro do total da sessão de doze horas. Se você olhar o gráfico, a primeira sessão de doze horas mostrou uma diferença. O grupo experimental apresentou cerca de 70% de esquiva e do controle cerca de 35%. Depois, a coisa bagunçou um pouquinho, porque isso é média de grupos de quatro bichos. Eu tenho os dados individuais de todos os sujeitos. Os que eu apresentei são somente os dados da segunda sessão, de forma que devido aos gráficos eu posso fazer a análise de cada tentativa.

- Alcides Gadotti:

No caso da progesterona, a progesterona implantada no pescoço tem efeito sobre o comportamento; a progesterona implantada no núcleo supra óptico tem um efeito; ela implantada fora do núcleo supra óptico não tem efeito. Parece assim ser uma contradição. Primeiro, porque a progesterona no pescoço, possivelmente existe aquela barreira sangue

-cérebro e não chegaria nada ao núcleo supra óptico. Então, eu estou colocando um pro - blema, ela não chegaria, ela seria decomposta antes de chegar ao núcleo supra óptico e não produziria efeito no núcleo supra óptico, que controla estes comportamentos.

- José Carlos:

Existem na literatura experimentos sobre o efeito da implantação de progesterona * irradiada. Quando você implanta progesterona irradiada, deixa o animal com esta bolinha por algumas horas, sacrifica-o, corta sua cabeça e tira uma chapa rapidamente, você pode ver onde está o elemento irradiado. O que o trabalho descreve é que a molécula de progesterona foi grandemente encontrada no núcleo anterior do hipotálamo. Mas não era só lá. Foi também encontrada no núcleo peri ventricular do hipotálamo.

Nos animais onde o efeito foi imediato, isto é, quando colocamos o eletrodo na cabeça, deixou-se o sujeito descansar um dia e no dia seguinte ele voltou a ser colocado com linha, começaram a puxá-la em maior quantidade. Eles, que puxavam 70 vezes 27cm por dia, passaram a produzir mil vezes 27cm. Eles passaram por um aumento da ordem de onze* vezes. Antes, era encontrado na caixa apenas um pouquinho de linha assim. Depois, passamos a encontrar um bolo de linha dentro da caixa que não se via mais o bicho.

Quando matamos os bichos e fizemos a histologia, todos aqueles que tinham tido um aumento imediato, tinham o eletrodo localizado no núcleo medial pré-óptico. Inclusive, isto deixou-nos meio apavorados! Alguns bichos atrasam um pouco o efeito, demoraram um 5 dias para começar a puxar a linha. Para esses bichos o eletrodo estava em torno do núcleo hipotalâmico anterior. Alguns bichos nunca aumentaram e teve um que diminuiu. Mas os que não aumentaram ...(incompreensível]... neste caso já estava implantado no cérebro ...(incompreensível]...

- Sílvio Carvalho:

A dúvida dele não é bem esta. Talvez eu tenha uma explicação. O que pode acontecer é o seguinte, a passagem pela barreira se dá do pescoço para o cérebro, segue as vias * competentes. Dentro do próprio cérebro, quando está numa outra área, pode ser que fatores de metabolização interfiram antes da droga agir e tenha a chance de ser levada do * cérebro para fora, voltando a cruzar a barreira hemato-encefálica. O caminho é mais longo e a chance de metabolização é maior.

- Alcides Gadotti:

Esse tipo de resposta que eu queria, quer dizer, se havia uma resposta para isso.

- Sílvio Carvalho:

Não sei, não conheço muito bem esta área. Mas, em termos de droga, é um negócio * bem lógico pensar que há saída e depois nova entrada. Ele se predispõe mais ao metabolismo.

- José Carlos:

Deixa eu mostrar a quantidade de droga a que vocês estão se referindo. Esta eletrodo tinha 0,18 milímetros de diâmetro interno. E só tinha progesterona na superfície in-

terna do lumen do tubo, o que significa que o tecido cerebral entrava em contato com 0,1Mm de progesterona. E produzia o mesmo efeito que 50 miligramas produziam implantação no pescoço.

- Aldair:

Tem um dado a mais que eu não sei se vai auxiliar em alguma coisa. A quantidade de progesterona não importa na verdade. Não é bem o tamanho da pelota, mas a gente tem de conseguir maior área. Na verdade, tanto faz ter com 50 miligramas se você tiver a mesma superfície de contato. A progesterona parece ser absorvida muito lentamente, portanto, quanto maior a superfície de contato mais fácil você ter uma concentração apropriada. Outra coisa interessante é que, depois de 21 dias, quando a gente tirava a pelota e a pesava, as pelotas de 50 miligramas estavam pesando por volta de 37 ou 38 miligramas. Em 21 dias foram gastos 12 miligramas. Então também não sei dizer o que significa isso, para mim tudo isso ainda é uma questão aberta.

- Sílvio Carvalho:

Surgiu aqui uma tendência que estimulo, ou seja um tipo de estudo que ainda de mais coisas, quer dizer, a abordagem operante está ficando mais etológica, como se colocou antes. Eu conheci um experimento com uma barra. Atualmente está com duas barras e uma corrente. Eu não sei se está na hora de terminar isso, pois não sei se vai acrescentar mais coisas. O problema que surge nesta altura do jogo é que a gente começa a pegar variações grandes demais. Eu tenho certeza que se o José Carlos colocasse na roda de atividades uma barra para comida, uma barra para água e uma barra para esquiva de choque por exemplo, só para exagerar mais, a análise destes resultados ficaria cada vez mais difícil. Talvez a metodologia atualmente não nos permita ainda atuar neste nível.

- José Carlos:

É lógico, aí você precisaria criar novos instrumentos para analisar. Você teria que criar instrumentos inclusive, para análises estatísticas apropriadas.

- Sílvio Carvalho:

Este é o problema, eu sinto uma dificuldade tremenda para continuar.

- Aparteante que não se identificou:

Bom, Sílvio, te pegando pela palavra, eu vou te fazer uma pergunta. Naquele teu estudo sobre dose - efeito e concentração de açúcar, que tipo de análise estatística foi utilizada? Porque poderias utilizar uma análise em que pudesses ver inclusive interações. Veja, questão de aplicar análise.

- Sílvio Carvalho:

É, mas o problema é que a análise que a gente tem não permite...(incompreensível).

- José Lino

Só uma menção. Eu estava sentindo há um certo tempo na discussão, eu acho que de

fato a gente teria que inventar uma análise nova, porque todos estes dados estão quebrando o paradigma estímulo-resposta e a disposição do mecanismo estritamente estímulo-resposta. E essa situação nova vai exigir um embasamento teórico muito sério, muito grande. Talvez um grande preparo na nossa formação para isso. Então, o erro é a gente, numa situação nova, tentar usar os instrumentos velhos. Não só estatísticos, mas teóricos, inclusive, que a gente tem usado. Esta é talvez a precocidade, mas de fato, acho que é uma outra coisa que teòricamente inclusive a gente deve incentivar.

- Sílvio Carvalho:

Esse era o ponto que eu queria chegar. O José Carlos aconselhou a pessoal a estudar eletrônica. Perfeito, tem de ser feito porque, para as nossas condições de falta de dinheiro poderemos construir um aparelho destes mais simples, pela vigésima parte do preço que custaria no exterior. Agora, eu creio também, que falta para nós, e eu sinto uma falta tremenda disso, maiores conhecimentos matemáticos. Eu estou cansando matemáticos no departamento, mas a preocupação do matemático é outra. Quando eu chego lamentando, "puxa vida o que é que eu vou fazer com essa variação tremenda que está no meu dado", ele não tem uma resposta para mim. Ele vai me jogar os testes estatísticos paramétricos ou não e às vezes, eu estou interessado em um modelo matemático para descrever aquele comportamento que foi registrado.

- Clenice Ferrari:

Espera só um pouquinho Sílvio. Em relação a isto, tenho uma informação. Se você quiser o endereço, é esse endereço é até Fevereiro porque aí ele vai embora, uma das pessoas com quem eu trabalho lá em Campinas tem se preocupado e todo seu trabalho tem sido em termos de modelo matemático para explicarão funcionamento do sistema neural. A preocupação dele é, justamente, não fazer apenas psicofisiologia. O que nós fizemos aqui hoje é justamente correlacionar dados. Ele quer tentar explicar estes dados e para isto está utilizando-modelos matemáticos.

- Sílvio Carvalho:

Eu não iria nem tão longe assim, eu sou bem mais modesto. Eu só queria um instrumento que me permitisse descrever os meus dados melhor do que eu estou fazendo atualmente e analisar os meus dados melhor. Só para contrastar, a apresentação do José Carlos e a minha, as curvas dele foram de dados individuais e as minhas foram todas de agrupamentos ...(incompreensível)... mas isso só demonstra que alguma coisa está faltando neste sistema, porque se o José Carlos por exemplo, fizer um trabalho, como ele vai querer fazer daqui a algum tempo com 40 ou 60 ratos, e for apresentar os dados individualmente, quando ele chegar a analisar o 300 o primeiro só estará dentro de uma tendência geral.

- Aparteante que não se identificou:

Sílvio eu acho que uma coisa não esquecemos de dizer. Depende de cada cientista formar a ideologia da pesquisa. A minha é que a Ciência tem de ser oportunista. Ela não deve entrar demais no método, como se o método pudesse gerar problemas novos ou pudesse explicar todas as coisas. Então, ela tem de ser assim, o cientista tem que ter o bom

senso de aplicar o método adequado no momento adequado, e não achar que o método, o único método, poderá resolver todos os problemas. Se você pega qualquer área, mesmo uma área comportamental, você vai ver que em alguns casos, eu desafio alguém a me provar que a análise estatística não é a melhor maneira de abordar. Uma análise estatística com grandes grupos, senão você não veria o efeito. Em outros casos, eu acho que você teria realmente que analizar o indivíduo e tentar tirar o princípio dele. A gente poderia ficar horas discutindo se um planejamento de grupo é melhor que um planejamento individual. Eu diria, depende; que mostre a funcionalidade.

- Aparteante que não se identificou:

Eu acho que isto é um caminho digo a área matemática ou estatística. Mas, ainda tenho a impressão de que tem que se encarregar de fazer conscientizações mais ricas ou valiosas. Acho que o problema de pesquisa não é só melhoramentos em termos metodológicos, estatísticos e assim por diante, mas também exige um embasamento teórico.

- Sílvio Carvalho:

Você tem razão. Eu acho que realmente ele colocou o problema certo. Realmente, quando você começa a registrar dez variáveis ao mesmo tempo, se cria o problema de como juntar esses dados. Enfim, às vezes a análise estatística não serve, até o ponto que você tem dados tão refinados, tão abstratos, que você não sabe o que fazer. Isso não é obstáculo, eu acho, para o gente desenvolver um modelo de análise.

- Aparteante que não se identificou:

Aí é o bom senso que o computador não consegue fazer. Você não vai colocar todos os dados só porque você coletou.

- Sílvio Carvalho:

Exato, mas apenas os relevantes, os que têm uma possibilidade de você encaixar dentro de uma estrutura.

- Aparteante que não se identificou:

Infelizmente a física começou com coisinha simples e agora está perdida na complexidade. Nós vamos cair no mesmo, a gente já começou complexo.
...(final da gravação incompreensível)...

COMUNICAÇÕES LIVRES: SESSÃO 4

Sábado, 28 de outubro de 1978 14,00-18,00 hs

- Coordenadora: Profa. Nora Lúcia Sobral Machado
  Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP.

- Debatedores: Dr. Isaias Pessotti
  Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - USP
  Dra. Margarida Windholz
  Centro de Educação de Habilidades Básicas, São Paulo.

- Comunicações:

  Hübner, M.M.C., Guilhardi, H.J., Micheleto, N., Pitta, M.R., Cortegoso, A.L., Alves, M.H.T. e Rubano, D.R. Estabelecimento de imitação verbal e avaliação de generalização em criança escolática.

  Micheleto, N., Guilhardi, H.J., Pitta, M.R., Vieira, F., Gomes, I.C., Cortegoso, A.L., Alves, M.H.T., Rubano, D.R. e Hübner, M.M. A influência de estímulos da situação de treino para a generalização de respostas em outras situações.

  Rubano, D.R., Guilhardi, H.J., Pitta, M.R., Micheleto, N.M., Alves, M.H.T., Cortegoso, A.L. e Hübner, M.M. Generalização de vestir calças para outra resposta da mesma classe e outra situação.

  Gonçaves, S.R.P. Interação mãe-recém-nascido em dois tipos de enfermarias: alojamento conjunto e alojamento tradicional.

  Gonçaves, S.R.P. e Windholz, M.H. Observação e avaliação do comportamento infantil. Um estudo piloto.

  Zago, J.A. Aplicação do "jogo do Bom Comportamento" em sala de aula para diminuir comportamentos inadequados dos alunos.

  Campoverde, A.M., Fadda E., Serigue, E.L. e Cardoso, Y.M. Desenvolvimento conceitual em crianças de uma comunidade agropecuária da Região Amazônica

- Resumos:

ESTABELECIMENTO DE IMITAÇÃO VERBAL E AVALIAÇÃO DE GENERALIZAÇÃO EM CRIANÇA ESCOLÁTICA

M.M.C. Hübner, H.J.Guilhardi, N.Micheleto, M.R.Pitta, A.L.Cortegoso, M.H.T.Alves, D.R.Rubano
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-Associação Morumbi de Assistência ao Excepcional

A presente pesquisa teve por objetivo instalar um repertório imitativo verbal; tes

tar a generalização da imitação para outra classe de resposta (nomeação) e testar a generalização de ambas as classes (imitação e nomeação) para outras respostas de cada classe e para diferentes situações. Foram estabelecidos objetivos intermediários, considerados pré-requisitos para alcançar o objetivo terminal: colocar as respostas verbais sob controle adequado de estímulos de tal forma que ocorressem até 5 seg após a apresentação do modelo verbal e extinguir respostas verbais que ocorressem fora desse período. O S foi um residente com deficiência profunda de comportamento. Apresentava repertório verbal não funcional, que consistia em repetições de frases, palavras e canções, em diferentes situações na instituição. Havia passado por treinos que estabeleceram fichas como reforços condicionados e instalaram repertórios de imitação motora, atendimentos de ordens simples e complexas e identificação de objetos. Foi elaborada uma lista composta por palavras que o S falava e por palavras que não existiam no seu repertório. O E apresentou cada palavra da lista 3 vezes sucessivas e avaliou o S em duas classes de resposta: imitação e nomeação. Na classe de imitação, dava-lhe o modelo verbal; na nomeação dizia-lhe : "__, que é isto?" enquanto mostrava o objeto ou figura. O E registrava 1) se S verbalizava até 5 seg após o modelo; 2) se esta verbalização era imitativa ou de nomeação e 3) se corriam verbalizações fora do período de 5 seg (registrados na forma de ocorrência ou não de intervalos de 5 seg). Terminada a avaliação, passou-se para a fase de estabelecimento de controle de estímulos adequado: qualquer que fosse a verbalização de S, dentro do intervalo de 5 seg, era reforçado no início socialmente e com fichas, em CRF e cuja reforço consistiu em FR5. Posteriormente estabeleceu-se um esquema de manutenção, o reforço social foi alterado para VR11 e o consistiu em as fichas foram variados. A manutenção iniciava quando o sujeito atingia o critério de 100% de verbalizações ocorridas até 5 seg após o modelo verbal em 10 sessões consecutivas. O treino foi feito com pares de palavras que não faziam parte do repertório do S. Os pares eram apresentados alternadamente. Quando S imitava era reforçado socialmente e com fichas, em CRF, e em FR5, com reforço consistiu. Quando uma palavra atingia o critério de aprendizagem (três sessões consecutivas com pelo menos 50% dos modelos imitados) passava para um esquema de manutenção e uma nova palavra era introduzida. A manutenção consistia em intercalar a palavra aprendida entre as apresentações do par a ser treinado, 5 vezes em cada sessão, por um número fixo de sessões. Era reforçado socialmente em CRF. Quando cada palavra era aprendida, realizaram-se testes de generalização: 1) generalização da mesma palavra para outra classe - a mesma palavra era testada em nomeação; 2) generalização para outras palavras da mesma classe - três palavras selecionadas dentre as que o S não apresentava eram testadas em imitação; 3) generalização para outras palavras de outra classe - três palavras selecionadas dentre as que o S não apresentava eram testadas em nomeação; 4) generalização da mesma palavra para outras situações em ambas as classes - a mesma palavra era testada em quatro situações diferentes, em imitação e nomeação. O S era reforçado em DRO nos testes de generalização. Os resultados mostraram que o comportamento do S ficou sob controle de estímulos enquanto os esquemas de reforçamento foram mantidos. Utilizou-se um delineamento BAB onde a brusca retirada de reforçamento social e consistiu levou a uma queda no controle e S deixou de verbalizar até 5 seg.

Reintroduzido o esquema de reforçamento social (em CRF) o controle de estímulos se restabeleceu. O comportamento de falar nos intervalos além de 5 seg após a apresentação

do modelo decaiu em frequência. Quando o E deixou de aplicar o time-out o comportamento verbal inadequando aumentou de frequência. A aplicação sistemática do time-out da atenção até 5 seg sem verbalização, reduziu as verbalizações inadequadas. A primeira palavra imitada foi cama. S generalizou-a para nomeação na situação experimental; para imitação, em quatro diferentes situações; para nomeação, em três de quatro situações avaliadas; não generalizou para outras palavras da mesma classe nem para outras palavras de outra classe. É prematura, por este treino estar no início, qualquer conclusão mais geral sobre os efeitos da generalização.

A INFLUÊNCIA DE ESTÍMULOS DA SITUAÇÃO DE TREINO PARA A GENERALIZAÇÃO DE RESPOSTAS EM OUTRAS SITUAÇÕES

Nilza Micheletto, Helio J. Guilhardi, Marcia R. Pitta, Fatima Vieira, Isabel C. Gomes, Ana Lúcia Cortegoso, Mônica H. Tieppo Alves, Denize Rosana Rubano, Maria Martha Hübner

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Associação Maruabi de Assistência Técnica ao Excepcional

Os objetivos do presente estudo foram: demonstrar como a generalização de um comportamento pré-requisito pode ser o fator responsável pela ocorrência da resposta generalizada e, que estímulos críticos, presentes na situação original de treino, quando introduzidos numa situação nova, aumentam a probabilidade de ocorrência da resposta generalizada nesta situação. O sujeito foi um residente com deficiência profunda de comportamento, que havia passado por treinos que estabeleceram fichas como estímulos reforçadores condicionados e instalaram repertórios de imitação motora, atendimento de ordens simples e complexas e identificação de objetos. As classes de respostas adquiridas nos treinos foram avaliadas periodicamente na situação experimental, a fim de se verificar sua manutenção no tempo. Se o S respondia corretamente, era reforçado; se não, era ignorado. As respostas imitativas que ocorrem corretamente, sem ajuda, na avaliação feita, até dois anos após o treino original, foram avaliadas em cinco diferentes situações, para se verificar sua generalização para outros ambientes. Os resultados mostraram que, quando E apresentava o modelo motor para S, em qualquer das situações, a resposta imitativa ocorria com uma porcentagem próxima de 100. O pré-requisito para o E apresentar o modelo era o contato visual. O S na situação experimental olhava para o E cerca de 80% dos intervalos de 5 seg nos 10 minutos de sessão. Em duas das situações novas S só estabelecia o contato de 16 a 26% dos intervalos de 5 seg. Sem a resposta pré-requisito de contato visual, as respostas de generalização não podiam ser avaliadas, já que o E não podia apresentar os modelos. Procurou-se identificar que estímulo presente na situação experimental estaria sendo crítico para a ocorrência do contato visual. Testou-se a presença de mesa, cadeira e ficha, dada de forma não contingente, e verificou-se que a ocorrência de contato visual independia destes estímulos. Como a resposta de olhar para o E ocorria mais frequentemente nos quartos, sala de estar e sala de treino pedagógico, situações mais "fechadas", e não ocorriam no refeitório e pátio, situações mais "abertas", testou-se a influência da restrição do S nestas situações "abertas". Para isso utilizou-se um biombo, que cercava o sujeito no pátio e refeitório, simulando desta forma a se-

la experimental. Cada modelo motor era apresentado 5 vezes consecutivas em cada situação e não havia conseqüências programadas para respostas imitativas corretas ou incorretas do S. A única conseqüência dada contingente ao contato visual era a apresentação do modelo motor a ser imitado. Eram tantos modelos motores quantos possíveis a cada sessão de 10 minutos, respeitando-se um intervalo mínimo aproximado de 5 seg entre a resposta imitativa e a apresentação de um novo modelo. Os dados de contato visual eram registrados por um observador, e os de generalização pelo experimentador. Houve teste de fidedignidade para ambos os registros, e os coeficientes obtidos foram de 100%. Através de um delineamento ABAB, verificou-se que a presença do brinde elevou a resposta de contato visual no refeitório de 17,5 para 77,5% e no pátio, de 25,8 para 81%, o que revelou a influência do estímulo manipulado. A generalização das respostas imitativas manteve-se, aproximadamente, em 100%, apesar de ter aumentado o número de tentativas dadas: no refeitório, de 30 para 75 e no pátio, de 15 para 80 por sessão. Esse estudo é a primeira fase de um programa que visa identificar que estímulos da situação de treino são críticos para a ocorrência das respostas treinadas em outras situações e como esses estímulos podem ser esvanecidos de forma que a resposta se mantenha em novas situações.

GENERALIZAÇÃO DE VESTIR CALÇAS PARA OUTRA RESPOSTA DA MESMA CLASSE E OUTRA SITUAÇÃO

D.R.Rubano, M.J.Guilhardi, M.R.Pitta, M.Micheletto, M.H.T.Alves, A.L.Cortegoso e M.M.C. Hübner

PUC – São Paulo e Associação Morumbi de Assistência do Excepcional

O presente estudo teve por objetivo a generalização da resposta de vestir calção ou calcinha, treinada em uma situação específica (quarto dos residentes) para outra resposta da mesma classe (vestir calças compridas) e para outra situação (banheiro). Trabalhou-se com um residente com deficiência profunda de comportamento que não se vestia sem ajuda. Escolheu-se treiná-lo a vestir calças. O sujeito havia sido anteriormente treinado para responder a fichas como reforço condicionado. A cadeia de vestir calças foi decomposta em 8 elos. Na avaliação inicial desses elos, E dizia: "vista as calças" começando pelo primeiro elo da cadeia (calças em frente ao sujeito) e sucessivamente até o oitavo (calças vestidas até 5cm da cintura), sem lhe dar nenhuma ajuda. Era registrado se S vestia ou não as calças e a resposta de vestir era socialmente reforçada. Após esta primeira linha de base iniciou-se uma segunda avaliação do repertório do S. Verificou-se, para o último elo da cadeia, o nível de ajuda necessário para que S executasse a resposta de vestir: nível 4 se atendesse a ordem "vista as calças"; 3 se necessitasse de dicas verbais adicionadas; 2 se fosse necessária dica física; 1 se E tivesse que dar ajuda física mínima; 0 se a ajuda física fosse total. Em seguida, esse elo foi treinado. O treino envolvia a apresentação da ordem "vista as calças" mais o nível de ajuda (verbal e/ou física) necessário para a execução do elo. Cada vez que S executava o elo 5 vezes consecutivas, corretamente, diminuía-se o nível de ajuda, e assim sucessivamente até o elo ser emitido em nível 4, isto é, sem nenhuma ajuda, 5 vezes seguidas. A cada erro aumentava-se a ajuda necessária e o critério de 5 acertos sucessivos deveria ser novamente atingido. Após cada tentativa correta S era reforçado socialmente e recebia uma ficha que era trocada por reforço consumível em FR5. Completado o treino

desta elo, passava-se para o anterior da cadeia. Dado que S iniciava o treino aprendendo os últimos passos da cadeia, o E é quem realizava todos os elos anteriores àquele em que o S estava sendo treinado. Para se treinar o último elo, por exemplo, E colocava as calças no S até a altura da cintura. Uma vez que o treino era de "encadeamento de trás para frente", isso implicava em que o sujeito era mantido nos elos já aprendidos, uma vez que o reforço só era apresentado ao final da cadeia. Os testes de generalização foram realizados após o treino concluído, ou seja, quando S vestia as calças colocadas diante dele, somente com a ordem "vista as calças", sem qualquer outro tipo de ajuda. O procedimento adotado foi o mesmo usado na primeira linha de base, exceto que S foi reforçado em 100%. Durante o estudo foi feito teste de fidedignidade. Os registros foram feitos por E e por um observador independente. Os índices de fidedignidade variaram de 81 a 100%. O delineamento experimental foi de linha de base múltipla, tendo sido cada elo tratado como uma resposta independente. Pode-se assim, verificar sucessivamente o efeito do treino à medida em que era introduzido para cada elo. Os resultados mostraram que S adquiriu todos os elos da cadeia, tendo havido flutuações quanto ao número de sessões necessárias para treinar cada um. Uma vez adquirido o comportamento de vestir calção ou calcinha, a resposta se generalizou para outra situação e para vestir calças compridas. Este estudo é o primeiro de um programa que visa identificar o grau de generalização para outra resposta da mesma classe, e para outra situação, que o S apresente após cada elo aprendido.

INTERAÇÃO MÃE-RECÉM-NASCIDO EM DOIS TIPOS DE ENFERMARIAS: ALOJAMENTO CONJUNTO E ALOJAMENTO TRADICIONAL

Sylvia R. P. Gorayeb
Universidade de São Paulo

O presente estudo foi desenvolvido junto ao Departamento de Ginecologia, Obstetrícia e Puericultura do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto-USP, em duas enfermarias para puérperas, chamadas convencionalmente de Alojamento Conjunto (AC) e Alojamento Tradicional (AT).

A coleta dos dados foi realizada em duas etapas, com objetivos, procedimentos e tipos de registro distintos.

A primeira etapa teve como objetivo fazer um levantamento das atividades desenvolvidas por mães e profissionais em relação ao recém-nascido. Os dados foram coletados através do método de observação, utilizando-se o registro tipo "chek-list". As observações foram realizadas durante cinco dias consecutivos em cada um dos alojamentos (AC e AT) das 5:40 às 22hs, em intervalos de 5 minutos, por seis observadores em rodízio.

O objetivo da segunda etapa foi descrever a interação mãe-recém-nascido durante a situação de amamentação. Utilizou-se o método de observação por amostragem de tempo, com intervalos de quinze segundos. Foram observados, em cada alojamento, quinze pares mãe-criança, durante a primeira e a nona mamada, em um total de sessenta observações.

São apresentados dados relativos ao treino dos observadores e à construção dos protocolos utilizados na coleta de dados, bem como resultados parciais referentes à compa-

ração entre os dois alojamentos.

OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO INFANTIL - UM ESTUDO PILOTO

Sylvia R. P. Gonçalves e Margarida M. Windholz
Universidade de São Paulo

Está sendo desenvolvido junto ao Centro de Assistência Médico-Infantil de Pradópolis um estudo que tem como objetivo descrever o comportamento neuropsicomotor de crianças de 0 a 6 meses de idade.

Este trabalho descreve o estudo piloto realizado com o objetivo de desenvolver um instrumento adequado a esse fim. Inicialmente a escala de desenvolvimento Knontz foi aplicada a uma amostra de 40 crianças, com o objetivo de identificar problemas relativos à aplicação da escala. A partir dos dados encontrados, foi realizado um estudo comparativo com outras escalas de desenvolvimento existentes, por uma equipe multidisciplinar. Alguns itens da escala foram redefinidos, alguns excluídos e outros introduzidos. O protocolo de registro, o procedimento de observação e a técnica de aplicação da escala foram padronizados a partir da observação do desempenho das crianças durante a situação de exame.

Com esse instrumento está sendo realizada a coleta de dados, feita mensalmente através da observação do comportamento das crianças durante a situação semi-estruturada.

São apresentados dados relativos aos instrumentos e procedimentos utilizados no estudo que se encontra em andamento.

APLICAÇÃO DO JOGO DO "BOM COMPORTAMENTO" EM SALA DE AULA PARA DIMINUIR COMPORTAMENTOS INADEQUADOS DE ALUNOS

José Antonio Zago
Departamento de Psicologia Clínica e Experimental da Universidade Metodista de Piracicaba

O objetivo deste trabalho foi verificar os efeitos de uma situação competitiva grupal em sala de aula para diminuir o nível de indisciplina dos alunos e permitir que discriminassem comportamentos adequados de inadequados.

Os sujeitos foram 38 alunos e 32 alunas, de 9 a 14 anos, nível sócio-econômico baixo, da 1ª. série do 1º grau duma escola Estadual em Piracicaba-SP.

Foram selecionados, com a professora, os 4 comportamentos inadequados mais frequentes: A- Levantar da carteira sem permissão; B- Não fazer as tarefas; C- Conversas paralelas ou discussão com os colegas; D- Denunciar comportamento inadequado do colega à professora. Foram escolhidos 3 reforçadores: 1- Tempo livre para desenho; 2- Sair 5' antes do término das aulas, e 3- Balas. A classe foi dividida em duas equipes: A e B.

Após as observações para estabelecimento da Linha de Base, foi introduzido o "Jogo do Bom Comportamento".

Antes do Jogo, os comportamentos inadequados eram escritos na lousa, seguidos dos nomes das equipes. A professora anunciava o privilégio que seria liberado à equipe vencedora. As regras do jogo consistiam em : -quando um aluno emitisse um dos comportamentos da lousa a professora fazia uma marca à equipe à qual esse aluno pertencesse. Termi

nado o tempo do jogo, ganhava a equipe que tivesse menor número de marcas, desde que este número não fosse superior a 20. Em caso de empate, obedecido o critério anterior, ambos recebiam o privilégio.

Durante o jogo a professora ministrava a aula normalmente, procurando sempre utilizar reforço social quando os alunos se comportavam adequadamente.

As três primeiras sessões de jogo foram realizadas na presença do observador, e depois a professora passou a realizá-los na ausência do mesmo. O observador ia à instituição, duas vezes por semana para registrar os comportamentos dos alunos e orientar a professora.

Na L.B. os comportamentos A e C atingiram acima de 150 ocorrências e o B e o C de 4 a 11. No final do procedimento a freqüência de ocorrência diminuiu sensivelmente, variando de 3 a 0 (zero).

A professora realizou 21 jogos, sendo que 12 resultaram em empates.

A eficiência do reforço social e da conscientização, pelos alunos, de que a aprendizagem é mais eficaz quando a disciplina estava adequada foi comprovada pelos testes de generalização.

A pressão grupal dos alunos sobre os alunos indisciplinados contribuiu para a eficácia da técnica empregada.

A utilização de privilégios existentes no ambiente escolar amplia a possibilidade de aplicação técnica que, neste caso, contribuiu também para uma adequação do comportamento da professora à sala de aula.

DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL EM CRIANÇAS DE UMA COMUNIDADE AGROPECUÁRIA DA REGIÃO AMAZÔNICA

Angel Marquez Campoverde (Prof. Resp.) Alunos: Emanuela Fadda, Elias L. Serique, Virgínio N. Cardoso
Universidade Federal do Pará

O trabalho nasceu de preocupação dos experimentadores durante o trabalho num centro de avaliação e diagnóstico que dá atendimento a uma clientela que provém de camadas de baixo "status" sócio-cultural na área nordeste do estado do Pará.

As crianças que formam parte da clientela do mencionado centro são encaminhadas por professores ou outros profissionais por suspeita de atraso de desenvolvimento intelectual. Porém, a experiência tem demonstrado que um número significativo dos clientes apresentam condições de atraso quando são avaliados de acordo com os padrões estabelecidos pelas escolas, e não quando são avaliados com testes de aptidão (inteligência) experimentalmente padronizados na região.

O próximo passo foi selecionar uma população na qual os experimentadores pudessem fazer um estudo metodológico de Aquisição Conceitual em crianças que, de acordo com a teoria de Piaget, estariam nos estágios de funções simbólicas simples e operações concretas. Para poder desenvolver o estudo num ambiente controlado que permitisse atingir uma população significativa dentro dos recursos existentes, foi selecionada uma comunidade agro-pecuária da Ilha de Marajó, caracterizada por um índice migratório muito baixo.

O critério para formar parte da população do projeto, era que a família tivesse crianças entre 5 e 10 anos de idade. O grupo de 10 anos não teve uma representação signifi-

cativa. Para fazer o levantamento, os experimentadores usaram 18 itens selecionados do Teste Rahm de Inteligência (RIT).

Os itens incluíam 10 habilidades arranjadas em ordem de dificuldade, que foram verificadas pela população levantada com menor ou maior facilidade.

Os resultados obtidos parecem confirmar a posição que, em populações com desvantagem cultural, independe de outros fatores, não existe uma carência de potencial adquisitivo dos conceitos, e sim uma descontinuidade desse desenvolvimento em função da falta de estimulação ambiental, que passa a ser mais observável a partir da idade em que a criança entra na escola e fica exposta a um sistema de ensino baseado na transmissão direto de conhecimentos, e não na aprendizagem através de experiências.

O trabalho, além de seu aspecto científico, visa também a implantação de um Centro Comunitário para treinamento de pais, professores e alunos, o que permitirá fazer acompanhamento sistemático com o objetivo de testar a possibilidade de reverter o processo de descontinuidade.

- Debates: *

- Isaías Pessotti:

A minha função aqui não é de criticar, nem de censurar, nem de procurar defeitos nos trabalhos. É apreciá-los do ponto de vista do que eu vejo que poderia ser melhorado. Em primeiro lugar, eu não sou um clínico. Isso me dá completa autoridade para opinar porque eu não estou competindo com ninguém dos apresentadores. Inicialmente, comentarei o trabalho do grupo da ANAE a respeito de generalização de treino de imitação de nomeação, o primeiro trabalho da tarde. (Eu não quero fazer uma discussão tipo pingue-pongue agora.) Quero dizer algumas coisas que vocês podem aceitar, não aceitar, pensar depois, discutir depois, mas eu gostaria que essa apreciação fosse pública para que talvez motivasse discussão com outros interessados nos mesmos problemas ou em problema parecido. Em primeiro lugar, vocês chamam de DRO, reforçamento diferencial de outro comportamento, neste trabalho, o reforçamento de um comportamento preliminar ao desejado, aquele que se quer instalar. Minha opinião é que reforço diferencial de outro comportamento é de qualquer outro comportamento que não um comportamento "X" definido. Na medida em que o comportamento reforçado é específico e definido, talvez um melhor nome pra isso não fosse DRO (independentemente de eu concordar plenamente com a adequação do procedimento.) Uma coisa que acontece nos resumos desse trabalho e dos outros do mesmo grupo é uma coisa que alguns anos atrás eu veria como pecado. Quando eu fui formado, era pecado mortal; alguns anos atrás, eu veria como pecado venial; agora, como a Fina Flor da virtude: é dizer que se reforça o sujeito, "o sujeito foi reforçado", "reforçou-se o sujeito". No meu tempo se dizia: reforçou-se a resposta, mas eu acho que o que se reforça mesmo é o sujeito porque a resposta é uma abstração. Se o reforço muda alguma coisa é porque ele muda alguma coisa no sujeito, e que importa determinar o que é. Então, acho isso muito bom porque de fato vocês não mudam respostas, vocês mudam comportamento. Se se muda alguma coisa no sujeito, e o que é essa alguma coisa, é assunto para quem quiser pesquisar. Na fase A, vocês mostraram que caiu a frequência de emissão de contato visual, quando ele deixou de ser reforçado, quando ele passou a ser reforçado apenas socialmente, não é isso? O verbalizar caiu de frequência quando

* Opr. Isaías Pessotti fêz a revisão da transcrição das fitas destes debates, a pedido dos editores.

passou a ser reforçado apenas socialmente. É, passou para A, certo? E eu tenho impressão de que uma contribuição importante que vocês darão é refinar a técnica para eliminar essa queda, talvez começando já antes com a condição de b' que é já com reforço social. Eu tenho a impressão de que vocês precisavam caminhar para ver o problema; talvez ganhem muito tempo no treinamento, colocando o reforço social logo no começo. Uma coisa importante nesse trabalho é a dificuldade que vocês tiveram de treinar as atendentes a dar time-out adequadamente. Muita gente pensa que está aplicando time-out, e na verdade está apenas retardando um reforçamento. Não é agora, de importância geral na área de modificação de comportamento, é um longo trabalho que vocês tiveram de estabelecer, muito bem, o modo de resposta pretendido antes de pretender que essa resposta passasse ao controle de estímulos e fosse depois generalizada. Muita coisa, muito trabalho de modificação dá com os burros n'água e tem que voltar a etapas preliminares porque o modo de responder não é estabelecido adequadamente. Isso é extremamente importante, principalmente com deficientes mentais. Quanto à generalização não dá pra comentar porque está em curso ainda o estudo disso. Quanto ao segundo trabalho, desse mesmo grupo, dafo cou a generalização de estímulos da situação de treino para outras situações, quer dizer, o papel dos estímulos: quais seriam críticos na situação de treino e que dificultariam ou favoreceriam a generalização para situação de vida diferentes. Vocês dizem que vão mantendo o comportamento (no caso era contato visual), na situação de treino, e mostraram o efeito a-b, na situação de treino. A minha observação, não é crítica ao trabalho de vocês, reflete um problema geral da modificação de comportamento: será que isso é manutenção do comportamento ou é ainda manejo dele, na medida em que se está ainda na situação de treino, dado o tipo de instituição. Outra coisa, quanto a esse segundo trabalho. Vocês encontraram que o menino mantinha contato visual desde que fosse em salas fechadas ou que quanto mais aberto o ambiente, quanto mais amplo ou mais iluminado, menor a frequência de contato visual; acredito que em tal caso o menino não via o modelo que deveria imitar, o modelo de atividade motora a ser imitado. A seu ver é preciso examinar bem os registros. Acho o trabalho muito bom e acho que ele pode ficar assim como está, mas o trabalho seria talvez o de analisar quais estímulos da situação chamada aberta estaria interferindo por serem parecidos ou diferentes dos estímulos da situação de treino; por exemplo, pessoas se movendo na frente do sujeito. Na situação de treino existe só a terapeuta na frente. Será que seria a amplitude espacial da situação ou seria a presença de estímulos incompatíveis ou competitivos com o modelo exclusivo do terapeuta? Não sei quanto isso tem sentido; o recurso de usar um biombo não seria a transferência de um estímulo crítico da situação de treino pra situação nova, o biombo seria uma técnica de controle de estímulos perturbadores, ele seria uma operação de controle de estímulo crítico, se é que tem sentido a minha maneira de ver. Claro, vocês conhecem o trabalho e eu só ouvi hoje. Quando vocês falam em situação aberta versus situação fechada, eu me lembrei, fatalmente, dos meus trabalhos com abelhas em que eu definia como situação aberta não a situação sem restrição física, mas a situação sem restrição fun-

cional, quero dizer o seguinte: a situação em que o organismo tem disponíveis outras fontes de reforço e outras respostas para obter o mesmo reforço. Então, se tem sentido, o bicombo seria uma maneira de eliminar reforçadores competitivos, certo? Houve melhora da generalização também sem o bicombo. Será que a mera repetição do teste de generalização na situação nova não bastaria para chegar a um nível de generalização adequado? O Hélio está dizendo que não. Porque se isso for possível, então significa que o bicombo é mera extinção de S^Ds e de reforçadores competitivos. Porque com bicombo também há melhora, a menos que a gente considere o segundo teste como já um treino na situação nova e não um teste. Então haveria um treino de generalização na situação nova e não um teste de generalização em situação nova como é o primeiro teste. Quanto à terceira comunicação que versou sobre aquele treino da menina a vestir calças, eu achei o trabalho, muito bonitinho, como todos eles muito bom, de alto nível, de grande utilidade. O que me encantou foi a forma de apresentar os dados: aquele gráfico, que os interessados na área, se for novidade, devem aproveitar pois mostra a evolução de três dados que obedecem a variáveis diferentes. Ele mostra no mesmo gráfico mudanças na freqüência, no nível de ajuda requirido pra emitir a resposta, e o progresso de um elo a outro da cadeia de comportamentos requeridos. Agora quanto à definição dos elos, eu não sei se ela é feita segundo o nível de ajuda que a operação de vestir calça requereria. Ao nível de ajuda por exemplo, enfiar no pé a calça exige ajuda; mas puxar da coxa para cima, não exige muita ajuda; puxar da canela para a coxa também não. Então, se a gente definir como deslocamento da calça num espaço, tudo bem. É um critério para definir os elos para poder registrar, trabalhar, avaliar. Mas os elos podem ser definidos segundo o nível de dependência que a atividade exige ou segundo o nível de desempenho pretendido. O que se registrou é nível de desempenho, quer dizer puxar desde lá de baixo, puxar só daqui ou enfiar no pé, certo? De todo modo, isso não invalida em nada a beleza do trabalho. Eu acho que é uma questão de você considerar canela um nível, coxa como outro nível, ou tudo isso como um único nível se optar por um nível de desempenho. Então, tudo isso é um nível só: puxar a calça de onde estiver até a cintura. Se for como tipo de ajuda, tipo de dependência que a resposta exige, então há claramente uma gradação entre enfiar um pé, enfiar os dois pés, e puxar seja de onde for. Quanto aos dois trabalhos de Silvia, a Dra. Margarida tem muito mais informação. Então, ela vai discuti-los e eu vou comentar os outros dois. O do jogo de comportamento eu achei interessante, o trabalho mostra que os reforçadores funcionam na sala de aula, que se modifica a frequência de comportamento. Entretanto, eu não queria estar nessa classe, nem antes, nem depois desse treino porque configura uma classe repressiva. Isso não é culpa do experimentador que faz o trabalho, mas quando se programa que um certo comportamento vai ser reforçado, e certo outro vai ser extinto, ou punido, é preciso saber a significação desse comportamento para a pessoa que recebe o reforçamento, a punição. Então, esse tipo de criança que fica quietinho, que não levanta, que não conversa é o tipo de sujeito que está engolindo alguma informação, sabe Deus de que modo, mas que não está sendo desenvolvido como deveria a escola desenvolver o comportamento infantil, os repertórios infantis, quer dizer é um tipo de situação de castração de qualquer criatividade, que visa ao nenenzinho disciplinadinho, bonitinho, comedor, certo? Isso é um problema pra ser discutido. Quanto ao trabalho, acho que há uns aspectos teóricos que eu gostaria de ver mais esclarecidos, por

exemplo: notem que o que é reforçador, o que é usado como reforço é sair da situação de ensino, é tempo prá criar, prá desenhar, prá se divertir, é sair antes da aula acabar, quer dizer, mais um índice da aversividade e da violência que o sistema de educação constitui e que o psicólogo não deve avaliar. Eu acho que há outros reforços além dos que o pesquisador apontou: há o problema de contar a frequência que é um reforçador importante, ver que o próprio time ganhou, não ganhou ou a reação do grupo como ameaça de punição que se evita ficando quietinho. Então, o reforçamento negativo da punição do grupo precisaria ser analisado seja do ponto de vista ético, seja do ponto de vista de qual teria sido o efeito deste reforçador e não dos privilégios dados pela professora ao resultado encontrado. Esse trabalho coloca um problema que eu acho de interesse geral prá modificadores de comportamento e que é o seguinte: cada resposta tem o seu custo, tem o seu custo de execução, mas cada resposta tem seu custo emocional também. Então, quando se considera que o menino, o sujeito, o aluno, o paciente tem condições prá emitir a resposta com um nível de dificuldade N, tem condições de superar o custo que a resposta exige, qual custo nós estamos condenando? O custo da efetuação ou o custo emocional? Alguém pode estar prontíssimo para ler em público, do ponto de vista de execução da resposta oral, mas o custo emocional de ler em público é muito diverso de um menino a outro. Essa idéia do custo emocional da resposta deveria ser refletida quando se programa treinamento ou terapia. Eu fiquei encantado com o trabalho da Amazônia: acho que deveria ter sido apresentado já alguns anos atrás, quando se discutia o que é fazer pesquisa brasileira, e o que é fazer pesquisa aplicada. Só tenho a louvar esse trabalho, que tem duas significações teóricas importantes: a padronização de uma escala de desempenho, para aquelas condições e a demonstração de que a deficiência na aprendizagem [que depois é rotulada como retardamento em muitos casos, ou como deficiência mental] é em muitos casos, mero efeito das condições sócio-econômicas. Há uma outra contribuição desse trabalho: o sistema de ensino enquanto metodologia de ensino favorece a estagnação do desenvolvimento desses alunos. O sistema de administração do ensino confia sempre os piores alunos às professoras mais inexperientes. Os alunos que precisariam de professora mais experiente, mais treinada são os que recebem a professora que não tem títulos, que tem que ficar naquele empreguinho senão morre de fome, etc, certo? Por todos esses aspectos de exemplos de pesquisa brasileira. (Interessante notar que o autor parece que não é brasileiro).

- Edna Marçurano:

Olha, o que eu acho é se o pessoal que Isaías argeiu quiser responder, responda agora e depois a palavra vai para a Dra. Margarida, se é que vocês querem fazer alguma colocação ou alguém a quem ele fez alguma.

- Maria Martha Hübner:

Bom, Isaías, em relação à sua colocação de DRO, acho que nos cabe agora só dizer o que definimos como DRO. Para nós era considerado como reforçamento diferencial de outro comportamento, pois reforçávamos qualquer outro comportamento que não fosse o inadequado a qualquer outro comportamento que não fosse o comportamento alvo, ou seja, verbalizar até cinco segundos. Em relação à sua segunda colocação sobre a técnica de se reforçar socialmente, quando houve o resumento das porcentagens, é perfeita. Foi isso que vi

nos: na hora em que se retirou bruscamente o reforçamento para o comportamento, ele decresceu; de uma próxima vez, retiraríamos de uma forma mais esvanecida. Isso é, o Hélio deu uma aparte dizendo que em relação a isso, foram feitas só duas sessões, onde verificou-se a baixa freqüência imediatamente retirada.

- A. Lúcia Cortegoso:

Com relação ao de contato visual, você dizia que talvez o biombo, a restrição física do sujeito não seja o elemento crítico, o estímulo crítico. Então um dado que se pode apresentar, e não como prova, é o fato que a sala de treino pedagógico é um ambiente com uma carga bastante alta de estímulos. Os estímulos não se movem, a maior parte deles são estáticos, mas é alguma evidência de que não bastariam os estímulos presentes nas outras situações pra explicar. É de qualquer forma aquele dado de que o sujeito vai adquirindo, parece se tornando cada vez mais hábil mesmo na ausência do biombo pode dar alguma evidência de que você pode estar usando esta estratégia, a de introduzir o biombo e esvanecendo este estímulo que seria mais simples do que você tentar eliminar todo' o controle que as outras variáveis seriam capazes de exercer sobre o comportamento. Mas de qualquer forma, o estudo de todos os estímulos, tanto da situação onde ocorre, onde' não ocorre faz parte do programa maior onde está inserido.

- Hélio:

Bom, na verdade eu queria era fazer um agradecimento ao Isaías, porque no momento' em que nós iniciamos um trabalho de pesquisa, a gente acaba criando um círculo vicioso, onde o que um membro da comunidade diz reforça o que outro já tinha dito. Então, no correr do tempo acaba se instalando, vamos dizer assim, um comportamento vicioso, em que ' os próprios membros da comunidade ficam se reforçando mutuamente e perdem de perspectiva algumas coisas que são críticas e podem ser vistas do lado de fora. E, eu acho que a alteração que a Sociedade promoveu esse ano permitiu ouvir alguns depoimentos do Isaías, em especial a análise que ele faz da situação aberta funcional. Eu acho que era realmente o que faltava pra gente, quer dizer,dando um exemplo da contribuição de sua análise. Eu queria queria agradecer o Isaías, a objetividade com que criticou nossos trabalhos.' Eu me senti reforçado, na verdade, pelos comentários que você fez e os pontos que você' levantou serão devidamente considerados. Vamos reforçar também o debatedor.

- E. Marturano:

Eu convidaria agora a Dra. Margarida para fazer as suas colocações.

- Dra. Margarida Windholz:

Bem, eu gostaria de começar a falar do último trabalho que é o trabalho do colega' do Pará e que para mim realmente causou uma forte reação emocional. Eu acho que é extremamente importante pra nós vermos como em condições tão difíceis se está fazendo pesquisa e principalmente pesquisa relevante em termos de uma comunidade marginalizada. Ao ' mesmo tempo, eu acho que dá pra perceber o pra gente sentir muito humilde em termos da nossa ignorância dos muitos Brasis que fazem parte desse nosso Brasil e do muito que a gente teria que fazer pra dar uma real contribuição à pesquisa em termos mais amplos.Em

tão eu acho que realmente o que você contou aqui é extremamente importante prá nós. Ficaria o interesse meu em termos de saber um pouco mais em relação à padronização que você está fazendo. Acho que seria uma coisa importante prá gente aqui do sul. A minha dúvida em relação aos itens de dificuldade progressiva que você mencionou: se esses itens são os itens da própria escala de Cano e que são então de dificuldade progressiva. Realmente acho que estaríamos muito interessados em saber algo mais sobre este teste, a sua adaptação e a padronização. Uma outra coisa que não se refere tanto ao seu trabalho pró priamente dito, mas mais a problemas ligados ao sistema educacional e mostra realmente (apenas mais uma vez) a falta de flexibilidade desse nosso sistema educacional. Pois é sabemos parecem menos amadurecidas essas crianças a que você atende, há para alguns pontos em que são muito mais amadurecidas, muito mais desenvolvidas, do que crianças aqui nossas, essas muito mais protegidas e menos expostas à situações de maior independência. Então, acho que há falta de flexibilidade no sistema escolar, que não atende a estas características e não consegue partir dessas coisas positivas, prá a partir daí então, trabalhar com a criança, ao invés de considerá-la uma criança de desenvolvimento retardado. Isso me parece, não em relação ao seu trabalho mas com referência à fixação de objetivos educacionais, não? Quanto à observação feita sobre o trabalho de Piracicaba, apesar da crítica do Isaías, se bem que idealmente a gente gostaria de uma sala de aula em que o aluno tivesse uma participação mais real, mais democrática, mas com alguns comportamentos pré-requisitos básicos para esta situação, e gente não tem esta situação ideal. Então eu acho que o estudo do colega de Piracicaba é perfeitamente compreensível e justificável sobre este aspecto e imagino que colocando estas observações talvez isso ajude e alertá-los apenas para a necessidade de também atentarmos prá aspectos que ao lado de termos uma classe mais quieta e que há mais condições de se trabalhar, a gente gostaria também de introduzir outros comportamentos tão importantes quanto os puramente acadêmicos. Quanto aos trabalhos do grupo da AMAE, eu me desculpo pelo atraso devido à defasagem de término de sessões e reinício de sessões. Mas como vocês sabem a gente está bem ligado a este tipo de trabalho pela nossa atividade no Centro de Educação de Habilidades Básicas. Eu li os resumos, mas de fato o que achei interessante foi o que o Isaías comentou: o tipo de apresentação gráfica [e já vamos logo ai sempre que vem estar em contato com vocês prá ver isso mais de perto porque me parece que vocês conseguiram superar uma das dificuldades grandes que a gente encontra de apresentar graficamente resultados de treinos desse tipo]. Nos nossos trabalhos no Centro de Educação de Habilidades Básicas a gente tem usado acho, quase como uma tradição esse procedimento de ajuda física, dica física 1, dica física 2, 3 e 4 e a realização do comportamento sem ajuda, exigindo 4 ou 5 respostas adequadas num nível. Analisando os nossos dados, nós verificamos que muitas vezes a criança fica muito presa à ajuda física, mesmo que seja o primeiro empurrãozinho prá realizar uma determinada tarefa. Pode ser que isso seja falha dos executores do trabalho, dos professores que realmente não consegue eliminar essa ajuda adequadamente e no tempo certo. Agora, a gente está lidando com dois procedimentos que nós chamamos de procedimento A e B, o primeiro seria este mesmo e o segundo seria o procedimento de não esperar 4 ou 5 respostas adequadas num nível, mas à medida que a criança realiza a resposta num nível a ir para d f1 passar para d f2, se por exemplo ela não realiza a resposta em d f2 volta para d f1 ou prá a f. Com este tipo de procedimento temos várias classes de vários professores com diferentes crianças experimentando este proce-

mento. Mas, eventualmente a gente tem notado que prá algumas das nossas crianças este procedimento tem sido mais rápido em termos de instalação do comportamento desejado. Talvez valeria a pena discutir e pesquisar sistematicamente isso. Quando aos trabalhos que a Sílvia apresentou e aos quais estou ligada de maneira direta, indireta, como orientadora do trabalho dela e pelo meu interesse geral por trabalhos sobre desenvolvimento e avaliação do repertório nas primeiras fases da vida. Talvez, pela própria situação, todos nós e eu estou em situação privilegiada, ficamos talvez esperando mais dados e menos uma descrição de procedimento e isso talvez tenha frustrado a gente um pouco, mas eu acho que a Sílvia quis mostrar aqui a dificuldade que foi encontrada para garantir instrumentos que nos permitissem fazer um estudo com esta população, o estudo feito nos berçários (lembro-me bem), do primeiro trabalho meu publicado não sei exatamente, se em 54, se estou talvez contando um pouco da minha idade, mas não tem importância. Foi no tempo em que o professor Dr. Raul Briquet, no Hospital das Clínicas em São Paulo, começou a se interessar pela situação de rooming-in e auto regulação vistas a importância que isso teria para o desenvolvimento da interação mãe-criança prá evitar situações de contaminação, prá aproveitar a situação a fim de ensinar à mãe (principalmente a mãe de primeira viagem), comportamentos básicos de cuidado de seus nenês. Então, muitas pesquisas se tem publicado nesses últimos anos sobre o sistema. As finalidades dos estudos variam muito. Realmente, a preocupação é mais em termos de evitar contaminação em outros. Há possibilidade de se dar à mãe condições de interagir com o seu nenê e realmente aprender. Isso exige evidentemente toda uma equipe que trabalhe nesta sentido. O objetivo do trabalho da Sílvia aqui me pareceu antes de mais nada realmente descritivos, sem fazer julgamento de valor, quer dizer; é interessante ou não a gente ter a mãe e o nenê separados? Mais, o que ocorre nessas duas situações? Eu acho que vai ser muito interessante a gente ter mais dados a respeito e depois comparar estes dados com o que tem sido descrito na literatura em relação a estes vários aspectos, para eventualmente, fazer algumas sugestões concretas para nossa realidade. Então, eu acho que este estudo de observação, descrição do berçário que é uma parte do estudo da Sílvia me parece assim muito importante. A outra seria que tipo de interações ocorrem entre mãe e criança recém-nascida, existe alguma diferença em relação às mães separadas dos seus filhos logo no primeiro instante e que só vêem estas crianças na enfermaria ou das mães que têm o seu filho ali imediatamente consigo. Evidentemente, é muito complexo, e muitas variáveis estão em jogo. Mas, informações a esse respeito me parecem também importantes, especialmente prá estimular trabalhos, que procurem isolar mais detalhadamente diferentes aspectos desse conjunto geral que é esta situação hospitalar. Talvez seria interessante a Sílvia contar um pouco prá gente, se houver tempo, das primeiras observações em relação ao que ocorre nos diferentes berçários e alojamentos. Quanto ao trabalho ligado à escala de avaliação, eu acho que ele revela uma preocupação que já também foi manifestada hoje de manhã na SPRP, em relação à necessidade de nós termos instrumentos de avaliação de ambiente físico e instrumentos para intervenção em programas para crianças nessa faixa de idade. O trabalho também está no começo. Acho que a gente que está interessado nessa área de desenvolvimento poderia ajudar muito em se juntar àqueles que estão trabalhando nesta área e existe esse pequeno grupo em São Paulo, existe também um grupo interessado em Botucatú (Ana Teresa, Sueli), existe um grupo interessado em Brasília pelo que Teresa Mettel

nos contou em julho. De modo que seria importante se a gente conseguisse de certo modo unir essas pessoas que trabalham e juntos então procurarmos fazer algo que pudesse realmente ser de relevância, importante para um trabalho preventivo, pró um trabalho direto na comunidade que precisa da nossa ajuda. Acho que é mais ou menos isso que teria a comentar por enquanto.

- Edna Marturano:

Bom, eu acho que novamente o pessoal que quiser então usar da palavra a quem a Dra Margarida se referiu, poderia agora.

- Nélio:

Há grupos com mais condições, grupos de pesquisa mais formalizados, embora com deficiência, mais formalizados. É, nós temos condições mais adequadas, vamos dizer assim, e não querendo diminuir o método dos que estiveram aqui apresentando, eu queria realmente enfatizar como é auspicioso receber pessoas de lugares tão distantes, ou de lugares próximos, e que não estão tradicionalmente ligadas a uma preocupação de trazer trabalhos e que agora os fazem de uma forma mais experimental, mais objetiva possível. Então, eu não estou deixando de endossar o que foi dito. Eu acho que são críticas construtivas e relevantes, mas eu gostaria de mais uma vez enfatizar a importância da vinda de vocês.

- Lúcia:

Mais um comentário; eu pessoalmente não tenho nada contra a técnica do jogo do bom comportamento. Eu acho que é uma técnica que precisa ser muito investigada porque existem coisas a respeito dela que a gente não sabe ou deveria estar sabendo melhor. Meu único comentário foi em relação à definição dos inadequados, tá?

- Y.A. Zago:

Bom, eu acho o seguinte, eu acho que quem entra na chuva é pra se molhar, né? De fato, esta técnica foi aplicada em Bauru várias vezes, só que eles não publicaram. Eu aplicei e resolvi apresentar, né? Eu acho que é a partir da críticas que a ciência vai progredindo.

- Isaías Pessotti:

O negócio é o seguinte, a definição dos inadequados. Você comprou como veio, quer dizer, a definição é da professora, certo? E aí é que se retrata o sistema de ensino, porém, que a gente deva adotar estes como inadequados, aí é que está a nossa responsabilidade, não aí O trabalho, a meu ver, foi bem conduzido, mas eu acho que precisa ser aprofundado: há reforçadores outros que os privilégios que você empregou, não é? Principalmente o que chamou de pressão grupal, talvez seja quanto cada um está se esquivando de punições do grupo por ter baixado a pontuação do grupo. Você obteve um efeito e talvez ele seja sim efeito das condições que você manipulou como reforçadores, mas talvez ele resulte também de outras condições que você não pode manipular, certo? E a dificuldade de trabalhar com grupo. É isso,certo?

- Y.A. Zago:

Eu queria acompanhar o trabalho mais o próprio sistema de ensino o impediu; essa professora, quando terminou dezembro saiu pois findou o contrato; era aquele tipo de professora substituta. Ela teve que sair, quer dizer mesmo isso eu tive condições de acompanhar.

- Sílvio Botomé (UF de São Carlos):

Zago eu acho que não precisa mais rasgar sedas e tecer elogios ao seu trabalho. Mas, me lembrou um programa que eu acho que na linha do que o Isaías colocou, há tempos atrás nós encontramos e sofremos uma espécie de choque percebemos a violência disto. É mais ou menos o seguinte: muitas vezes as nossas definições e o nosso comportamento profissional de intervir para manipular o comportamento de um sujeito, ou de uma população, estão sob controle de estímulos inadequados. O Isaías comentou que você encontrou uma definição, eu gostaria de colocar em outras palavras esse mesmo problema que nós sofremos várias vezes, de confundirmos a queixa de um cliente com o problema do cliente ou paciente. Isto é uma coisa séria, e em geral nós entramos num jogo que muitas vezes é bastante complexo e difícil de perceber. Eu me lembro de circunstâncias que muitas vezes a pessoa que tem poder, tem repertório verbal, é dona da palavra, da informação, do dinheiro e etc, vem a nós e diz: acho o comportamento de tal pessoa porque é inadequado e nós então fazemos terapia de homossexuais, de filhos, de alunos, etc, e esquecemos que muitas vezes a origem desses problemas que essa população está tendo é produzida por aqueles que vieram nos pagar para mudar o comportamento deles. Acho que o teu trabalho me chamou atenção, lembrando erros que a gente chegou a constar algumas vezes, de não analisar às vezes isto e entrar em procedimentos em que esta análise tinha que ser feita. Por isso eu te perguntei a uma certa altura, qual foi o ponto. Imediatamente me ocorreu a queixa da professora que influenciou bastante o teu trabalho. Nós fomos contratados prá fazer um trabalho de mudar comportamento da população pagos pelo governo, a gente tremia de medo. Eu não sei se até hoje a gente sabe fazer essas diferenças direito. Eu acho que é um problema de pesquisa, a estudar. Eu acho que o Holland tem estudado um pouco este problema e denunciado vários ângulos dele. É talvez valesse a pena a gente estar analisando também.

- Larry Williams:

Um ponto técnico sobre este trabalho se eu me lembro porque eu não me lembro muitas coisas. Você ganha um ponto para o comportamento desejável, certo? que acontece quando você tenta mudar comportamento usando sua punição e você pratica um jogo como esse, do bom comportamento;

- Denise Rubano:

Só uma observação minha com relação ao fato de a sra. ter mencionado que critério prá mudança de nível de ajuda de cinco tentativas consecutivas corretas poderia estar criando algum tipo de dependência. A única coisa que a gente teria a mencionar é que a gente não observou este tipo de coisa nesse treino, inclusive ele não foi tão demorado e atualmente o sujeito está emitindo a resposta sem qualquer tipo de ajuda. Isso de qual

quer forma não invalida sua preocupação de estar testando mais este tipo de procedimento

- Edna:

Então eu gostaria de passar a palavra a quem da platéia tiver alguma questão a fazer para os apresentadores. Só que eu gostaria que viesse até aqui prá se identificar e falar no microfone prá todo mundo poder ouvir e então participar mais. Alguém deseja fazer alguma colocação?

- Meu nome é Lúcia e talvez, eu estou preocupada com a reação de uma coisa que eu falei em relação ao trabalho do colega de Botucatu, né? Porque as pessoas bateram palmas e eu achei que não tinha sentido aquilo. Meu objetivo não era estar punindo você por estar fazendo o estudo. Só que você mencionou que aquilo era uma técnica americana, que foi usada e que poderia ser usada aqui no Brasil com sucessos. Uma das críticas que quem é professor de análise experimental do comportamento frequentemente escuta é que a gente é desleixado, que quer montizar, e que a gente usa tecnologia americana sem se questionar, etc e tal e de certa forma a gente está fazendo injustiça aos próprios americanos que foram os primeiros a comentarem que hoje existem outras técnicas prá lidar com aquele tipo de situação. Então eu quis levantar assim só um alerta que eu acho que o Isaías conseguiu dizer mais diplomaticamente do que eu. Que talvez fosse legal a gente perguntar se a definição dos inadequados são realmente inadequados ou se a gente não poderia estar lidando com comportamentos acadêmicos e comportamento por parte de professores e daí então estar resolvendo a situação de maneira assim mais democrática. Eu acho que era isso.

- Mélio:

Olha, de qualquer maneira eu gostaria de manifestar alguma coisa em relação ao seu trabalho, e que é o seguinte: é muito auspicioso também prá pessoas ligadas à núcleos que estão mais costumeiramente fazendo pesquisa, verificar o aparecimento de gente nova fazendo comunicações de maneira formal e tentando fazer pesquisas, eu acho que o grupo do Amazonas impressionou muito bem em relação a isso. Quer dizer, embora estejam sendo feitas críticas ao trabalho, eu acho que essas críticas visam contribuir. A Lúcia deixou isso claríssimo, para a melhoria, para a melhoria do desempenho, que já é realmente altamente elogiável. O que estou falando é que depois de quinze minutos a equipe já por exemplo já ganhou todos os pontos, então acabou. Você não tem mais controle sobre o comportamento deles. Se você usa o jogo no sentido positivo, se forem emitidos comportamentos compatíveis com os objetivos, ganha-se um ponto cada cinco minutos. Exatamente, isso funciona como um jogo mesmo e os prêmios reforçam os desempenhos em termos de punição em vez de reforçamento positivo. Não foi problema de você. Você aplicou certinho.

- Edna:

Alguém mais quer fazer uso da palavra? A Sílvia vai falar.

- Sílvia Gorayeb:

No fim da apresentação você me fez duas perguntas e eu disse que responderia agora. Eu fiz uma diferenciação se existe este tipo de escala. Eu estava me referindo a um tipo de escala que você simplesmente verifica se numa situação qualquer você atribui uma nota para o desempenho de uma criança. Ela é avaliada e você dá um quociente de desenvolvimento dela. Estava me referindo mais a uma análise rápida dessas outras escalas que não estando observando e descrevendo o comportamento da criança como aquela que pega itens e descreve detalhadamente o comportamento emitido naquela situação. E a outra coisa a respeito de uma outra escala, eu conheço a escala, manuseamos a escala com essa equipe quando nós estudávamos diferentes itens, procurávamos resolver os nossos problemas de desempenho e ela foi usada como as outras também. Agora, você só queria saber porque essa não foi escolhida? Isso eu não tenho condição de fazer, eu acho que a gente tem que receber um auxílio muito grande da Margarida que usava estas escalas na clínica, no cotidiano e que se tivesse que ser feita alguma coisa poderia ser feita por ela porque eu simplesmente conheço e comparei itens de desempenho muito rapidamente, só? Tá legal.

- Margarida:

Nesta faixa de idade das crianças, recém-nascidos, até um ano, e talvez mesmo também até dois anos, me parece que a Koontz desenvolveu itens mais descritivos em primeiro lugar, e maior número de itens. Enquanto que no Gesell você só tem de zero a um ano e você não consegue localizar a criança em termos de seu desempenho, em termos de meses. Na escala do (?) você tem aproximadamente 8 a 12 ou 16 itens por mês, então te dá uma melhor possibilidade de avaliar o desenvolvimento da criança ao longo dos meses, então, acho que basicamente é essa a diferença.

- Isaías Pessotti:

Você, eu até marquei aqui, você disse que quase todos os itens da escala do Koontz foram refeitos no seu instrumento de pesquisa, né? Depois quando você ilustrou o que foi modificado, eu achei, pelo que você expôs, que não eram propriamente os itens da escala do que estavam sendo questionados mas o modo ou a situação de aplicação da escala. São duas coisas bem diferentes.

- Sílvia Gorayeb:

Na realidade, as duas coisas foram feitas e alguns itens foram inclusive excluídos da nossa aplicação porque eram itens bastante subjetivos e que a gente não tinha condição de observar aquele comportamento. A maioria dos itens foi redefinido, quer dizer, transformar aquilo numa linguagem mais objetiva e inclusive acrescentar itens como descrição de comportamento, descrição da situação de observação e critério prá se investigar aquele comportamento. Quer dizer, tudo foi remodelado, mantendo a escala original sempre que isso foi possível em termos de que ela continha os comportamentos. Nós não modificamos comportamentos da escala, os itens estão lá redefinidos nesta adaptação porque antes vinha só assim a criança é capaz de fazer isso e isso. Então nós pegamos esses itens, transformamos numa linguagem que dá prá entender, colocamos a situação de

observação, critérios estabelecidos pré se considerar aquilo, tá?

- Edna:

Alguém mais tem colocação a fazer? O rapaz que apresentou o trabalho na Ilha de Marajó gostaria de fazer , mas ele já se retirou. Alguém mais quer fazer alguma colocação? Bom, então eu agradeço a presença e a participação de todos vocês. Muito obrigado.

COMUNICAÇÕES LIVRES: SESSÃO 5

Sábado, 28 de outubro de 1978 - 14,00-18,00 hs.

- Coordenador: Prof. Luiz Leite Monteiro de Oliveira.
  Universidade Federal de Uberlândia

- Debatedores: Dr. José Carlos Simões Fontes
  Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP
  Prof. Tarso Bonilha Mazzotti
  Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP

- Comunicações:

  Stephaneck, P. e Figueiredo, M.A.C. A análise da discriminabilidade de ângulos em campo aberto, através do método da Teoria da Detecção do Sinal.

  Stephaneck, P; Karasawa, M. e Paiva, M.L.F. Avaliação de memória cinestésica pela aplicação do modelo da Teoria da Detecção do Sinal (T.D.S.).

  Stephaneck, P. e Colombaroli, A.M. Facilitação do desempenho perceptivo-motor pela redução da monotonia da tarefa.

  Valença, J.T., Morales, L.A. e Vieira, V.M.C. Avaliação de distância e desenvolvimento perceptual.

  Fontes Neto, J.A. da S., Martins, J.R. e Oliveira, F.A.L. Comparação do efeito de dois momentos de revisão na aprendizagem de discurso conexo.

  Moysés, S.M.R. Criatividade verbal e adjetivação em redação: Um estudo experimental com técnicas de Osborn.

  Santiago, M.V. Eficiência do treino para o desenvolvimento do repertório verbal em carentes culturais; implicações para o contexto educacional.

- Resumos:

A ANÁLISE DA DISCRIMINABILIDADE DE ÂNGULOS EM CAMPO ABERTO, ATRAVÉS DO METODO DA TEORIA DA DETECÇÃO DO SINAL

Stephaneck, P. e Castro Figueiredo, M.A.
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Este trabalho vem complementar pesquisas anteriores (Stephaneck e Castro Figueiredo, 1977-8) que testaram e comprovaram a validade da aplicação da T.D.S. em espaços maiores, em campo aberto, além de complementar outros estudos que se utilizaram de outros métodos (Rozestraten e Silva, 1978).

Uma vez testada, com êxito, a aplicação da T.D.S. fora do laboratório, buscou-se avaliar, através desta técnica, as diferenças individuais na percepção de ângulos diferenças, numa situação de campo aberto, e analizar as diferentes características de discriminabilidade destes ângulos para uma futura aplicação ergonômica.

Para a aplicação da T.D.S. foram definidos como sinais, dois ângulos de 30 e 50

grau, e, como ruídos, as variações r_1 (ruídos menores), ângulos inferiores aos sinais em 2,3 e 4 graus e r_2 (ruídos maiores), inferiores aos sinais em 5.6 e 7 graus. Os sinais e ruídos foram apresentados a duas distâncias, 24 e 36 metros.

A análise dos resultados nos levaram à constatação de grandes diferenças individuais e uma discriminabilidade sistematicamente maior do ângulo de 50 graus, o mesmo acontecendo com os ruídos menores. Entretanto, os ângulos não apresentaram uma discriminabilidade sistematicamente maior a 24 metros que a 36, o que nos levou à suspeita de que essas distâncias não interferiram nas avaliações dos sujeitos.

AVALIAÇÃO DA MEMÓRIA CINESTÉSICA PELA APLICAÇÃO DO MODELO DA TEORIA DA DETECÇÃO DO SINAL (T.D.S.)

Paul Stephanack, Nancy Karasawa e Maria Lucinar F.Paiva
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

As pesquisas aqui relatadas têm por objetivo investigar a natureza e o tamanho do erro humano e sua variação, numa tarefa que exige que a pessoa memorize e reconheça a posição de seu braço em relação ao eixo sagital do corpo. Elas fazem parte de um projeto mais amplo, desenvolvido atualmente no Laboratório de Ergonomia do Departamento de Pesquisa e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, que visa adaptar um modelo matemático derivado da T.D.S. para ser aplicado ao estudo da memória a curto prazo.

Experiência I: O dispositivo experimental utilizado para a realização desta experiência foi o Kinaesthesiometer Mod. 16004 de Lafayette Instruments Co., com algumas modificações para ajustar-se às exigências da tarefa experimental. Foram estabelecidas 4 condições experimentais, em cada uma das quais considerou-se como sinal os ângulos de 20^0, 45^0, 50^0 e 70^0 formados pelo braço do sujeito no setor horizontal esquerdo, a partir do eixo sagital do corpo. A cada sinal foram associados ruídos de duas magnitudes (r_1 e r_2) com pontos de ângulos de valores inferiores ao do sinal. Experiência II: Esta experiência utilizou o mesmo procedimento experimental do anterior, aplicando, no entanto, um dispositivo experimental semelhante ao utilizado por Bilodeau, Jones & Lory (1964). Tal dispositivo permite explorar as características da memória cinestésica, quando o braço do sujeito movimenta uma alavanca que se desloca no plano fronto-paralelo. Resultados: A partir da aplicação do modelo da T.D.S. foram estabelecidas as curvas de R.O.C. (Receiver Operating Characteristic) que caracterizam a capacidade da memória cinestésica dos sujeitos e sua variação em função das diferentes condições experimentais. Os resultados obtidos mostraram uma possível aplicabilidade da T.D.S. ao estudo da memória cinestésica e o ajustamento dos dados experimentais com grande aproximação, às curvas de R.O.C. (Pesquisa subvencionada pelo CNPq).

FACILITAÇÃO DO DESEMPENHO PERCEPTIVO-MOTOR PELA REDUÇÃO DA MONOTONIA DA TAREFA

Stephanack, P., Colomberoli, A.M.
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

O objetivo desta pesquisa consiste em verificar a existência de uma facilitação do

desempenho perceptivo-motor pela redução da monotonia da tarefa.

O procedimento utilizado baseia-se no "Método das tarefas subsidiárias". A idéia deste método é que existe uma capacidade-limite de trabalho, do homem, a qual é solicitada apenas parcialmente durante o trabalho normal. Para avaliar a carga atual do sujeito, pode-se saturar completamente sua capacidade pela execução simultânea de 2 tarefas, de modo que a capacidade do sujeito seja totalmente mobilizada. Se a capacidade do sujeito em uma das tarefas é reduzida, pode-se medir a carga da outra, pela degradação da performance da primeira.

Neste trabalho foram utilizadas as seguintes tarefas: a tarefa principal que consiste em alcançar um alvo localizado sobre o disco giratório (Rotary Pursuit, Lafayette 2203) e a tarefa subsidiária que é constituída por gravações de séries de sons graves e grave-agudos, sendo que o sujeito deverá executar uma operação de subtração a cada duas séries. Foram utilizados 6 sujeitos para a pesquisa-piloto.

Os resultados obtidos parecem mostrar que o melhor desempenho verificou-se nas condições de maior estimulação auditiva ou seja na situação de menor monotonia, sendo que segundo a teoria neurofisiológica da ativação, a relação entre o nível de arousal e a performance pode ser representada por uma curva em forma de U-invertido. (Freeman,1940); Malmo (1959) e Lindsley (1960).

A performance foi mais eficiente para um certo nível de arousal, deteriorando-se acima ou abaixo deste nível, sendo que um alto nível de arousal pode ser associado com o processo da divisão da atenção de forma mais eficiente.

AVALIAÇÃO DE DISTÂNCIA E DESENVOLVIMENTO PERCEPTUAL

José Telmo Valença, com a colaboração de Lúcia Arrais Morales e Veriônica Maria Campos Vieira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Quando pessoas são solicitadas a comparar distâncias, sem auxílio de instrumentos de medida, tomando como padrão uma outra distância, incorrem em erro de subestimação. Acredita-se que tal fato ocorre porque o espaço visual é percebido, pelo ser humano, de modo diferente daquele preconizado pela geometria euclidiana. Uma linha subjetivamente percebida como reta, seria objetivamente uma curva; côncava ou convexa, dependendo da distância entre a linha e o sujeito. Esta diferença entre a percepção subjetiva e os dados objetivos varia em função da idade cronológica? O sexo seria uma variável? Para responder a estas perguntas, foi realizado um experimento em que delimitava-se uma distância com um objeto e pedia-se ao sujeito (S) para reproduzi-la. A distância era sempre de 1m à frente do S. Mas o objetivo que delimitava a distância foi colocado em diferentes ângulos laterais de 5,10,20,30,40,50,60,70 e 80 graus. O S ajustava uma distância à outra até atingir o ponto de igualdade subjetiva. Para isto, deslocava um bastãozinho até que a distância deste fosse a mesma de outro bastão fixo. O método empregado foi o do "erro-médio". Cada S executava 4 avaliações para cada ângulo; 2 no sentido distal e 2 no sentido proximal. Foram utilizados 2 grupos de S; um de 12 adultos de ambos os sexos, variando a idade entre 18 e 30 anos e outro de 20 crianças sendo dez de cada sexo, todas na faixa dos 10 anos de idade. Quando comparamos os resultados dos dois grupos, obser-

vou-se que à proporção que os ângulos onde se inseriam os estímulos iam aumentando, os S cometiam maiores erros. Os adultos cometeram erros menores que as crianças. As meninas erraram mais que os meninos, em algumas situações, quando os estímulos eram colocados em ângulos superiores a 30 graus. O sentido dos erros foi sempre o mesmo para adultos e crianças: subestimação do estímulo padrão. Os resultados acima sugerem que há incongruência entre as distâncias objetivas e subjetivas. Tal incongruência sofre alteração com o aumento da idade cronológica do S. O sexo, no grupo de crianças, parece funcionar como uma variável.

COMPARAÇÃO DO EFEITO DE DOIS MOMENTOS DE REVISÃO NA APRENDIZAGEM DE DISCURSO COMEXO

José Augusto da Silva Pontes Neto, João Batista Martins & Fernando A. Leite de Oliveira.

Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis (UNESP) Departamento de Psicologia.

1. O Problema:

A finalidade desta pesquisa foi comparar a revisão realizada num momento próximo com a revisão realizada num momento distante, em termos de efeito na aprendizagem do material revisado. Partiu-se da hipótese que, ao nível de 5%, não havia diferença estatística entre a aprendizagem dos grupos de revisão próxima (G 1) e de revisão distante(G 2).

2. Método:

Os sujeitos foram 24 alunos do 1º ano do curso de Letras do I.L.H.P.A. (UNESP), divididos aleatoriamente em 2 grupos de igual tamanho. Como materiais foram utilizados um texto instrucional "relevante" e um texto instrucional "irrelevante". O texto "relevante" (o que foi revisado) versava sobre uma explicação da teoria da dissonância cognitiva (Festinger, 1962) e foi organizado de acordo com os princípios da diferenciação progressiva e da reconciliação integrativa propostos por Ausubel (1968). O texto instrucional "irrelevante" (o que não foi revisado) dizia respeito à biografia de Artur Bernardes. Além desses dois textos, utilizou-se também um teste de aprendizagem, com 11 itens, construído segundo as proposições de Anderson (1972) e a técnica do "open-book". No 1º dia, o G 1 entrou em contato com o texto "irrelevante" e o G 2 com o "relevante", numa sessão de estudo de 20'. Passados 6 dias, novamente durante 20', o G 1 estudou o texto "relevante" e o G 2 estudou o texto "irrelevante". Um dia depois, ambos os grupos reviseram, então, o texto "relevante" e, no outro dia, submeteram-se ao teste de aprendizagem sobre o referido texto.

3. Resultados:

A comparação de médias de G 1 e G 2, de acordo com o teste t de Student, a nível de 5% não mostrou diferenças significativas entre as mesmas, o que permitiu aceitar a hipótese acima mencionada.

4. Conclusões:

O presente estudo mostrou que a revisão próxima e a revisão distante se equivalem em termos de efeitos na aprendizagem de discurso conexo. Tal resultado é coerente com as proposições da teoria da aprendizagem verbal significativa, proposta e desenvolvida por Ausubel (1963, 1968, 1972). De acordo com essa teoria, há fatores que equilibram as van-

tagens da revisão próxima e da revisão distante, tornando-as praticamente equivalentes em termos de efeito na aprendizagem do discurso coeso.

CRIATIVIDADE VERBAL E ADJETIVAÇÃO EM REDAÇÃO: UM ESTUDO EXPERIMENTAL COM TÉCNICA DE CLOZE

Sarita Maria Affonso Moysés
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

A presente pesquisa, realizada na área de criatividade verbal através de uma categoria lexemática - adjetivação, teve por objetivo, além de testar a aplicação da técnica de cloze em modalidades diferentes, estabelecer a relação linguagem-objeto-metalinguagem e mensurar a adequação dos critérios de Fluência e Flexibilidade. Os sujeitos foram 40 adolescentes de 7a. série do 1º grau do ensino oficial, divididos em grupos de controle e experimental, submetidos a seis sessões de treino, com textos literários, em sala de aulas. O Pré-Teste e o Pré-Teste Imediato constaram de redações de tema de livre escolha e de tema fornecido pelo pesquisador. O Pós-Teste a Médio Prazo realizou-se com uma redação de tema livre. Serviram como juízes para o estabelecimento de critérios para criatividade verbal um professor universitário, um professor de língua pátria e o próprio pesquisador, havendo boa concordância entre os postos dados para os sujeitos. Os resultados indicaram a eficiência da técnica de Cloze para a aquisição de vários tipos de adjetivação, para uma distribuição homogênea da densidade qualificativa de um texto, para o aumento da frequência de vocábulos emitidos e da própria articulação sêmica. A superioridade alcançada pelo Grupo Experimental foi mais marcante em redações com tema livre, onde a relação complexa criatividade-adjetivação-liberdade melhor se patenteou. Observou-se também uma generalização de aprendizagem, verificada por correlações entre os desempenhos dos sujeitos em matérias constantes de sua vida escolar.

EFICIÊNCIA DO TREINO PARA O DESENVOLVIMENTO DO REPERTÓRIO VERBAL EM CARENTES CULTURAIS: IMPLICAÇÕES PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL

Maria Yarela Santiago
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

O presente estudo teve como objetivos principais: verificar a influência do treino sistemático de tatos-rotulação e extensão - através de Instrução Programada, no desenvolvimento do comportamento verbal e da criatividade verbal do carente cultural e observar a relação existente entre a expectativa do professor e o desempenho acadêmico de alunos em três níveis de escolaridade.

Foram utilizados como sujeitos 108 crianças, caracterizados como carentes culturais, pertencentes a três turmas da 2a., 3a. e 4a. séries do 1º grau. Os sujeitos, por séries, foram distribuídos em três grupos A,B (experimentais) e C (controle). Foram considerados também como sujeitos desta pesquisa, as nove professoras destas crianças (três por série).

O treino consistiu na execução de um caderno em Instrução Programada, com 55 figuras cujos temas foram estatisticamente sorteados do Peabody Picture Vocabulary Test - Level P (PPVT). Os cadernos apresentavam variação nas atividades, conforme a criança pertencia

se ao grupo A,B ou C. Desta forma, as crianças do grupo A foram treinadas em Tatos de Extensão, as do Grupo B em Tatos de Rotulação e as do Grupo C realizavam apenas uma atividade placebo.

Os dados coletados foram analisados estatisticamente estabelecendo-se comparações intra-grupos, intergrupos e inter-séries. Em síntese, os resultados foram os seguintes: (a) os sujeitos da 3a. e da 4a. série que participaram dos grupos A e B, apresentaram ao final do experimento um aumento estatisticamente significante em seus desempenhos verbais, tanto quando as comparações foram feitas em relação ao Pré-Teste (intra-grupos), quanto em relação ao Grupo C (intergrupos); (b) o mesmo fato ocorreu nestas duas séries em relação à criatividade verbal, quando se consideraram as respostas de fluência, flexibilidade e total de criatividade; (c) o treino pareceu não ter sido eficiente para as crianças da 2a. série, uma vez que não foram encontradas diferenças significantes nas comparações inter ou intra-grupos (d) a resposta originalidade, pareceu não sofrer interferência do treino qualquer que fosse a situação experimental ou o nível de escolaridade dos sujeitos; (e) o nível de escolaridade apresentou-se como uma variável relevante para o desempenho (Tatos Criatividade); (f) não foram encontradas relações significantes entre o sexo dos sujeitos e os seus desempenhos verbais, sugerindo que a variável não afetou os resultados; (g) os resultados sugeriram uma relação entre o nível de desenvolvimento verbal e a produção em criatividade verbal, e (h) os resultados sugeriram ainda, que os professores que participaram deste estudo, conhecem pouco as possibilidades de desempenho de seus alunos, e que, este conhecimento diminui à medida em que aumenta a escolaridade das crianças.

COMUNICAÇÕES LIVRES: SESSÃO 6

- Debates:

- Nota dos editores:

Os debates desta sessão não foram incluídos nestes anais, devido a má qualidade da gravação.

COMUNICAÇÕES LIVRES: SESSÃO 6

Sábado, 28 de outubro de 1978 - 14,00-18,00 hs.

- Coordenadora: Profa. Ruth Esterão
  Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto -USP

- Debatedores: Dr. Antonio Ribeiro de Almeida
  Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto -USP
  Dr. Lino de Macedo
  Instituto de Psicologia - USP

- Comunicações:

  D'Amorim, M.A.M. A percepção da doença mental pela comunidade e por especialistas da área de saúde.

  Marinel, S., Rocha, M.A., Emêas, M.L.C., Abdala, M., Salgado, M.S., Fernandes, N.M. e Perrone, V.E. Julgamento simulado de um criminoso de raça branca ou negra: Uma exploração do preconceito racial entre operários.

  Günther, H. Uma tentativa de adaptação de valores de Rokeach para a realidade brasileira.

  Terrier, N. e Williams, J. Sex-trait stereotypes in Brazil: Research from a cross-national study.

  D'Amorim, M.A.M. e Meira, M. do C. Estudo comparativo da percepção da doença mental pela comunidade.

  Gradim, T.G.J. Os fundamentos lógicos da Psicologia: Sua repercussão na praxis do psicólogo.

- Resumos:

A PERCEPÇÃO DA DOENÇA MENTAL PELA COMUNIDADE E POR ESPECIALISTAS DA ÁREA DE SAÚDE

Maria Alice Magalhães D'Amorim
Universidade Federal da Paraíba

Os resultados de uma pesquisa acerca da Percepção da Doença Mental realizada com uma amostra de população de João Pessoa (N = 682) serão comparados com os dados obtidos com um grupo de especialistas de Saúde (N = 35) da mesma cidade. Foram usadas descrições comportamentais do Alcoolismo, Esquizofrenia, Depressão, Debilidade Mental e Distúrbios Comportamentais. Diferenças significativas foram encontradas entre os dois grupos no caso do alcoolismo e dos Distúrbios Comportamentais. Uma análise mais detalhada dos dados está em progresso. A pesquisa com a população teve o financiamento da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba.

JULGAMENTO SIMULADO DE UM CRIMINOSO DE RAÇA BRANCA OU NEGRA: UMA EXPLICAÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL ENTRE OPERÁRIOS*

Inês Marini, Maria Ap. Rocha, Maria L. Espinosa Enéas, Mariana Abdala, Marina S.Salgado, Maide M. Fernades, Vera R. Perro
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

Adotando o paradigma de "juri simulado", 89 operários, de ambos os sexos, da região de Ribeirão Preto, foram pesquisados quanto à penalidade a que condenariam um criminoso' que cometera um latrocínio. Como nos últimos anos tem crescido, no país denúncias de discriminação racial, usou-se o referido paradigma no qual era apresentada a versão de um crime que continha a descrição do criminoso em duas versões. Na primeira, os Ss eram informados de que ele era "negro", e, na segunda, que era "branco". Logo após eram os Ss convidados à penalizarem o criminoso em termos de anos de reclusão numa escala que variava de 15 anos de cadeia (pena mínima) a 30 anos (pena Máxima), de acordo com o Código Penal Brasileiro. Duas Hipóteses foram formuladas: a primeira se os operários do sexo feminino seriam mais benevolentes do que os do sexo masculino na penalização do criminoso' de ambas as raças, e, a segunda, que os operários descriminariam a raça do criminoso, isto é, seriam mais rigorosos na penalização do criminoso "negro".

Testadas estas hipóteses numa análise de variância "one way" (ANOVA) obteve-se F (0,06 e 0,82), com p<05, para 89 graus de liberdade, não podendo se rejeitar as hipóteses nulas. Concluiu-se, portanto, pela inexistência de uma diferença significante entre' operários e operárias no que se refere ao rigor de julgamento do criminoso e pela inexistência de preconceito racial nesta amostra.

Algumas implicação destes resultados são consideradas tendo em vista a possível extensão do uso do paradigma "juri simulado" para pesquisa de preconceito racial em outras classes sociais e modificações no procedimento tendo em vista o fortalecimento da variável independente.

* Este trabalho foi realizado sob orientação do Prof. Dr. Antonio Ribeiro de Almeida enquanto as alunas cursavam a disciplina Psicologia Social I, a quem expressam os seus agradecimentos.

UMA TENTATIVA DE ADAPTAÇÃO DE VALORES DE ROKEACH PARA A REALIDADE BRASILEIRA

Hartmut Günther
Universidade Federal da Paraíba / Curso de Pós-Graduação em Psicologia

Em seus estudos sobre valores, atitudes e comportamento, Rokeach (1973) diferencia' atitudes como algo relacionado a uma determinada realidade, e valores como algo transcendendo realidades específicas. "Dizer que uma pessoa tem um valor, significa que ela tem uma crença firme no sentido que uma determinada forma de conduta, ou um determinado estado terminal são preferíveis à formas de conduta ou estados terminais alternativos " (Rokeach, 1968/69, 550).-Assim, valores não somente transcendem objetos atitudinais, mas servem, sobretudo, como padrões de atitudes e comportamento, para comparações' e avaliações de outros e de si mesmo, e, finalmente, eles determinam a ordem de classifi

ção dos formas de conduta e metas de vida. Um sistema de valores seria assim "nada mais do que uma disposição hierárquica de valores, uma classificação ordenada de valores ao longo de um continuum de importância" (Ibid, 551). Esta definição é a base das escalas de valores terminais e instrumentais desenvolvidas por Rokeach (1967). Ambas as escalas contêm 18 termos-valores (tais como felicidade ou prazer, no caso dos valores terminais, e alegre ou capaz, no caso dos valores instrumentais), dispostos em ordem alfabética, sendo cada termo explicado com termos explicativos adicionais. A tarefa do sujeito consiste em dispor os valores dentro das duas escalas, ordenadas conforme a importância que atribui aos mesmos. // O presente trabalho foi iniciado quando tomou-se conhecimento, através do Autor, de que não existia uma versão Portuguesa da escala. Quando o trabalho foi adiantado, soube-se da existência de pelo menos cinco traduções diferentes. Entretanto, pelas informações colhidas, nenhuma delas foi submetida a um teste de fidedignidade ou validade para a realidade Brasileira, o que justificou a continuação do trabalho iniciado. *Método:* Seguindo a metodologia empregada no nosso trabalho de traduzir e adaptar a escala para o Alemão (Günther, 1975), a escala foi traduzido pelo método de re-tradução: Traduzido para a nova língua (aqui português), re-traduzida para a língua original (aqui Inglês), sendo, em seguida, o texto original comparado com o texto retraduzido, para selecionar a melhor tradução para a nova língua: Quatro estudos de fidedignidade foram feitos, com alunos da escola secundária (Estrela, RS), de pós-graduação (Porto Alegre) e de graduação (João Pessoa). Adicionalmente, diversas correlações com outras medidas psicológicas foram feitas, para estabelecer a validade da escala. *Resultados:* As duas escalas, como um todo, mostraram-se fidedignas em cada um dos estudos feitos, enquanto valores individuais mostraram-se menos fidedignos. Especialmente na escala de valores instrumentais, 8 dos 18 valores, i.e. ambicioso, capaz, corajoso, independente, lógico, prestativo, responsável e tolerante mostraram-se estatisticamente não fidedignos em pelo menos dois dos quatro estudos feitos. As análises de validade resultaram em coeficientes similarmente inconclusivos, na medida em que não foram encontradas correlações consistentes entre as "disposições hierárquica de valores" e diversas medidas psicológicas. *Conclusão:* A impossibilidade de estabelecer a fidedignidade da escala para a realidade Brasileira, (após ter sido estabelecida em traduções para o Alemão, Espanhol, Francês e Hebraico) levanta a pergunta específica da pertinência da escala, bem como a pergunta mais ampla das restrições para pesquisa transcultural.

Referências: Günther, H (1975) *Psychologische Beiträge*, Vol 17, 304-320. Rokeach,M(1967) *Value Survey*. Rokeach, M. [1968/69] *Public Opinion Quarterly*,Vol 32, 547-559. Rokeach, M (1973) *The nature of human values*.

SEX-TRAIT STEREOTYPES IN BRASIL: RESEARCH FROM A CROSS-NATIONAL STUDY

Nicholas Terrier Ph.D., and John Williams Ph.D.
Universidade Federal da Paraíba and Wake Forest University, EUA

This research is part of a large cross-national project to develop an understanding of the nature of sex stereotypes. Previous research indicated that there is a widespread belief that men and women differ in their psychological characteristics; certain characteristics being associated with men e.g., dominant (dominante), aggressive (agressivo)," forming the male stereotypes and certain characteristics being associated with wo

men e.g. affectionate (afetuosa), mild (meiga) forming the female stereotype.

The motivation of this project was to investigate the sex-trait stereotype within each country and culture and to compare these results cross-nationally. Besides Brasil, data is being collected in over 20 other countries all over the world.

The procedure involves the use of the Adjective Check List (ACL) of Gough and Heilbrun (1965)[1], a list of 300 adjectives which can be used to describe psychological traits. 100 university students (50 men and 50 women) were asked to act as informed observers and to indicate whether they thought each adjective best described men or women in their culture. For each of the 300 characteristics the frequency of its association with males (M frequency) and its frequency of association with females (F frequency) was calculated. These raw scores were converted to standard scores to show the characteristics associated with masculine and feminine stereotypes in Brasil. A measure of cross-national similarity was produced by correlating the frequency scores for each item between countries.

Besides these preliminary results, further on-going research on sex-stereotypes in adults and children in Brasil will be described.

[1] Gough, H.G. and Heilbrun A.B. (1965) Adjective Check List Manual.

ESTUDO COMPARATIVO DA PERCEPÇÃO DA DOENÇA MENTAL PELA COMUNIDADE

Maria Alice D'Amorim e Maria do Carmo Maia
Universidade Federal da Paraíba

Este artigo apresenta os resultados de várias pesquisas sobre a percepção da Doença Mental empregando o mesmo material, 5 descrições comportamentais de indivíduos apresentando sintomas de alcoolismo, depressão, esquizofrenia, debilidade mental e distúrbios comportamentais. Comparações mais detalhadas foram realizadas entre dois estudos feitos em João Pessoa (com uma amostra da população e com um grupo de profissionais) e dois outros realizados nos Estados Unidos com grupos semelhantes (população e líderes). Estas comparações abrangem a percepção de Doença Mental e os tipos de ajuda mais adequados para cada caso. (pessoas Instituições e Tratamento). A percepção dos profissionais brasileiros foi significativamente maior do que a da população de João Pessoa, nos casos de Alcoolismo e Distúrbios Comportamentais e também significativamente superior a do grupo de líderes americanos para os Distúrbios Comportamentais.

As diferenças mais importantes quanto ao tipo de ajuda aparecem entre profissionais brasileiros e líderes americanos em relação ao médico, ao psiquiatra e ao ministro (padre) bem mais valorizados nos Estados Unidos.

FUNDAMENTOS LÓGICOS DA PSICOLOGIA: SUA REPERCUSSÃO NA PRAXIS DO PSICÓLOGO

Terezinha Garcia João Cradim
Universidade Federal de São Carlos

O objetivo desta comunicação é colocar em questão os fundamentos lógicos da Psicologia, pela relevância que o tema adquire face às repercussões que tem na praxis do psicólogo, no momento em que a sua função no Brasil hoje está colocada em pauta. Em outras pa

letras, interessa-nos abordar o tema da função da Psicologia e do psicólogo no Brasil * hoje, através da análise do binômio teoria-prática.

Tal abordagem nos parece importante porque, em nosso modo de ver, as correntes científicas em Psicologia têm abdicado de seu verdadeiro objeto de estudo e perdido assim a complexidade desse objeto, deixando, em segunda instância, de fazer da Psicologia um campo de aplicação útil para a vida prática do homem.

Deste modo, vamos explicitar a relação entre a Psicologia e o conhecimento discutindo, em momentos diferentes, o problema do método, do objeto de estudo, e fundamentalmente, sua aplicação e utilização. Nossa intenção é indicar a necessidade de se superar uma relação mecânica de causalidade linear entre teoria e prática, entre teoria e experimento e entre objetividade e subjetividade.

Através do enfoque dos métodos experimental, fenomenológico e dialético vamos mostrar a superação do segundo em relação ao primeiro e do terceiro em relação ao segundo, indicando a utilidade de sua aplicação para a vida prática do homem (brasileiro), para a pesquisa (brasileira) em Psicologia, dotando-a da capacidade de compreender historicamente o seu objeto de estudo, visão esta a qual se recai em psicologismo e não se chega a determinar as necessidades e carências do homem presente hoje aqui, em um determinado campo histórico-social brasileiro.

- Debates: *

A sessão 6, da VIII Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, contou com uma série de 6 trabalhos que despertaram atenção, motivaram comentários e, às vezes, discussões acaloradas mesmo após sua conclusão. Nessa sessão ocorreu uma feliz * concentração de trabalhos experimentais. Na área de Psicologia Social como por exemplo, estereótipo do doente mental, preconceito racial, validação de escalas, até, o último * trabalho apresentado de natureza metodológica, que introduziu, pela primeira vez numa * reunião desta sociedade, a discussão sobre a viabilidade do uso da dialética materialista na Psicologia, ou, mais do que isto, se este método se colocaria nos próximos anos como o único e exclusivo que deveriam adotar os psicólogos já que - segundo sua apresentadora - ele englobaria e superaria os métodos tradicionais da Psicologia, isto é, o fenomenológico e o experimental.

Pode-se questionar se a apresentadora do último trabalho dominava todo o campo do discurso da lógica formal e da lógica dialética para se sair bem da empreitada à que se propôs. Mas ela teve, pelo menos, o mérito da coragem. Não há dúvida que, em alguns trechos de sua apresentação a crítica gratuita, superficial e só colocada do Behaviorismo * ao invés de esclarecer sua tese serviu, ao contrário, para trazer aos debates uma confusão, desnecessária. Acredito que uma empreitada como esta - a crítica do método experimental e da lógica formal - pede que atrás dela esteja um "scholar" na acepção da palavra

* As discussões que se seguem foram selecionadas pelo Dr. Antonio Ribeiro de Almeida autor desta Nota Introdutória, que substituiu, na última hora, Carolina M. Bori que não pôde participar dos debates. Muitos trechos, julgados desnecessários ou que não foram claramente transcritos da gravação, foram suprimidos. Espera-se, contudo, que no essencial, os diálogos que se seguem dêem uma idéia dos debates.

Nota 2- O Dr. Antonio Ribeiro de Almeida foi convidado a fazer a revisão da transcrição das fitas destes debates; a pedido dos editores.

uma inteligência à altura, por exemplo, de um Rudolf Carnap ou de um Karl Popper. Quando ainda não existe - como no caso presente - uma definição dos termos que devem guiar a discussão - como, por exemplo, se a apresentadora defendia uma dialética platônica, uma hegeliana ou uma materialista, os dialogantes se vêem - como aconteceu - num Mar Ignoto.

Por outro lado, a Psicologia não tem estado alheia à dialética se se trata, por exemplo, de uma 'Psicologia do Desenvolvimento que Klaus E. Riegel - recentemente falecido - desdobrou, à partir das propostas de Piaget - numa Psicologia Dialética de Desenvolvimento. A Psicologia, na sua origem filosófica teve ainda uma forte influência da dialética' hegeliana se se tiver o cuidado de se estudar sua história e conhecer as propostas de ' Franz Brentano no seu livro "Psychology from the Empirical Standpoint" (Psychologie von empirischen Standpunkt), publicado em 1874. O problema, portanto, não é novo. Mas não foi dito que se cuidou. Num certo sentido a empreitada da apresentadora foi muito mais ambiciosa.

Mas o problema está aberto se, de fato, for um problema e não um pseudoproblema. Está ainda à espera de dialogantes que venham avançar sobre os que dialogaram naquela tarde. Por último, caberia refletir sobre uma dura e séria advertência que Hegel fez àqueles que se dedicam ao estudo da ciência e que pretendem, por acaso, continuar o diálogo' sobre a aplicação da dialética na Psicologia:

"Renunciar à própria incursão no ritmo imanente do conceito, não intervir dele arbitrariamente por meio de uma sabedoria adquirida de qualquer maneira que seja, é uma forma de abstenção que pertence também à atenção ao conceito." (Fenomenologia do Espírito, Prefácio, pág. 38, Abril Ed., 1974) Caberá, agora, a cada um verificar se sua sabedoria' o leva a intervir ou a se abster.

COMUNICAÇÕES LIVRES: SESSÃO 6 - DEBATES

- Debatedores:	Abreviaturas
Lino de Macedo (USP-SP)	L.M. (USP-SP)
Antonio Ribeiro de Almeida (USP-RP)	A.R.A. (USP-RP)
M.A. D'Amorim (UFP)	M.A.A. (UFP-PA)
Terezinha Garcia José Gradim	T.G.J.G. (UFSC-SC)
Angela Biaggio	A.B. (PUC-RJ)
Participantes 1,2,3,4,5,6.	Part.

- L.M. (USP-SP)

Acredito que a função do debatedor é fazer um esforço para relacionar as diferentes comunicações desta tarde. Oferecer sugestões para as pessoas que apresentaram trabalhos, no sentido de melhorá-los, de aprofundá-los, enfim lembrar centros onde existem ' pessoas que pesquisam na mesma linha. É assim que vejo esta função:

Vou tentar, apesar de achar meio difícil, relacionar os trabalhos, e, de certa forma, lembrar a vocês o que ouviram o tempo todo. Os três primeiros trabalhos foram relatórios de pesquisas, isto é, estudos comparativos, e alguns (três deles) fazendo comparação entre desempenhos de pessoas de outros locais. Um dos trabalhos é de um grupo de alunos de psicologia Social daqui de Ribeirão Preto e faz comparação entre duas populações '

ou dois anos a respeito do problema de preconceito racial numa tarefa de juri simulado.

O quarto trabalho faz considerações críticas sobre metodologia de pesquisa, e acho mais do que isso, sobre os pressupostos que orientam o trabalho de pesquisa e que estão subjacentes a uma escolha metodológica, e uma forma, enfim, de poder ver, ou seja, conhecer e refletir sobre a realidade em termos psicológicos.

O que achei interessante nos quatro trabalhos é que, no caso das três primeiras, e eu estou falando como alguém estranho à área - pude apreciar modos de estudar aspectos que têm relevância social, aspectos sociais da psicologia. Espero que o Prof. Ribeiro fale um pouco mais sobre os três primeiros trabalhos porque ele trabalha na área de psicologia social e os trabalhos se referem a essa área.

Eu poderia comentar alguma coisa sobre o quarto trabalho. Várias coisas que a apresentadora falou me chamaram a atenção. Prefiro, aliás, lhe fazer algumas perguntas para que ela me esclareça do que fazer críticas e comentários.

Tenho dificuldade de entender o que é método dialético. Sei o que é raciocínio dialético, o que é processo dialético, mas, se entendi bem, a apresentadora sugere que o método dialético seria uma ultrapassagem do método experimental. Me parece que a apresentadora reduziu o método experimental a uma tática behaviorista de fazer pesquisa. Eu não entendi essa redução. Acho que o método experimental não se reduz a uma tática behaviorista de pesquisa.

A.B. (PUC-RJ)

Realmente, nesta apresentação estranhei muito uma conceituação de behaviorismo fixada em Watson de 1914 e, depois, apenas uma ressalva de que o behaviorismo evoluiu para uma linha S-O-R.

Depois, a apresentadora fala de evoluções de behaviorismo skinneriano que também não é a corrente principal de behaviorismo. Então, pergunto: por que deixar de lado o behaviorismo cognitivo moderno? Por que não falar de Bandura e seus conceitos de variáveis cognitivas e expectâncias de reforço? O valor que o reforço tem para o indivíduo, o auto-controle? Por que tudo isto ficou deliberadamente de fora numa crítica ao Behaviorismo, como se o Behaviorismo se identificasse com Watson ou Skinner, quando Skinner é ainda corrente minoritária dentro do próprio Behaviorismo?

Além disto, desafio a apresentadora a indicar-me, em qualquer índice de publicações, que a maior parte dos trabalhos de psicologia behaviorista sejam sobre psicologia animal. A maior parte dos não-behavioristas pesquisam numa linha neo-behaviorista cognitiva, com áreas humanas, sobre aprendizagem, personalidade, etc. Basta consultar o "Psychological Abstracts" que a gente vê isso. Achei que o que foi apresentado deu uma visão tão parcial do behaviorismo que me surpreendi.

[illegible] (UFSC SC)

A teoria behaviorista já se apoia em certos pontos filosóficos errôneos. Então aquele behaviorismo de 1914 é ainda o de hoje, o de Bandura e outros. Acho que se apoia basicamente numa premissa errada, o pressuposto já é errado.

M.B (UFP-PA)

Quais são estes pressupostos errados? Você pode especificar? Eu acho muito difícil

argumentar que existem pressupostos errados ou não especificamente estão.

- T.G.J.B. (UFSC-SC)

A linha behaviorista se apoia em um pressuposto filosófico, ou seja, conhecer o indivíduo. Separa o sujeito e o objeto. Eu vou conhecer esse objeto. A linha dialética já parte de um pressuposto diferente: ambos se conhecem.

- L.M. (USP-SP)

Eu entendi na comunicação uma preocupação metodológica e estamos aqui conversando sobre pressupostos. Tenho muita dificuldade em aceitar formas autoritárias de solução de problemas científicos ou para qualquer coisa que seja. Eu me coloco numa posição de ignorante justamente para que vocês me vissem de uma forma, quer dizer, aquele debatedor é uma pessoa que entrou em contato com o trabalho hoje apenas, e, não é uma pessoa especializada. Para que vocês se precavessem contra minhas palavras.

O que eu senti na comunicação é que a apresentação propôs a substituição de um método por outro, que segundo ela não teria as desvantagens do outro. Então, ela está trocando uma coisa por outra.

Tenho dificuldade de usar o método dialético na pesquisa. Tomo, por exemplo, a noção de conflito.

Não sei, para mim, o conflito que desequilibra o sujeito, que leva a uma necessidade de superação daquilo que conflitua o sujeito, não está no ambiente, ele pode até estar no ambiente, mas está no sujeito. Me parece que essa colocação dialética é tão ambientalista quanto de Skinner que a apresentadora tentou destruir, no sentido de que o conflito está na pessoa que vê o conflito e sente a coisa como conflitiva e que tenta superá-la, mediante uma ação que é reconstrutiva segundo ele. É claro que o conflito do sujeito emerge, é possibilitado por situações que favoreçam isso. Então o ambiente, essa contingência histórica, é um fator realmente necessário, mas não suficiente.

Não sei o que é fazer pesquisa usando método dialético. Eu sei o que é reciclar dialeticamente; sei interpretar fatos, eventos históricos dialeticamente. Mas, sinceramente, eu gostaria de pedir que a apresentadora me dessa uma sugestão. Por que no diálogo da apresentadora eu também me fiquei perguntando: como seria pesquisador, conhecer o mundo, conhecer o sujeito usando o método dialético? Para mim o conhecimento não está nem no sujeito e nem no objeto. Está na interação entre os dois. Para mim, o que promove, o que possibilita o desenvolvimento do conhecimento é um processo dialético, de tal forma que você pode ver o desenvolvimento como uma síntese de teses e antíteses infinitamente. Eu também acho isso.

O dito me perturba é um problema metodológico, como fazer pesquisa, como reciclar nesse sentido usando o método dialético. Agora o que eu gostaria que a apresentadora me explicasse, é como fazer pesquisa usando o método dialético.

- Apresentadora:

O que impede a gente de entender isso é o vício de pensar nos termos da lógica formal. É o vício que temos de pensar formalmente, que eu tenho embora esteja me esforçando para superar isso.

Eu identifico muito o que é lógica e o que é metodologia.

Você me pediu para citar algum exemplo, eu não conheço como ela colocou isto é uma coisa emergente, está se começando a pensar nisso.

Então o método dialético existe tal como um método de investigação, e eu coloquei o método dialético como superação do estado experimental, ou formal de investigação é nesse sentido em que ele explica que a metodologia é uma coisa que se auto-supera, a cada momento em que a lógica humana se desenvolve.

- L.H. (USP-SP)

Eu sei, mas isto é raciocínio. Bem, eu não vou mais insistir nisso, porque você disse que não tem um exemplo.

- Apresentadora:

Eu teria, mas fora da psicologia.

- L.H. (USP-SP)

Eu acho que a posição do crítico é muito interessante. Eu lamento que tenham interpretado minha posição como agressiva e tal com relação ao seu trabalho, de forma alguma. Eu acho que esse trabalho que você fez é muito interessante, muito válido e deve prosseguir.

Por outro lado, por falar em "prática", em ação, em transformação, fico me perguntando: Você pretendeu fazer uma crítica a seu desempenho metodológico? Agora eu sou um pesquisador, não sou crítico, então pergunto, não como um desafio, mas como alguém que quer saber. Eu faço pesquisa hoje: como é que eu poderia fazer um projeto de pesquisa em psicologia, ou de trabalho em psicologia em termos metodológicos, não teóricos, não em termos de raciocínio.

- T.C.J.C. (UFSC-SC)

Mais uma vez você está pensando de uma maneira formal. Não tem regrinha formal para modelo experimental.

- A.B.A. (USP-SP)

Eu tenho uma questão sobre o problema. Como fazer uma pesquisa psicológica usando a metodologia dialética. Eu me pergunto e suponho, e sei de antemão que vocês não têm resposta, - faço pesquisa na área de linguagem e acho que é tranquilo que não acreditemos, hoje em dia, que o raciocínio dialético e a metodologia dialética tenha aplicação nas ciências sociais e esteja mais desenvolvida, do que nunca, na União Soviética. E lelo, frequentemente, a revista "Sovietic Psychology" e essa revista apresenta pesquisas de Psicologia, todas usando esse método formal, experimental. Os psicólogos russos usam análises estatísticas, enfim os mesmos procedimentos que usamos com o controle de variáveis, etc. Então, eu pergunto, por que será que se a metodologia dialética que tem sido usada no discurso político, social, na análise da história e da economia, não se aplicou - no país que é a pátria da dialética marxista - à psicologia?

- Part. 1

O senhor está pensando mais uma vez de maneira formal.

- A.R.A. (USP-SP)

São os pesquisadores soviéticos que fazem isso. Eu, não...

- Part. 2

Do ponto de vista formal isto é uma contradição.

- Part. 3

Para mim a dialética - tentando aplicá-la à psicologia - é uma forma global de interpretar os fatos ou as relações, e, neste sentido, eu acho, a dialética não exclui necessariamente o método experimental mas o supera e o engloba. É possível se fazer pesquisa experimentalmente e dialeticamente. A dialética vai se mostrar exatamente na interpretação dos dados que a pesquisa nos dá.

- A.R.A. (USP-SP)

O senhor chegou exatamente no ponto que eu esperava.

- Part. 2

Você está falando uma coisa que até agora acho que está sendo omitido. É exatamente o problema da contradição...

- M.S. (UFP-PA)

Eu gostaria de fazer mais uma pergunta - nesta espírito da dialética que parte de uma tese, vai para uma antítese e daí novamente numa síntese que é tese. O que me preocupa de certo modo é como se pode fazer uma crítica a este sistema. Mas eu acho que se se pensa dialeticamente se tem que englobar o sistema criticado e levar isso à frente. E se se não pode fazer isso, especialmente no processo dialético, de jogar para fora - porque jogar isso para fora é exatamente isso que está querendo fazer, você está usando um processo formal. Eu gostaria de ter uma resolução para este problema.

- Part. 3

Eu não tenho resposta.

- Part. 4

Eu gostaria de dar uma sugestão. Será que a gente poderia falar um pouco sobre os outros três trabalhos, e ,depois, se houver tempo e interesse continuar esta discussão?

- Part.3

Eu acho que a discussão está muito interessante e devemos continuar.

- L.M. (USP-SP)

Terezinha, você colocou, assim como quase uma opção, se eu entendi, entre uma lógica formal e uma lógica, digamos natural, em processo histórico. Eu faço um apelo para sua experiência subjetiva de pensadora e de crítica. Não sei... para mim, a lógica formal, o raciocínio formal é um acontecimento inevitável no processo de desenvolvimento da pessoa. Porque: O que é o conhecimento? O que é conhecer? Saber alguma coisa? E você distinguir entre os "és" e os "não és", o que a coisa é. É ser capaz de enumerar as qualidades da coisa e dizer o que a coisa "não é". Que dizer, o sábio é o que tem uma distinção clara entre "o que é" e o "que não é". Ora o "é" é natural, positivo, algo que eu sinto, que eu vejo, que eu diferencio, e "não é" é formal. O que é o "não é", é tudo aquilo que se opõe ao "é". É a história do ter e do não ter. Acho que a gente deva fazer uma separação entre fato e interpretação. Sabe, uma coisa que eu lamento é que eu tento, não sei se eu consigo, raciocinar dialeticamente nas minhas pesquisas, inclusive a teoria com a qual trabalho é a teoria do conflito, que vê no conflito a fonte do desenvolvimento, do crescimento.

Para mim, o modo dialético é um modo particular de você ver o mundo; é uma forma de raciocinar sobre a realidade. Eu acho que não é a única, nem a melhor.

Em termos metodológicos, volto mais uma vez a esta questão, aceito, plenamente, os comentários que foram feitos aqui, quer dizer, você pode trabalhar com método experimental e ter um raciocínio dialético. Por que não? Acho que não se pode confundir pressupostos filosóficos ou epistemológicos que orientam o nosso modo de ver e conhecer a realidade, interagir com ela e modificá-la, com procedimentos, com estratégias, com táticas de fazer pesquisa.

- Assist. 3

Mas quando você, no caso da psicologia, restringe o objeto está deixando de observar a dialética como um fenômeno... Então você vai pender para um lado.

Eu acho difícil utilizar a dialética, pensar e raciocinar dialeticamente, simplesmente porque a dialética não traz modelos pré-estabelecidos. Você não vai pegar um modelo "x" e utilizar para determinado projeto de pesquisa

- L.M. (USP-SP)

Eu estou com uma dúvida séria: a dialética não é formal, não é um modelo ... O que ela é, então?

- Assist. 4

É um método.

- Lino Macedo (USP-SP)

Eu também acho. Mas, pelo jeito não é, porque método é uma forma de você classificar a coisa, e, portanto, limitá-la.

- Assist. 4

Acho que quando você diz que a coisa "é" ou "não é", acho que aí você está sendo

formalista. Para a dialética uma coisa "é" num determinado momento, em determinada circunstância, mas ao mesmo tempo ela já "não é", porque o que ela "é" nesse momento já implica na sua contradição que vai ser superada no outro momento. Isto é pensar dialeticamente. A medida que você "é" ou "não é" está pensando formalmente.

- Assist.5

Pensar formalmente é pensar numa forma estanque, parada. Agora a forma dialética é uma situação em movimento, não parada, mas dinâmica.

- Assist.4

Não se pode também dizer que a lógica formal seja necessária em um determinado momento da nossa formação, do nosso processo de transição. Porque, por exemplo: quando eu vai aprender uma história é uma história formal, uma história mentirosa.

- L.M. (USP-SP)

Não existe uma história verdadeira, existe uma história que você constrói e reconstrói incessantemente. A objetividade não está fora, não está no mundo. A objetividade é um processo de construção, é uma conquista que eu faço. Então, a história é reconstruída, reinventada incessantemente, pelo homem que vive, que passa pelo processo histórico. Não existe uma história verdadeira ou mentirosa, existe um modo de interpretação, que você depois de têlos superados, você os vê como falsos, como uma interpretação errônea da realidade. Isto é outra história.

- Assist. 3

Tenho outra questão que quero levantar, em relação à questão do método dialético com método formal, que está me parecendo, pelo menos, curiosa. Eu não estou entendendo exatamente o que essa discussão, eu tenho assim absoluta ignorância a respeito desse procedimento, dessa discussão, a não ser exatamente o que está me parecendo uma ponta desta idéia. É a tentativa de partir da "praxis" e, a partir daí, tentar a elaboração da teoria.

É curioso que a "praxis" científica seja submetida, pelo menos aqui nesse discussão, a uma análise que está se baseando em princípios bem racionalistas. me parece que a crítica racionalista estava subjacente o tempo todo.

Eu posso dar um exemplo concreto daquela tentativa de transformação que o tipo de raciocínio dialético pode introduzir. Nós tivemos uma pesquisa aqui a respeito de operários e preconceito racial. Eis um tema de escolha no raciocínio materialista dialético.

A questão é de preconceito racial que tem origens históricas bem fundadas, bem claras. E a questão também é da classe operária que no marxismo é bastante privilegiada, é tratada com primazia, com preferência por análises, etc... O marxismo foi construído com uma tentativa de compreender a relação das classes produtoras com as classes exploradas pela produção.

Obviamente, a coleta de dados dessa pesquisa se baseou em pressupostos, em hipóteses, e se chegou a algumas conclusões. Alguns dados da natureza nos foram fornecidos através dessa mera tentativa de observação.

Dado essa tentativa de observação, como fazer, como transformar essa observação.Que

é ponto por ponto até agora que [redacted] características rigidamente formais num raciocínio que tenderia mais à lógica dialética. Em primeiro lugar não positivamente eliminando a lógica formal. É curioso que alguém parta do pressuposto de tentativa de eliminação da lógica formal pela lógica dialética.

A lógica formal, primeiro, é um passo necessário, mas que não é suficiente, que é superada pela lógica dialética, é englobada pela lógica dialética.

Bem, voltando à questão da pesquisa. Nós temos um dado concreto, operários foram submetidos a um julgamento simulado de um caso de homicídio. Como se comportam em relação quando o assassino é branco e quando é negro.

É interessante, então tomar um ponto crítico; um ponto de análise qualquer e tentar introduzir ali o método dialético, ali fazer críticas sólidas, além de fazer críticas racionais.

O que me parece extremamente curioso é que nós, ao invés de tentarmos realizar aqui a "praxis" e, aqui, a transformação, preferimos, ao invés de se discutir os dados recolhidos hoje, que é algo extremamente em psicologia.

Não existe, hoje muitos dados sobre operários, mas ao invés de preferir estes, preferimos discutir aqui e ganhar defensores ou opositores de lógica formal ou lógica dialética, o que me parece, pelo menos, descumpem, histéricos.

- A.R.A. (USP -SP)

Eu gostei da sua intervenção. Agora, realmente, quero dizer que, os dados, Sr. Vandarley, vão de acordo com aquilo que se esperaria da classe operária, que dizer, uma classe menos ou não preconceituosa, com relação ao problema de cor. E acredito que a partir daí poderia se trabalhar.

Agora, essa discussão que surgiu aqui, eu acho que surgiu porque a colocação da apresentadora tinha esse aspecto formal, e os psicólogos que fazem uma psicologia marcada por preocupações metodológicas, coloca isto em questão, quer dizer, como então preparar projetos de pesquisa dentro do método dialético?

Além do mais, eu acho esta colocação muito curiosa e espero os seus futuros resultados. Espero os resultados de aplicação porque, conforme já falei, na União Soviética a pesquisa psicológica é conduzida - na sua grande maioria - de acordo com o mesmo modelo da ciência que adotamos aqui. Insisto sobre este ponto porque, da minha maneira de ver, é lá que devem existir lógicos que mais se preocuparam com o método dialético do que entre nós, e, curiosamente, não chegaram a uma formulação do nível que a Tarezinha está propondo. Eu considero a colocação dela como um ponto para se discutir. Como um ponto de partida mas, sinceramente ainda não estou convencido que seja um problema. Eu gostaria, por outro lado, de organizar um projeto de pesquisa à maneira dialética, mas não vejo como. Vejo, isto sim, à maneira clássica, isto é, experimental ou quase experimental.

- Assist. 3

Será que nós poderíamos tomar a União Soviética como exemplo tendo em vista a situação política de hoje?

- A.R.A (USP-SP)

Eu estou tomando como exemplo por causa da aplicação do método dialético lá e o estudo deste método ser lá mais sistemático do que nas nossas escolas. Eu pressuponho, portanto, que os cientistas russos tiveram mais condições do que nós de refletir sobre a aplicação da dialética na Psicologia.

- Assist. 6

Vamos, agora, ouvir os comentários sobre os outros trabalhos.

- A.R.A. (USP-SP)

Bem, a relação que vejo entre os trabalhos apresentados é a seguinte: os dois primeiros trabalhos, da Dra. Maria Alice Amorim e o trabalho das alunas de Psicologia Social, se colocam numa linha de percepção social. No primeiro trabalho é interessante verificar uma preocupação com o doente mental, uma descrição comportamental do doente mental. Vejo alguns aspectos que precisariam talvez serem considerados. Em primeiro lugar, o seguinte: eu me pergunto sobre a validade, inclusive dessas próprias classificações psiquiátricas, nosológicas, portanto, com relação à esquizofrenia, com relação ao alcoolismo e assim por diante. Agora será que essas classificações psiquiátricas têm uma correspondência unívoca com os comportamentos que foram apresentados?

- M.A.A. (UFP)

O que nós queríamos não era uma classificação psiquiátrica. Os nomes, como eu lhe disse, não foram dados, não apareciam. Foram frutos do julgamento de várias pessoas, como psiquiatras que acharam que aquela descrição poderia se encaixar, no caso. Agora, não é o diagnóstico no sentido de que se perguntou ao sujeito: a pessoa tem doença mental, que doença é? Essa pergunta não foi feita. Era apenas o fato deles serem sujeitos que tinham sensibilidade para notar que ali havia um problema e um problema fundamental e se essas pessoas achavam que esse problema era grave ou não, se tinha cura, etc.

Mas não havia necessidade de haver uma correspondência, uma validade daquilo, como diagnóstico de esquizofrenia.

Ao juiz foi dito que a descrição equivalia a esquizofrenia, mas não se estava diagnosticando ninguém. Então, não havia, mesmo que se conteste essa validade do julgamento dos juízes, o problema, porque não havia diagnóstico de uma pessoa.

- A.R.A. (USP-RP)

Eu quero lembrar a você também que é extremamente importante que, no sua pesquisa, tivesse encontrado uma correlação significativa de vários pontos comparados. Esse é um aspecto que eu acho importante numa pesquisa trans-cultural, e que é a favor de uma maior generalidade.

- M.A.M. (UFP)

Sempre é preciso, do jeito que você falou também da pesquisa trans-cultural, considerar pelo menos dois aspectos. Um, é essa validade de pré-exposição, e o nosso, é a validade do tempo - porque fiz uma comparação de uma pesquisa, desde uma pesquisa de 1950,

usando os seus instrumentos até uma pesquisa de 78

Quer dizer, se isso dá uma aparente generalidade, pode também quando se aprofundar mais nos dados, verificar que, na realidade a descrição comportamental do alcoolismo etc. já não digo usada nos EUA ou usada no Brasil, mas usada em 1950, não tem a mesma validade de uma descrição (a mesma) usada em 1970. Quer dizer, eu acho que o perigo da pesquisa trans-cultural não está só na transposição cultural, está também, - e em geral ela sofre com o tempo, - com o intervalo de tempo, e esse intervalo de tempo poderia, vamos' dizer, diminuir o valor da pesquisa até mesmo dentro do mesmo grupo, tirando qualquer ' problema de transposição cultural. Quer dizer, é uma pesquisa, como eu disse, que foi feita à pedido, para sondar a percepção social de uma comunidade a respeito de certos graus de doença mental, para poder se instalar serviços e não chocar-se. Quer dizer, ela não ' tem pretensões, ela foi estritamente uma pesquisa que buscava uma ação posterior, uma praxis. Essa foi a minha pesquisa.

- Assist. 4

Eu queria saber o seguinte: Se existe no seu trabalho tentativa de descrever processos que levem à isso. Eu acho que dentro da Psicologia, principalmente no problema da doença mental, nós estamos muito viciados. Classifica-se, e pouco se conhece sobre as condições e fatores que levam à doença mental.

- M.A.M. (UFF)

Não, eles não classificaram. Agora, um dado interessante se refere à diferença muito acentuada entre a classe social alta e a média, juntas, e, a baixa. Quando se perguntava às pessoas da classe alta e média se conheciam um doente mental, elas diziam: "Um parente', já as pessoas da classe baixa diziam: "Um membro da família." Quer dizer a resposta leva a interpretar que enquanto a classe alta e média consideram a família nuclear, enquanto na baixa, não.

- A.B. (PUC-RJ)

Eu gostaria de formular uma questão: Não conheço pesquisas no Brasil que tenham estudado isso, mas há um estudo clássico, de Rolling Red, no qual ficou evidenciado que a incidência de doença mental é maior na classe baixa do que na classe média-alta; a incidência de psicose é maior na classe baixa, e, menor, na média-alta.

O que está implícito por trás dessa pesquisa é que as condições sócio-econômicas levam ao desespero e à doença mental.

Outra coisa que eles mostraram é a incidência do tipo de tratamento na classe baixa que é diferente do tratamento medicamentoso da classe média-alta, tratamentos psicoterápicos.

- M.A.M. (UFF)

Depois, é como eu disse. A cronicidade, aparece na classe baixa porque além de todos esses casos que a Ângela falou ainda existe simplesmente aquele que por melhor que seja' nas condições de hospital, ele vai se tornar um crônico.

Assist. 4

Há um processo que ocorre na educação que é o da marginalização cultural, que é quase a postura dos educadores quando encontram crianças que não acompanham o rendimento da escola, e o rotulam. A culpa está neles. E diante disso justificam uma postura da instituição escola. Então, coloco essa reflexão dentro da doença mental. A culpa está na instituição e não se procura soluções amplas e viáveis. Quer dizer, é uma desculpa que se usa.

- Assist. 3

Mas agora você está falando em soluções. Você primeiro estava falando sobre causa.

- Assist.4

Mas as soluções estão correlacionadas com as causas.

- A.B. (PUC-RJ)

Eu acho que a classe social é uma variável muito ampla. Talvez a gente precisasse identificar que fatores, na pobreza, levam à doença mental.

- M.A.A. (UFP-PA)

Mas existem coisas piores para o hospital. O diagnóstico predominante é o de esquizofrenia. Sabe por que? Ele é o diagnóstico predominante porque é o único que dá direito a 2 meses de hospitalização pelo INPS. Então, o jeito é manter a pessoa lá dentro e tentar, nesse tempo, fazer alguma coisa por ela. Se o diagnóstico for outro o INPS não reconhece e a pessoa tem que deixar o hospital.

- Assist. 4

Mas as consequências sociais são terríveis. A maior parte dos esquizofrênicos serão, então, pessoas classificadas.

- M.A.A. (UFP-PA)

É o estigma da esquizofrenia...

- Assist. 4

Exato. Quer dizer que aquela pessoa nunca mais vai ser aproveitada como uma pessoa útil à sociedade.

- Assist. 2

Eu gostaria de colocar, à respeito desse trabalho, que ele tem algumas coisas em comum com o trabalho que foi feito na Argentina. Na época, psiquiatras faziam filmes com pacientes. Os pacientes, juntos com eles, bolavam o roteiro, dirigiam e eram os atores. E esses filmes que retratavam a situação dos doentes mentais. Em seguida, esses filmes eram exibidos em clubes de bairros, sindicatos, etc. Havia uma discussão com os participantes antes da projeção e depois. Aplicava-se um questionário para medir mudança de atitude com relação à doença mental. A pesquisa encontrou resultados significativos.

- L.M. (USP-SP)

Peço, agora, à Dra. Angela Biaggio que fizesse algum comentário, ao encerramento da discussão, sobre o segundo trabalho relativo ao juri simulado de um criminoso de raça branca e negra.

- A.B. (PUC-RJ)

Eu achei o trabalho bastante interessante, considerando o trabalho de alunos novos e interessados. Achei interessante também uma pergunta que foi feita na ocasião, se elas teriam controlado a raça dos operários que julgaram o criminoso. Seria uma variável interessante de atitude.

- Assist. 7

Nós pensamos nisso. Na ocasião, discutimos bastante essa questão, mas imaginamos o seguinte: se existe maior número de negros ou maior número de brancos na classe de operários, então a amostra foi selecionada arbitrariamente. Então haveria uma mesma probabilidade de encontrar tantos operários brancos ou tantos operários negros.

- A.B. (PUC-RJ)

Mas você podia, com estes 80 sujeitos classificá-los e analisá-los separadamente. Numa análise variância com três fatores em vez de dois, como fez. Então, a raça do operário, seria mais uma variável. Eu não estou colocando isso como crítica, é mais como uma sugestão de como aperfeiçoar o trabalho. Uma outra questão que eu acho é que você escrevendo esse trabalho, para ser publicado, terá que ter um pouco de cuidado com o fraseado dos resultados da análise de variância. Uma coisa que você não mencionou foram os resultados de interação das variáveis. Evidentemente, para uma análise de variância de dois fatores, você teve um fator de interação. Eu, lendo o resumo, supús que você não mencionou isso porque não foi muito grande, mas deveria mencionar também que a interação não foi muito grande no caso. E ainda um certo cuidado que o grupo precisaria tomar acho que seria sobre a maneira como falou, como se tivesse assim a pesquisa, confirmado a hipótese nula.

É com cuidado que estou colocando, porque acho que é um trabalho muito bom, que merece ser publicado. Vejo muito aluno, até em tese de mestrado, fazer assim, a hipótese nula foi confirmada, quer dizer, eu provei que não há diferença. Você nunca pode provar estatisticamente que não há diferença. Isso foi assim um comentário verbal com questões para encorajar vocês a escreverem.

- A.R.A. (USP-SP)

O terceiro trabalho é do Dr. Gunter. Eu vejo nesse trabalho um ponto de contato muito importante entre a psicologia social e a ética. Eu não conheço a escala de Rokeach, mas, eu pergunto se na sua formulação, Rokeach teria pensado em estabelecer alguma relação com a teoria de valores de Max Scheller.

- H.G. (UFP-PA)

Que eu saiba, não. Talvez, indiretamente. Mas eu tenho me correspondido com ele e ele nunca fez relação a uma possível relação com Scheller.

- A.R.A. (USP-RP)

Eu acho o problema do valor bastante fundamental e central na problemática do homem moderno. Considero extremamente importante que tivesse encontrado fidedignidade na sua escala, isto é, que ela fosse válida no seu todo mas não para valores individuais.

Para explicar este resultado poder-se-ia, quem sabe, considerar duas coisas: primeiro a fase, vamos dizer da crise da sociedade brasileira, esta fase de transmutação de valores que foi muito acentuada a partir da década dos 60 numa sociedade - isto é uma especulação - em parece mais dinâmica do que a sociedade européia ou americana. Então, para mim, não é uma surpresa que o Sr. não tenha encontrado isso para valores individuais.

Além desse aspecto mais imediato acho que caberia, - como talvez numa explicação - se permanecer essa não fidedignidade com a escala alemã, a escala hebraica, - estudar a própria formação do homem brasileiro; como é que ele desenvolveu a sua consciência social. Eu acho que a formação do brasileiro, de dominância católica. Foi mais assim, vamos dizer, relaxada na determinação de valores do que nos países onde há uma dominância protestante. Então na dominância protestante esses valores "valem" e eles estão assim ativos e fundamentando o comportamento do homem. Agora, na formação do brasileiro não me parece que esses valores foram, em nenhuma época, muito nítidos. Para uma classe mais intelectualizada eles foram posteriormente assimilados e passaram a ser considerados como importante. Como o Sr. falou aqui, como seja, a liberdade, e assim por diante. Mas, na formação histórica do nosso povo, eu não sei se isso não deveria ser considerado para justificar estes resultados.

Outro aspecto que vem fundamentar - o que eu chamo uma crise de valor ou da percepção de valor - é que, em 1976, eu validei em R.P. a lista de nome Anderson que apresenta uma série de traços e calculou, de cada um agradabilidade. Verifiquei uma correlação com a população americana altíssima para uma série de traços. Mas, curiosamente na minha amostra, por exemplo, o traço altruista, que para a população americana é considerado altamente positivo, numa escala de 0 a 6 na nossa população altruista não foi tão positivo

Sábado, 28/10/78 . de 20.00 às 23,00

DISCUSSÃO GERAL SOBRE A
REFORMA DO CURRÍCULO MÍNIMO
PARA OS CURSOS DE PSICOLOGIA

- Participantes:

Dr. Romeu de Morais Almeida (coordenador)
Instituto de Psicologia, São Paulo
Dr. Cesar Ades
Instituto de Psicologia, São Paulo
Dra. Maria do Carmo Guedes
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

DISCUSSÃO GERAL DA REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DE PSICOLOGIA

- Roweu de Moraes Almeida:

Segunda Assembléia para discussão do currículo mínimo do curso de Psicologia.

Eu acredito que todos os senhores tenham consigo uma proposta de pauta que a comissão preparou para submeter à apreciação dessa Assembléia. Os que não tiverem por favor' podem conseguir com a Maria do Carmo aqui na frente.

Esta proposta prevê quatro itens para esta reunião:

1º lugar, o resumo dos principais pontos abordados e aprovados na Assembléia de Julho próximo passado.

2º Relatórios de atividades da comissão paritária.

3º Informações sobre andamento dos projetos do currículo mínimo do MEC.

4º Propostas específicas sobre os dois pontos aqui indicados, que são os seguintes:

a) Processo justo de elaboração de um currículo mínimo para o curso de Psicologia

b) As características que deve apresentar o currículo mínimo para o curso de Psicologia.

É proposta de caráter geral sobre o próximo encontro tipo Assembléia e sobre a composição e atribuições da próxima comissão paritária. Se estiverem de acordo com esta ' proposta de pauta, se quiserem discutir ou propor alterações agora é o momento de fazer Se estiverem de acordo mãs vamos desenvolver nossos trabalhos seguindo esses quatro pontos.

Ninguém quer se manifestar contra o teórico desta reunião?

Então vamos ao primeiro item: resumo dos principais pontos abordados e aprovados ' na Assembléia de julho p.p. que será feito pelo professor César Addes.

- César Addes:

É tradicional uma Assembléia começar com uma ata da Assembléia anterior. Eu não ' vou fazer uma leitura total da Ata da sessão da 1a. Assembléia que houve em julho passado, porque ela é bastante longa e será oportunamente batida à máquina e distribuída entre alunos e professores.

Eu só vou ressaltar alguns pontos sobre essa Assembléia. Depois de uma série de pequenas reuniões entre professores, chegou-se à conclusão de que seria importante para o processo todo de estudo do currículo mínimo do qual constavam os projetos em tramitação no Conselho Federal de Educação e no DAU, julgou-se importante promover uma reunião na qual profissionais, professores e alunos pudessem debater o assunto. Esta foi realizada então em 14 de julho passado por ocasião da reunião anual da SBPC.

Nessa ocasião reuniram-se uma série de professores, alunos e profissionais num número aproximado de 200 pessoas.

O que foi interessante é que tivemos pessoas de diversos lugares do Brasil. À nossa lista de presença, nós vamos fazer passar uma lista de presença hoje também, indicou que tivemos pessoas da Bahia, do Ceará, do Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e São Paulo. Então esta reunião teve um número bastante grande de pessoas, entre as quais a ponta encontrava inclusive mais professores que alunos, na contagem total.

Depois de aberta a sacção foi feito um histórico, como hoje nós estamos fazendo,do problema do currículo mínimo. Então foi colocado o problema desses 3 projetos em andamento, dois do Conselho Federal de Educação, tendo como relatora Nair Fortes Abuwerl e um que provinha da UNB. Em seguida e depois de se transmitir essas informações os participantes, vários participantes tiveram oportunidade de fazer uso da palavra e cada um colocou a posição de um grupo de pessoas, seja de alunos, seja de professores, de várias procedências, a respeito desses projetos de currículo mínimo.

A tônica geral dessas pronunciamentos foi mais ou menos neste sentido. Manifestar um repúdio aos projetos em andamento, uma manifestação no sentido de que qualquer currículo deveria atender à uma integração do Psicólogo na realidade brasileira e uma colocação de que qualquer elaboração de currículo deveria, não ser proveniente de uma decisão de cima para baixo, mas deveria partir de uma consulta ampla a todas as bases, isto é, às várias unidades envolvidas no ensino de graduação em psicologia.

A partir dessas colocações é que foram aprovados cinco pontos nesta la. Assembléia sobre o currículo mínimo.

A) rejeição dos 3 anteprojetos em tramitação. Isso já ficou claro pelo que contei da sacção.

B) apoio à uma posição colocada por um colega de Londrina. Essa posição colocava exatamente os pontos que eu ressaltei, que era inclusive de se fazer uma espécie de pesquisa junto à comunidade para saber exatamente quais eram as necessidades reais e seriam supridas pelo psicólogo profissional.

C) votou-se também a formação de uma comissão paritária que teria por função de certa maneira coordenar o recebimento de informações sobre o problema do currículo mínimo e servir de ponto de ligação entre as várias unidades em que se tratasse do problema, entre as várias universidades, entre os vários centro Acadêmicos.

Essa comissão, por uma proposta, ficou sendo composta pelos 5 professores que faziam parte da mesa naquela Assembléia e mais 5 alunos de várias procedências.

D) redigir uma moção que expressasse a posição da Assembléia, do plenário a respeito do currículo mínimo essa moção seria encaminhada aos jornais e à Assembléia Geral da SBPC.

E) decidiu-se finalmente marcar outra Assembléia por ocasião da VIII Reunião Anual de Psicologia em Ribeirão Preto, que é exatamente esta que estamos abrindo agora.

A moção (item D) aprovada foi efetivamente encaminhada para o jornal Folha de São Paulo, que a publicou no dia seguinte e foi também encaminhada para a Assembléia Geral da SBPC que a aprovou e deu encaminhamento, será lida a seguir:

"Os psicólogos, professores e estudantes de Psicologia reunidos durante a 30a. Reunião Anual da SBPC para um debate sobre o currículo mínimo para os cursos de psicologia, tendo tomado conhecimento dos processos de encaminhamento e do teor das propostas elaboradas pelo Conselho Federal de Educação, e pelo grupo setorial de Psicologia que assessora o Departamento de Assuntos Universitários do MEC, propostas estas que já estão sendo apreciadas na Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, vem manifestar sua total discordância quanto ao processo antidemocrático de elaboração e encaminhamento de matéria de fundamental importância para os destinos da Psicologia no Brasil. Na medida em que não foi feita uma consulta suficientemente ampla aos vários setores envol-

vidos no processo de formação do psicólogo, reivindicam que estas propostas sejam retiradas de pauta do CFE e que se proceda a uma discussão ampla de âmbito nacional da qual participem profissionais, professores, estudantes e membros da comunidade.

Por outro lado ressaltam a importância de que nessas discussões sejam levadas em consideração que a filosofia curricular dos cursos de Psicologia seja orientada não apenas para a solução remediativa de problemas, mas principalmente para sua prevenção, e que se baseie em pesquisas e na compreensão das necessidades do indivíduo e da comunidade brasileira. Reconhecendo assim a responsabilidade social do cientista e do professor na formação de profissionais preparados para enfrentar satisfatoriamente os problemas e as necessidades do nosso povo."

Então foi mais ou menos esta súmula das atividades desenvolvidas por ocasião da 1a Assembléia. Vamos passar para o 2º item da nossa pauta, que seria um relatório das atividades desta comissão que foi formada nessa 1a. Assembléia.

- Romeu M. de Oliveira:

Bem, após a apresentação pelo prof. César Addes dos principais pontos abordados e aprovados na assembléia de julho p.p., eu gostaria de saber se entre os presentes, que estiveram também naquela Assembléia, se há alguma coisa que queiram acrescentar ou escapou às anotações do Dr. César, que não foi uma ata formalmente apresentada, mas foi um resumo, porque a ata será enviada aos Srs. mais tarde.

- Aparteante que não se identificou:

Queria saber sobre o caráter ...[gravação incompreensível]...

- Cesar Addes:

A pergunta é a seguinte, falou-se aqui na moção, que precisava fazer um levantamento das necessidades, da realidade nacional e a pergunta é: junto a que comunidade deveria ser feita. Junto aos profissionais?

- Romeu Moraes:

A proposta inicial da Assembléia de julho era no sentido de que qualquer tentativa de reformulação ou de proposição de um currículo fizesse junto à comunidade. O grupo de Londrina, principalmente, insistiu, muito nisso e outros endossaram esse ponto de vista. Então a pergunta é saber qual é o caráter de que deveria se revestir esse levantamento de necessidade junto à comunidade.

César nas suas anotações consta alguma coisa nesse sentido que possa responder a pergunta dele ?

- César Addes:

O problema não foi aprofundado naquela oportunidade, foi colocado de maneira geral que era preciso voltar às fontes e necessidades. Não se colocou exatamente um procedimento que pudesse ser seguido, na verdade foi mais a idéia geral que foi colocada.

- Ramon Moraes:

Mais alguma manifestação dos Srs. quanto ao conteúdo da Última Assembléia? Pois bem, então podemos prosseguir.

- Cesar Adão:

Aviso: estamos passando uma lista de presença e gostaríamos que vocês colocassem' professor ou aluno, isto vai nos ajudar na próxima Assembléia.

- Ramon Moraes:

Item 2º, relatório das atividades da comissão paritária, que será feito pela profa. Maria do Carmo Guedes.

- Maria do Carmo:

Não é um relatório longo porque fizemos muita coisa. A idéia foi a seguinte: A comissão se reuniu seis vezes ao todo, apenas o necessário para decidir o que fazer e cumprir estas coisas. Nós decidimos então garantir a reunião aqui em Ribeirão Preto, e para isso tomamos as providências necessárias, e decidimos também participar de qualquer discussão sobre currículo que aparecesse, e enviar carta a todos os departamentos de Psicologia, Centros Acadêmicos e Associações Profissionais, cartas que possivelmente todos conheçam. Não sei se é o caso de lê-la. Ela deve ter chegado nos departamentos e Centros Acadêmicos aproximadamente no meio de outubro.

Enquanto a carta não chega às minhas mãos eu conto para vocês a quem ela foi expedida e que relações a gente não, que para vocês ajudarem a gente acontrolar se o material está chegando para onde nós enviamos. Nós enviamos a todos os departamentos de Psicologia, e a gente chamava de departamento quando não era explicitamente uma faculdade.

Identificados por nós a partir de três relações que nós conseguimos: uma publicação que vocês devem conhecer do Conselho Federal de Psicologia, nº 2 de 1977 que se chama Psicologia-Legislação; uma publicação do Ministério da Educação que traz a relação' de escolas de ensino superior do Brasil, mas é uma relação já não atualizada, daí a relação de 1977 do Conselho Federal completando para a gente. E uma relação de escolas superiores com ensino de Psicologia, organizada pela Sociedade de Psicologia de São Paulo. Esta mais recente, de 1978.

Nós mandamos para todos os Centros de Estudos e quando nós sabíamos qual era o Centro Acadêmico existente nós chamávamos pelo nome certo, Centro Acadêmico ou Diretório' Acadêmico ou era colocado simplesmente Centro de Estudos de Psicologia. Todos das mesmas 3 relações que eu citei agora.

Depois mandamos também para as universidades, onde conforme essas 3 relações que' eu citei, ainda não há curso de Psicologia, neste caso não endereçamos a carta a professores de Psicologia da Universidade tal e representantes discentes da Universidade tal. A gente não sabe se ela chega, mas tem esperança que haja em algum Centro Acadêmico.

Mandamos também para associações de profissionais que se identificaram junto à comissão na 1a. Assembléia durante a SBPC e outras associações com as quais a gente con-

teguiu contatar, sem nenhum plano especial e sem nenhuma relação especial de quais associações de profissionais existem no Brasil. Não tivemos chance de fazer isto e se alguém tiver material para a gente completar esta lista seria muito bom. E mandamos também para os professores,alunos e profissionais que na SBPC deixaram endereço pessoal com a gente. Apenas uma das 4 listas que a gente coletou foi perdida, então uma meia dúzia de pessoas que deixaria o endereço com a gente pode não ter recebido a carta.

- Romeu Moraes:

A carta é a seguinte:

"Prezado Colega, talvez você já saiba que têm logo se veiculou a idéia de que estava sendo cogitado pelo Conselho Federal de Educação, uma reformulação do atual currículo mínimo dos cursos de Psicologia, professores de algumas escolas que então se reuniram em Assis a 20 de maio próximo passado. Posteriormente a 16 de junho p.p. esses mesmos professores voltaram a se reunir em São Paulo.

Nesta 2a. reunião foi indicada uma comissão constituída de cinco membros cuja incumbência inicial principal era de organizar uma terceira reunião, agora de natureza mais ampla com caráter de Assembléia, encolcando não só professores mas também profissionais e alunos.

Decidiu-se ainda que esta 3a. reunião se realizaria por ocasião da 3a. Reunião Anual de SBPC, durante a 2a. semana de julho próximo passado.

Uma carta convite foi então enviada a todas as escolas superiores que ministram curso de Psicologia e assim foi possível reunir um grande número de professores, profissionais e alunos do curso de Psicologia dos mais variados pontos do país.

Durante esta Assembléia aquela comissão inicialmente integrada apenas por professores foi por proposta de plenário não só confirmada como também ampliada para permitir a participação de igual número de alunos (5 alunos e 5 professores).

Nesta mesma 3a. reunião com as informações de que já se dispunha, com a experiência das duas reuniões anteriores e com o relatório elaborado para os trabalhos, a comissão acredita ter sido possível estabelecer um amplo e proveitoso debate sobre a questão do novo currículo mínimo, menos em termos das disciplinas que deverão compô-lo do que em termos das diretrizes gerais que deverão nortear sua elaboração. Além disto uma moção foi aprovada e remetida à apreciação da Assembléia geral da SBPC que também a aprovou e lhe deu encaminhamento devido.

Constituída como ficou antes descrita cabe a esta comissão coordenar as providências necessária para que esta iniciativa apenas iniciante e não esmoreça, reunindo-se periodicamente e mantendo todos os interessados, informados de suas atividades e do aumento dos projetos de reforma do currículo mínimo. A comissão procurou manter vivo o interesse pelas mudanças pretendidas; nesse sentido, em sua primeira Reunião, realizada a 8 de agosto próximo passado, decidiu a Comissão dirigir-se a todos os Departamentos de Psicologia e a todos os órgãos representativos de alunos e entidades científica-cultural e profissionais que congreguem Psicólogos no Brasil para que informem-na sobre dois pontos principais: 1) sugestão,sobre processo justo de elaboração de novo currículo mínimo, 2) as características que deve apresentar este novo currículo mínimo para que possa melhor preparar o Psicólogo que vai atuar em nosso meio. Como pode ser visto trata-

-se de questões preliminares, sobre as quais a Comissão gostaria de conhecer o posicionamento dos professores de cada unidade, dos Centros Acadêmicos, das Associações Culturais dos Profissionais Psicólogos, para depois se passar a pensar no conteúdo do currículo, ou seja, no rol de atividades e disciplinas que o comporão.

As informações sobre estes dois tópicos serão analisadas e sistematizadas pela comissão que as apresentará a uma nova Assembléia Geral que terá lugar em Ribeirão Preto, por ocasião da VIII Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto no próximo dia 28 de outubro, à noite. Por essa razão, encaminhem-nos as informações aqui solicitadas com a brevidade possível para que o material assim reunido possa ser organizado de forma a dar uma visão que seja representativa. Tão importante quanto as suas sugestões a respeito daqueles itens é o fato de que a mobilização de todos aqueles que milit[illegible]am na área da Psicologia represente um passo decisivo na organização destas forças às quais o assunto interessa diretamente. É mais do que isso, outros assuntos de igual ou maior importância virão, com certeza, e devemos nos manter unidos e informados para de vida tomada de posição no momento oportuno. Agradecido empenho em levar àquela Assembléia, a Comissão agradece a colaboração prestada." Seguem-se os nomes dos membros da Comissão.

- Maria do Carmo Guedes:

Completando apenas: com relação à nossa participação em discussões, reuniões, palestras sobre currículo e currículo mínimo, tivemos oportunidade de participar de dez ao todo. Eu vou citar apenas as escolas em que a gente esteve: na ONEC, Santo Amaro, São Paulo; na Filosofia da USP, em Ribeirão Preto; no Instituto SEDES, Sapientiae, em São Paulo; na Gama Filho, no Rio [lá apenas como observadora]; na Paulistana, em São Paulo; no Instituto de Psicologia da USP, São Paulo; na Metodista, em São Bernardo; na Filosofia de Santos, na Psicologia da PUC, São Paulo e na Universidade Federal de Uberlândia.

- Ronaldo de Moraes:

Muito bem. Então este é o relatório das atividades da Comissão Paritária que, fundamentalmente se preocupou em manter vivo o interesse para que essa segunda Assembléia se realizasse. Além de difundir dentro do âmbito de atuação de seus membros, que é fundamentalmente a capital de São Paulo, fazendo palestras, conferências a respeito de currículo mínimo e do andamento desse currículo, das mudanças propostas nesses projetos. O terceiro item de ordem do dia, diz respeito às informações sobre o andamento dos projetos de Currículo Mínimo no MEC. A esse respeito eu acho que pelo menos duas fontes de informações podem se manifestar. Uma delas é representada pela própria professora Maria do Carmo, que estava participando, no Rio, de uma Semana de Psicologia, na Universidade Gama Filho, e lá pode ouvir a palavra da profa. Nair Fortis justificando o currículo mínimo que ela propôs.

- Maria do Carmo Guedes:

Não sei se interessa saber o que a Nair pensa do que fez ou porque ela fez uma proposta de o currículo. Do que me lembro algumas coisas que a mim me assustaram, por exemplo a razão pela qual parecia relevante fazer um currículo mínimo: é que as escolas, di

zia ela, tem se limitado apenas ao (currículo) mínimo, então é melhor fazer um outro Currículo Mínimo. Uma outra razão que ela deu e que pareceu preocupante: alguém perguntou porque é que ela não era favorável à residência ou porque é que o projeto dela não falava de residência. Ela disse que era porque ela achava que as escolas particulares não têm condições de colocar residência, então ela imaginava colocar daqui a dois anos; por enquanto não. Essas duas razões eu cito apenas para mostrar como ela se sente dona do currículo mínimo de Psicologia.

- Roseu da Moraes:

Bem, além disso, nessa mesma oportunidade e por outros vias eu fiquei sabendo em São Paulo que a aprovação do currículo mínimo teria sido adiada para abril de 1979. Estava previsto, havia uma idéia nesse sentido de que seria aprovado em setembro passado; na realidade foi adiado para abril. Devem estar discutindo, o Conselho Federal deve estar discutindo, mas a expectativa de ir a plenário para aprovação seria abril de 1979.

- Alguém na platéia pergunta se o adiamento pode ser resultado do movimento de professores e alunos.

- Maria do Carmo:

Pode até ser. No caso específico da notícia dada pela Dra. Nair, a impressão que a gente teve foi que o questionamento feito na ocasião por um professor da USP que estava na mesa da qual ela participava, na verdade ela era uma palestradora, e esse professor, na mesa, precisou fazer uma certa força para conseguir usar da palavra e quando fêz algumas críticas ao projeto parece ter abalado a Dra. Nair, ou pela contundência da crítica que fez ou porque na ocasião ela não tinha realmente resposta. Então ela procurou ele professor depois para dizer que escrevesse, que se comunicasse com ela, que de fato havia pontos nos quais ela não tinha mais do que uma informação e uma ajuda seria boa e que estava fazendo falta a opinião das pessoas. Fora isso, a outra notícia que a gente teve, logo depois da SBPC, é que o Conselho Federal de Educação teria chamado a comissão pela qual Dra. Nair respondia para atender algumas das questões que estavam sendo feitas ao projeto que ela estava apresentando.

- Roseu da Moraes:

Na mesma oportunidade em que a Universidade Gama Filho promovia uma Semana de Estudos, o Conselho Regional de Psicologia do Rio, a quinta região portanto, aproveitou a presença da professora Nair lá no Rio de Janeiro e a convidou para uma palestra no mesmo sentido, só que para um grupo de psicólogos e de conselheiros do Conselho Regional; e uma Conselheira Federal que representa São Paulo no Conselho Federal de Psicologia foi destacada para, como observadora também, ouvir o relato da professora Nair. Ela trouxe informações muito semelhantes a estas que nós acabamos de ouvir através da Maria do Carmo. Com apenas o seguinte acréscimo: que ela estaria disposta a receber sugestões até o início do ano, porque em abril ela pretendia apresentar ao plenário. Só que as sugestões que fossem enviadas deveriam ser suficientemente justificadas, amplamente justificadas porque ela mesmo não teria condições de fazê-lo se os próprios proponentes dessas alterações, dessas sugestões, não o fizessem. Ela não é psicóloga, ela é formada prova-

vamente em pedagogia, é mais ligada à administração escolar (pelo menos a atividade curricular dela). Aí então, ela abriu o jogo, que ela aceitaria sugestões não incorporar Psicologia Experimental ao projeto, mas deve ser justificado esta disciplina, por isto, por isto... Justifiquem para que ela possa ter diante dos demais conselheiros estas justificativas e contar convencê-los da conveniência dessa introdução.

A segunda fonte de informações, além dessas, é apresentada por aqueles que estiveram presentes quando o professor Samuel e outro representante do DAU aqui estiveram e falaram a respeito de Currículo Mínimo, de modo que eu, como não estive presente, nós aqui da mesa, pelo menos os professores, não estavam presentes, não podemos falar. Ouvimos, o César pelo menos ouviu parte da palestra. Mas foi gravado e nós pretendemos ouvir ainda. Mas eu gostaria que um dos senhores que esteve presente durante a exposição feita pelo professor Samuel, em dois momentos, e pelo representante do DAU, que fizesse uma síntese das posições, enfim, do conteúdo que eles apresentaram. Quem se disporia a fazer esse resumo para a Assembléia?

- Um aluno da platéia:

Não é resumo, é só uma questão pequena que acho importante que é a forma como ele colocou a necessidade de contribuição por parte dos alunos, profissionais e professores. Ele fez questão de ressaltar que era importante que houvesse contribuição, que todo mundo participasse democraticamente e ao mesmo tempo ele falava que quem ia decidir era o CFE. Isso eu interpretei, e acabamos de ter uma reunião entre estudantes e vimos que isso era uma espécie de proposta de que nós aceitássemos essa situação, de que nós iríamos contribuir aceitando o poder de decisão deles, quer dizer, quanto ao processo de como está se dando a decisão do currículo ... eu acho isso aí importante.

- Roseu de Morais:

Alguém mais quer complatar esse relato? Se alguém quiser fazer alguma pergunta e se a mesa não puder responder e se for relativa às manifestações dos representantes do DAU, os que estiverem presentes poderão informar..

Bem, se os senhores não estão interessados em mais alguma coisa que nós possamos responder, passemos ao item seguinte da pauta.

- Roberto (comissão):

Quem esteve na abertura e também que estivé ontem na discussão, eu acho que poderia colocar alguma coisa aqui para os professores; a posição do DAU, quem esteve lá deve ter sentido isto... Eu acho melhor a gente dar mais esclarecimentos sobre isso, sobre o debate de ontem; gostaria que alguém se inscrevesse para falar sobre isto.

- Tâmara (aluna (PMG)

Vou tentar simetizar mais ou menos o que foi falado ontem: o Samuel colocou que a proposta apresentada pelo DAU de reformulação de currículo seria elaborada tendo como referencial o mercado de trabalho, literatura psicológica. Para a transformação do currículo; ela se baseou para fazer o currículo, no mercado de trabalho, ou seja ele defende um currículo voltado ao mercado de trabalho e não voltado à formação ou ao próprio

questionamento deste mercado de trabalho.

Outra coisa é a literatura psicológica que ele citou, ele se baseou num relato de literatura psicológica de diversos países, procurou nos Estados Unidos, França, Inglaterra, Oriente, Japão, agora não sei se ele procurou aqui no Brasil. A outra coisa é em relação à lei: ele falou que o currículo teria sido elaborado num prazo previsto pela lei, uma lei que eu não sei qual é. Foi colocado por ele que existem várias leis que exigem da gente vários compromissos e por isso devemos seguir essas leis. Quer dizer, ele colocou que é necessário fazer rapidamente o currículo, que tinha sido determinado isso. O que foi colocado em questão é a validade desta lei, que lei é esta que passe por cima de toda uma análise de que deveria ser o currículo, ou seja, questionamento do currículo elaborado.

São os seguintes os questionamentos que foram feitos: Não queremos um currículo voltado, ou elaborado tendo como referência só o mercado de trabalho, queremos é questionar a quem estamos servindo nesse mercado de trabalho, coisa que não aconteceu na forma de elaborar o atual currículo, como o próprio Samuel colocou. Queremos questionar qual a ideologia que está atrelessada em nosso currículo, qual a concepção de homem e qual o projeto para o homem, que está implícito nos currículos, nas teorias psicológicas, na visão positivista de ciência, que não é explicitada; queremos colocar em questão essa cientificidade da psicologia. Isso foi um pronunciamento feito por nós em relação aos argumentos que ele usou para elaborar o currículo. Foi colocado também que era baseado nessas perguntas que nós queríamos forjar o novo currículo e que é também a partir da compreensão dessa ideologia, e procurando uma revisão epistemológica da psicologia. Foi colocado também um "lance" da literatura estrangeira psicológica: ele falou que nós estávamos negando a contribuição estrangeira, que estávamos negando a psicologia estrangeira. Então foi falado que o que estava se negando não era a psicologia alienígena, mas a psicologia alienada.

Sobre o tipo de currículo que foi mostrado que este é um currículo mínimo que é na realidade um currículo máximo. Tem de tudo neste currículo do DAU. Ele argumentou que o currículo era tão grande assim porque era necessário garantir uma formação suficiente ao profissional, já que ele lida com pessoas humanas. O que tem que ser questionado é que formação suficiente é essa, quer dizer, quando uma pessoa coloca genética ou biologia no currículo, ela tem um projeto de psicologia, ela acha que na psicologia é necessário isso, e nós estamos querendo isto explicitado melhor: porque determinadas matérias, porque não outras cadeiras. Isso não foi falado, ele esquivou o tempo todo, "escorregou que nem quiabo", foi de um lado para outro, não respondeu a nada, fez a maior confusão, ficou enrolado quatro horas.

A posição nossa é que nós acreditamos que essa reformulação do currículo, os critérios utilizados para a reformulação do currículo, devem surgir a partir da reflexão sócio-econômico-político-cultural da nossa população. Acreditamos que um currículo elaborado baseado na prática estrangeira transportada para a nossa realidade, definido à margem das pessoas inseridas nessa realidade, não corresponderá de nenhum momento às necessidades do homem situado no contexto histórico brasileiro. A posição nossa foi tirada no Segundo Encontro Nacional de Estudantes de Psicologia, realizado nos dias 25 e 26 de outubro e no encerramento do Encontro, ontem à tarde.

Ele deturpou um pouco quando foi falado que queríamos maior explicitação sobre os

nomes, o que ele queria com aquilo. Ele deturpou, ele falou o seguinte: que estávamos ' querendo cadeiras fechadas, conteúdo fechado, que a gente queria coisas fechadas. Aí ' foi colocado que não, muito pelo contrário, não queríamos cadeiras fechadas não, com ' conteúdo determinado, mas também não queríamos belos nomes no papel. Mas a gente quer a conquista, a batalha por um currículo para se ter um espaço, um espaço garantido para a criação de novas cadeiras, um espaço para o questionamento dos conteúdos existentes de acordo com as nossas necessidades e de acordo com a realidade social em que estivermos' trabalhando. Então, os nomes no papel também não funcionaram, "amarrar" o conteúdo também não funciona mas precisa ter um certo processo de elaboração, de esclarecimento do que é que significam aqueles nomes no papel. Que pressupostos filosóficos tem cada cadeira, cada teoria de psicologia? Que é que está atravessado nesses nomes no papel ? ' Qual a concepção do homem que ele tem, qual o projeto para o homem que ele tem? Acho que isso tudo constitui a função mais importante da análise do currículo de psicologia, se está implícito, nós queremos ver tudo isto explicitado.

Foi colocado que queremos uma psicologia crítica, que permita intervir na realidade com uma perspectiva transformadora. Entendemos que para a elaboração de um novo currículo não basta mandar sugestões e contribuições para a comissão formada pelo CAO. Achamos necessário que esta colaboração seja feita em amplas discussões com professores, estudantes e profissionais. Quanto a isso ele respondeu que era lei, que ele aceitaria ' contribuições, que achou muito interessante a fala dos alunos, mas discordou disso.' Foi embora e acabou. A gente tem que ver o que deve ser feito.

- Maria do Carmo Guedes:

Só que antes de ir embora ele falou uma coisa da qual eu gostaria de discordar: o professor disse que nós estamos todos na mesma luta, todos querendo um novo currículo ' mínimo. Eu acho que não era bem isso que nós estávamos querendo, nem quando começamos a discutir e nem agora, quer dizer, nós até queremos novos currículos plenos, mas acho ' que não estávamos procurando currículo mínimo, quando tudo isso começou.

- Roberto:

Eu cheguei no meio da conversa lá, mas deu para sentir assim da parte dele uma repetição quase compulsiva, ele repetia tudo. Perguntaram novas coisas e ele respondia tudo quase da mesma maneira, não esclarecendo nada. Acho que ontem foi angustiante porque ele passou por cima das mesmas coisas toda hora e repetia toda hora as mesmas coisas, ' isso ficou bem patente. E ele começou a ceder, a achar que todo mundo devia participar' na elaboração do currículo quando ele viu que realmente a barra tinha pesado para o lado dele e que não havia mais condições dele sustentar aquilo, aí ele começou a propor , a partir de meia noite mais ou menos, a dizer que aceitava a participação de todo mundo na elaboração desse currículo, o que não havia acontecido até aquele momento. Ele passou o tempo todo por cima de todo mundo lá dentro.

- Wanderley (Assis e pós. graduação):

É realmente muito difícil para qualquer um aqui tentar sintetizar tudo o que o professor Samuel Pfromm Neto disse tanto na primeira conferência quanto na segunda. As ra-

zões a gente pode pensar, mas é realmente muito difícil sintetizar tudo aquilo. Eu só queria lembrar aqui algumas coisinhas que parecem importantes para essa discussão. Ele colocou na abertura de congresso os pressupostos, os princípios que estavam norteando aquela comissão do DAU. Se referiu bastante à futurologia, e como eu não entendo nada de futurologia não pude perceber as nuances todas, mas basicamente a perspectiva da comissão era a seguinte: se basear no desenvolvimento da Psicologia em países mais avançados hoje como Estados Unidos, França ... países orientais mais avançados ... Japão, etc e tentar ver o rumo que a sociedade, primeiro e a psicologia, em segundo lugar tomou nesses países, para tentar retirar desse rumo uma proposta de currículo para cá, para o Brasil. Eu não vou tentar questionar ou discutir, vou tentar apenas sintetizar o que me disse. Então se trata de tentar enchergar aqui, no Brasil, o mesmo tipo de desenvolvimento que se terá nos países como EUA e etc... Entre esses princípios está um que me lembro muito bem e que me chamou a atenção é que haveria uma expansão do consumo devido à produtividade muito alta e à modernização da tecnologia e quisto justificaria a introdução de "psicologia do consumidor" no currículo apresentado. E vários outros pressupostos que se as pessoas lembrassem eu acho interessante para contribuir para tentar saber o que é que...

• Roseli de Moraes:

Mais alguém quer tentar recompor o quadro da discussão de ontem e da abertura dessa reunião?

• Luiz M. de Oliveira:

Não é bem, para tentar recompor o quadro da discussão de ontem ou da abertura que eu vim aqui, pois acho que as pessoas que me antecederam já fizeram mais ou menos esta recomposição. Vou fazer algumas considerações sobre coisas que, ou foram ditas pelo Samuel ou foi possível interpretar dos diálogos que mantive com ele e com a Rosa Maria.

Um primeiro comentário: eu acho que ontem ficou bastante claro que ele elaborou, (aparentemente ele, porque todas as vezes que fazíamos perguntas sobre pressupostos da relação de matérias quem respondia era sempre ele e não a Rosa, talvez por ser uma pessoa mais fluente...) aparentemente, o todo o projeto é o Prof. Samuel que deu a contribuição principal nessa fundamentação. Aliás ele é o relator do grupo setorial do DAU. Ficou claro que não só contém aspectos que nós não concordamos, como também as proposições básicas dele não tem nenhuma relação, (talvez tenha alguma, mas tem pouca relação) com a lista de matérias constantes do projeto DAU. Aparentemente, o conjunto de arrazoados merece uma discussão, merece ser debatido e mostrados os pontos falhos.

Mas é necessário fazer uma distinção: uma coisa foi elaborar a lista dos princípios gerais, outra foi elaborar a lista de matérias. Acredito que quando chegou no momento de elaborar a lista de matérias foi a opinião de cada um que influiu mais e não necessariamente aquele conjunto de raciocínios colocados basicamente pela pessoa do Samuel.

Acho que há contradições dentro do próprio projeto, além do que já foi apontado aqui, uma lista enorme de matérias que ao invés de favorecer a flexibilidade e a adaptação das universidades regionais a esse novo currículo vai dificultar enormemente.

Um segundo aspecto eu acho que os alunos insistiram muito entre encontrar quais

eram as razões ou filosofia que estavam por trás do projeto e ele insistia na resposta, que já foi assinalada aqui, (literalmente ele está certo, mas sabe-se que não foi só isso) "nós fomos encarregados de elaborar uma lista de disciplinas, a lista está aqui". Na prática nós sabemos que não é só isso, porque há um conjunto de pressupostos que não são ditos, ou não ditos por meias palavras, por exemplo, a disciplina "Psicologia do consumidor".

Um outro aspecto importante. A Nair Fortes fez o projeto no ano passado. Londrina propôs o reconhecimento do curso no início desse ano e o projeto foi devolvido a Londrina para que ele fosse reformulado em função das informações contidas no projeto da Nair Fortes, que nem sequer foi ainda votado. Então, esse tipo de pré-decisão, ou este tipo de orientação que na realidade vai dirigir todas as decisões, do CFE e DAU, acho que foram bastante visíveis ontem.

Acho que a Assembléia deveria pensar numa forma de como nós vamos enfrentar este problema e sermos ouvidos pelos órgãos do MEC. Não sei se a posição que os alunos adotaram de não oferecer qualquer subsídios é a posição mais correta, mas também, eu me pergunto: oferecer subsídios para que? Vai resultar em alguma coisa? Elas querem sugestões mas não temos muita segurança de que as sugestões levarão a um caminho diferente ou.. influirão de alguma maneira nos resultados. Acho que eles vão receber as sugestões, mas não vão mudar muito os projetos por melhores que sejam as sugestões. A impressão que eu tive, (acho que vocês todos tiveram) é que o Samuel estava bastante rígido em posições já definidas.

Acho importante levar em conta nas discussões que existem dois grupos que estão lutando entre si. Será que não seremos prejudicados por esta oposição entre os dois grupos. Os grupos aos quais me refiro são por um lado, as pessoas mais antigas no Conselho Federal de Educação e o grupo setorial do DAU. Fiz ao Samuel uma pergunta: como você vê o problema: quem vai ter mais força no momento da decisão quem vai realmente vencer, quem vai realmente ter mais chance de ter a sua proposta aprovada? Na resposta do Prof. Samuel ficou a impressão de que o projeto do DAU tem menor viabilidade porque, pela mudança de governo, o próprio DAU vai ser reformulado e nem sequer existe a garantia de que a proposta do DAU chegaria um dia ao Conselho Federal. Como elemento da comissão setorial ele disse que continua trabalhando e estas discussões vão sequer interferir no que já está no Conselho Federal e que é o projeto da Nair.

Esses pontos a meu ver devem dirigir a discussão da assembléia. No meu modo de ver a discussão da Assembléia deveria se dirigir para definir quais são as táticas que nós vamos usar para mudar esta situação. Minha impressão é que um currículo qualquer, seja da Nair ou seja do DAU, vai vir. Nenhum dos dois vai nos agradar e nós não vamos ter chance de alterar nenhum deles, porque aparentemente eles não estão dispostos a fazer alterações. Então o problema para mim é definir quais as táticas usar ou o que nós vamos fazer exatamente para exercer as pressões necessárias para provocar a mudança.

– Romeu de Moraes:

Bom, eu acredito que o terceiro item da nossa pauta está suficientemente esclarecido. Em termos de prazos, a informação que temos é abril e em termos de projetos são os julho, um da professora Nair, outro do grupo do DAU e em termos de probabilidade um dois

dois, o professor Luiz acabou de nos dizer que a resposta do professor Samuel foi que o do DAU teria menos chances. E pergunto se acaso podemos passar para as propostas a respeito desses dois itens específicos que constam inclusive da carta que enviamos àquelas entidades, departamentos, órgãos de alunos e entidades científico-culturais, carta que' mereceu resposta de apenas umas seis ou oito instituições que nós temos aqui conosco.

Entendemos que seria este o momento de aqueles grupos que não responderam porque ' não tiveram tempo ou porque a carta chegou atrasada, por uma questão de falta de endereço completo, esses poderiam se manifestar agora. E nesse sentido nós estamos pensando ' que o melhor processo seria inscrição dos que quiserem fazer uso da palavra para falar' a respeito, do processo justo de elaboração de um currículo mínimo para o curso de psicologia ou para falar sobre as características que deve apresentar o currículo mínimo ' para o curso de psicologia. A comissão lembra que a intenção ao formular essas duas ' questões não era de que viessem indicações de matérias ou disciplinas ou conteúdo ou atividades que deveriam compor o currículo mínimo, mas apenas essas diretrizes gerais, ' características mais amplas que um currículo deve apresentar e o encaminhamento do currículo mínimo, o que nós consideramos um processo justo para elaboração, se poderíamos ficar com o projeto vindo do Conselho Federal, do DAU, de onde quer que seja ou se não poderíamos tentar uma forma de atuação sobre esses órgãos para que eles venham acatar' as sugestões oriundas de uma assembléia representativa como esta e como foi a de julho' passado.

E a inscrição dos que quiserem fazer uso da palavra para falar a respeito de um ' destes dois tópicos ou dos dois se for o caso, poderia ser feita desde já com a professora Maria do Carmo.

Enquanto as inscrições se processam eu posso dar uma pequena súmula de cada uma' das respostas que recebemos; por exemplo do grupo do Sedes Sapientiae e do grupo de psicólogos de São Paulo participantes do Forum de debates psicólogos e Sociedades esses dois grupos indicam que as características que o currículo deve apresentar são as seguintes:
1- Que devem incluir um núcleo de disciplinas que facilitem a visão e a análise da realidade social.
2- O currículo de favorecer a inter-disciplinalidade quer incluindo disciplinas das chamadas ciências sociais, quer possibilitando a existência de cursos eletivos que dêem ' condições ao aluno de cumprir um currículo dessa natureza.
3- O currículo deve prever a inclusão de programas práticos desde o início da formação' do aluno, para que o confronto com a realidade social e profissional não ocorra apenas' no último ano do curso.

Quanto ao primeiro ponto esse grupo do Sedes fundamentalmente diz o seguinte: se o currículo aprovado pelo MEC não possibilitar as instituições de ensino superior o cumprimento de seus objetivos educacionais mais amplos, o psicólogo poderá ser destituído' de sua função social, dispondo apenas de uma tecnologia limitante e acomodada. Então ' propõe o grupo do Sedes que os resultados das consultas feitas, possam dar origem a um documento a ser amplamente divulgado e debatido pelas diversas entidades universitárias estudantis e profissionais.

Da Universidade Federal do Pará chegaram sugestões através do Medeiros e são ao todo vinte sugestões a respeito do primeiro tópico da discussão e outras tantas a respei-

to do segundo. Eu selecionei os mais pertinentes em termos de resposta à pergunta feita.
1- O grupo da Universidade Federal do Pará está pesquisando junto aos alunos: caracterís ticas que devem apresentar esse novo currículo mínimo para que possa melhor preparar o psicólogo para atuar em nosso meio.
2- O currículo deve visar a realidade de cada Universidade. Deve oferecer maiores condições para opção do aluno em tempos de escolas de psicologia.
3- Considerações maiores sobre o homem brasileiro e sua psicologia, influenciado pelo contexto sócio-cultural em que vive. O currículo deve estar voltado para a realidade brasileira, baseado em pesquisas brasileiras e não em moldes estrangeiros. Além disto, as disciplinas complementares obrigatórias devem ser baseadas na necessidade e características da região em que a entidade está localizada. Deve-se elaborar um currículo de tal modo que o psicólogo seja preparado para enfrentar a realidade.

Apresentamos a seguir, o que deve ser o embasamento sócio-antropológico do currículo e embasamento filosófico do currículo. São vistos tópicos ao todo e eu selecionei estas questões mais amplas, mais gerais porque as outras são mais específicas, por exemplo, realização de micro-estágio no decorrer do curso, outro exemplo, currículo unificado com matérias básicas para o psicólogo em todo o Brasil com igual carga horária para possibilitar transferências. Quanto às sugestões sobre o processo de elaboração de um novo currículo mínimo, eu destaquei os seguintes: que sejam ouvidas todas as partes interessadas: comunidades, alunos e professores de psicologia; que sejam discutidos os pontos levantados os pontos a partir das sugestões apresentadas pelas três partes citadas no item primeiro.

Continuo agora a leitura dos pontos levantados pelo grupo da Universidade do Pará, quanto ao processo de elaboração do currículo:
4- Formação de uma equipe mista para a elaboração do currículo.
5- Após a elaboração do currículo este deve voltar para ser aprovado ou não pelas partes ouvidas. Em caso de não aprovação que se repita o processo.

Depois eles apresentam outras sugestões: consultar todas as entidades que mantêm curso de psicologia, e alguns dizia outros procedimentos para se chegar a essa proposição inicial, do currículo, são as sugestões da Universidade do Pará.

O curso de psicologia do Instituto Metodista de Ensino Superior de São Paulo também nos respondeu e destacou os seguintes pontos: A) quanto à primeira questão (processo de elaboração do currículo) em discussão do grupo, foi colocada a necessidade de que se proceda um amplo levantamento das atividades que os psicólogos formados estão exercendo, assim como das necessidades que eles sentem no exercício da profissão. Por amplo levantamento queremos significar: os diferentes locais de trabalho do psicólogo e nas diversas regiões do Brasil. B) Foi também levantada a importância de ser feito paralelamente um levantamento das necessidades de serviços profissionais concernentes ao psicólogo nas diversas regiões do país. Este levantamento tem como objetivo esclarecer se além das áreas já conhecidas, o psicólogo poderia ser chamado a atuar em outras áreas ainda não exploradas; mas que potencialmente podem e necessitam beneficiar-se dos seus serviços. C) A partir dos dados coletados nos levantamentos dos itens "A" e "B" deve se proceder a uma reflexão sobre a definição das atribuições profissionais do psicólogo do Brasil. O conselho Federal de Psicologia através da resolução 4174 adotou para os psicó

logos brasileiros a descrição de atribuições profissionais aprovas pela "OIT". Com base em novos dados os psicólogos terão melhores condições para verificar em que termos essa definição se aplica à sua realidade, se ela deve ser reformulada e em que termos, ou se for necessária uma nova definição.

Quanto às características que um currículo deve apresentar: o grupo do Instituto Metodista sugere: A) considerou-se que para definir as linhas-mestras para a formação do psicólogo necessitamos, antes de tudo, conhecer as nossas necessidades reais como meio social, assim como conhecer os resultados reais que os profissionais formados estão enfrentando. Portanto, as pesquisas sugeridas anteriormente devem proceder a qualquer reformulação do currículo pois elas fornecerão dados básicos os quais apontarão as diretrizes a serem seguidas na tomada de decisões. B] tendo em vista esses dados e o rápido crescimento da profissão de psicólogo no Brasil, considerou-se que o presente momento mostra uma necessidade crítica de que seja criada uma associação representativa dos psicólogos em âmbito nacional, uma Associação Brasileira de Psicologia, e indica quatro atribuições ou, quatro finalidades para esta associação, que seriam: 1] analisar sistematicamente o papel social do psicólogo nas diferentes regiões do Brasil, dando-lhe um caráter unificador, 2] incentivar a criação de novos instrumentos de trabalho para o psicólogo que se apliquem à nossa realidade e analisar os que já são existentes, 3] estimular a comunicação entre os psicólogos das diferentes regiões do país, 4] estimular a comunicação entre os psicólogos brasileiros e dos outros países.

Tendo em vista a análise desenvolvida anteriormente, sugerimos que Associação Brasileira de Psicologia torne-se uma realidade o mais imediatamente possível, para tanto sugerimos que os psicólogos presentes na reunião da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto reúnam-se para tomar uma posição frente a esta sugestão e promovam uma votação para eleger a primeira diretoria da Associação que se encarregará de definir exaustivamente os objetivos da mesma, assim como encaminhar os aspectos legais para o funcionamento da Associação etc... Assinado por alunos e professores do Instituto Metodista de Ensino Superior de São Paulo.

A respeito dessa Associação Brasileira de Psicologia eu queria dizer apenas uma palavra: os senhores naturalmente devem já saber que existe uma Associação Brasileira de Psicologia que de 1978 para cá, a partir deste ano passou a receber exatamente esta denominação, se chamava até então, Associação Brasileira de Psicólogos, foi fundada em 54 e reunia psicólogos até então. De 78 em diante passou a agregar entidades Regionais de Psicologia, das quais a de Ribeirão Preto não quiz fazer parte eu não sei porque razão. Mimas fez parte, São Paulo, Rio Grande do Sul, etc. O Leir pode responder melhor. Então já existe a Associação. Pode ser que ela não cumpra estas finalidades, que ela não esteja suficientemente dinamizada ou agilizada para cumprir estas finalidades. Seria o caso de nós remetermos à Associação estas reivindicações dos professores e alunos do Instituto Metodista de Ensino Superior, ao invés de duplicar esforços.

- Alguém fala da platéia: (incompreensível na fita)

- Romeu de Morais:

Eu repito: Eles já haviam tomado conhecimento de que existe a Associação Brasilei-

ra de Psicologia. A informação é de que eles não fazem questão absoluta de que seja uma Associação Brasileira de Psicologia, com este nome, mas sim que um grupo especificamente voltado para estes objetivos seja hoje nomeado, com um caráter nacional.

- Jairo (FMU e pós-graduação - USP):

Eu teria uma questão de ordem a apresentar. Alguns colegas estão muito interessados em fazer perguntas mas não estão se dando conta de que isto atrapalha o andamento dos trabalhos, à medida que estão com um receio até meio neurótico de pegar o microfone. Isto é prejudicial para nós. Você faz dois minutos de perguntas e está todo mundo no ar esperando mais dois minutos para repetir sua pergunta . Microfone não morde. Olha aqui, eu estou falando e não me mordeu.

- Romeu de Moraes:

Bem, então esta questão de um grupo específico para tratar desse problema, em âmbito nacional, fica para depois e nós vamos continuar com as propostas feitas por outras entidades.

Contribuição da Associação Baiana de Psicólogos para a discussão da reformulação do currículo de psicologia. Estas contribuições chegaram agora, neste instante às nossas mãos de modo que não pude nem saber o conteúdo, e seria necessário ler da ponta à ponta. Mas não é possível fazer o resumo. Está presente algum membro da Associação Baiana de Psicologia? Poderia fazer um sumula, ao invés de ler as três páginas? Não é melhor você ler, enquanto eu vejo outras ... Você lê e faz uma sumula.

Antes porém, um grupo que é de São Carlos encaminhou também sugestões, Maria-Cecília Góes Coelho, Deise das Graças de Souza, Júlio César Coelho, , Olavo de Farias Galvão e Elizabeth Tunes. Quanto à primeira questão:...

- Representante de São Carlos:

A sugestão para o processo justo de elaboração do currículo mínimo, foi colocado que deveria se fazer consulta à pessoas que trabalham com psicologia ou estejam em fase de formação, visando obter informações sobre: 1) os objetivos que acham adequados ou necessários para o curso de psicologia, justificando com base em dados que evidenciam as deficiências, as necessidades, as inadequações existentes na formação atual do psicólogo, e na sua maneira de atuar hoje. Portanto as proposições de objetivos devem, necessariamente, basear-se na análise de que já existe. Esta análise permitirá levantar e caracterizar os problemas existentes, o que justificaria, então, os objetivos propostos . 2) As fases, ou etapas, ao longo do curso, necessárias para a formação do profissional, com definição dos tipos de atuação específica. 3) Disciplinas adequadas para que os objetivos propostos possam ser atingidos.-

Julgamos que o novo currículo deveria conter as seguintes características: a) uma etapa onde o aluno adquira conhecimento sobre as áreas mais amplas em psicologia e áreas interdisciplinares complementares. b) uma etapa onde o aluno aprenda a produzir conhecimentos em psicologia, isto é, na qual ele seja instrumentado na pesquisa psicológica, em seus vários níveis. c) uma outra etapa em que o aluno seja preparado para atuação profissional nas diversas áreas de atuação específica. Achamos que o currículo deve

ser proposto de tal forma que permita que os vários centros de ensino de psicologia possam desenvolvê-lo de acordo com as estratégias que julgarem mais adequadas. Teríamos, assim, várias experiências diferentes que poderiam então ser discutidas e analisadas e a partir do intercâmbio de experiências, a proposta de currículo para a psicologia fosse um reconstruir constante.

Há uma outra proposta também, da Tânia, aluna da USP, que é semelhante a esta, apenas ela especifica mais alguns pontos que nessa outra proposta foram colocados de modo mais geral. Então ela coloca, como sugestões: A elaboração de um novo currículo mínimo deve ser baseada em : a) análise das necessidades que o psicólogo está ou deveria estar ou poderia estar atendendo ou solucionando. b) análise das funções, habilidades que o psicólogo deveria desempenhar para solucionar estas necessidades. b) a elaboração de um novo currículo mínimo de psicologia deve conter os objetivos terminais do curso de psicologia e objetivos intermediários, objetivos levantados a partir dos itens que eu li anteriormente, das funções que o psicólogo deve exercer para solucionar as necessidades analisadas. c) a elaboração de um currículo mínimo deveria dar margem à solução de necessidades regionais, deveria ser cheada a procedência das análises a e b que eu falei, para as diversas regiões brasileiras; deveriam ser incluídas as necessidades particulares dessas regiões, consequentemente o currículo deveria conter objetivos terminais que levem em conta a solução de necessidades regionais.

A Tânia sugere como proposta para a realização dessas proposições anteriores que se forme uma equipe e por equipe ela define: deveria ser formada ser formada por pessoas interessadas no ensino de psicologia, juntamente com essa comissão já formada. Para avaliação dessas análises propostas ela julga que essa avaliação deve ser feita pela equipe e também pela comissão e pessoas de órgão da classe, profissionais de diversas regiões, professores e pesquisadores de diferentes regiões. A realização da proposição b que é definição dos objetivos também seria feita pela equipe e por essa comissão. A avaliação dessa proposição b também seria feita da mesma maneira proposta para as outras proposições.

Quanto às características que deve apresentar o currículo ela julga que as proposições anteriores seriam o ponto de partida do currículo, seria baseado em necessidades que o psicólogo deveria atender e conteria esses objetivos terminais e intermediários. A sequência dos objetivos caracterizaria então a sequência de fases do curso. As disciplinas deveriam garantir o alcance dos objetivos propostos, assim não teríamos rótulos de disciplinas e sim objetivos em função dos quais as disciplinas seriam propostas.

- Representante da Associação Baiana de Psicologia:

A posição de nossa entidade é de relatar aqui o processo de discussão que tivemos e os questionamentos dele resultantes e não de trazer uma proposta a mais de currículo ou um documento conclusivo de análises. Essa atitude é consequência de nosso nível insipiente de organização e do contato com questões tão complexas quanto a de definir os objetivos e níveis em que se deve dar a formação profissional em psicologia. Através da comissão de defesa da profissão reunimos um pequeno grupo de professores profissionais, estudantes, que iniciou o trabalho discutindo como cada participante, o que seria reformular um currículo. Identificamos um consenso no grupo: reformação de currículo não

deveria significar apenas mudanças no elenco das disciplinas, na sua carga horária, ou mesmo de programas. Esse tipo de mudança curricular, todos nós já tivemos experiências e nem por isso estávamos satisfeitos. Um outro passo foi dado quando passamos a considerar o contexto onde se insere uma reforma de currículo, de um lado a universidade, as condições que ela oferece para o ensino e suas vinculações com a estrutura social. E de outro as características e necessidades da comunidade em que o profissional irá atuar.

Preocupados com a representatividade da posição que deveríamos assumir propusemos uma reunião mais ampla onde foram acrescentadas à discussão os seguintes aspectos: a necessidade de avaliar os interesses que direcionam a educação em nosso país e especificamente o ensino universitário. As limitações impostas à liberdade de expressão e pensamento que condicionam visões da realidade parciais e/ou equivocadas. E finalmente a realidade sócio-econômica onde atuará o futuro profissional.

Neste ponto alguns de nós durante as discussões reafirmávamos um ponto de vista de que o currículo adequado seria aquele que atendesse às necessidades da comunidade; mas a que comunidade nos referíamos? À do empregador do psicólogo? À dos indivíduos que podem pagar pelos serviços desses profissionais? Ou a grande maioria da população, cujos filhos frequentam escolas públicas que povoam os postos de atendimento e hospitais psiquiátricos, que se submetem diariamente a péssimas condições de trabalho ou ao desemprego forçado. Mais claramente: que interesses estão em jogo quando se define um currículo para a formação de um profissional? E aqui a nossa preocupação se voltou para nós mesmo psicólogos, professores e estudantes. Inicialmente seria preciso uma definição clara do que achamos deva nortear nossa atuação profissional e diante disso perguntamos nós estamos inquietos ou acomodados diante dessas questões que tem uma clara consequência no nível da nossa relação com a sociedade. Está clara para à nossa categoria a urgência desses debates? Qual o nível e qualidade de nossa organização enquanto profissionais e cidadãos?.

Acreditamos que esses últimos questionamentos nos remetem a um novo problema que diz respeito à viabilização de um possível projeto curricular. O que é necessário para que além de termos um bom currículo ele seja viável e implementado.

Não podemos nos esquecer que vivemos num contexto sócio-político em que reina o arbítrio e que as decisões são tomadas sem consultas aos mais interessados. Não foi exatamente desse modo que todo esse processo que estamos vivendo se desenvolveu? É necessário acrescentar ainda que toda a nossa participação não se encerraria quando o MEC aprovasse o currículo mínimo adequados, porque ele apenas expressaria as nossas necessidades atuais e deveria ser continuamente criticado e modificado para atender ao próprio movimento da realidade.

Então a proposta que trazemos aqui é de que se ampliem as discussões sobre estes e outros aspectos que antecedem ao próprio debate sobre o currículo. Que na medida da nossa organização atual das forças que dispomos, globalizemos os resultados destas discussões tidas em caráter nacional e a partir daí com um instrumento de luta definido, possamos enquanto categoria, repensar o currículo e nossos cursos de formação.

Gostaria de fazer alguns esclarecimentos com relação à esta questão do documento que é o seguinte: Em primeiro lugar, nós estamos bastante preocupados com esse processo inicial desses debates sobre o currículo. Achamos que existem muitas opiniões semelhantes a nossos 18 na Bahia. Seria necessário propor num documento que globalizasse todas

essas opiniões, como o que foi apresentado pelo Sedes Sapientiae.

Achamos que é prematuro ainda a gente partir prá "é essa disciplina, não é essa disciplina". E eu acho que embora exista um prazo, (essa história aí mês de abril) eu acho que é isso que deve controlar o comportamento da gente prioritariamente. Eu acho que essas coisas são importantes, devemos intervir, devemos encontrar formas de tentar barrar esse processo, mas devemos continuar trabalhando de forma autônoma.

A outra questão é com relação à organização nacional, que o pessoal tem falado aí de Associação Brasileira de Psicologia e coisas assim. Estamos achando, que embora não seja uma posição da diretoria como um todo pois foi uma coisa pensada aqui, achamos que no momento, isso pode dispersar o foco da luta, para burocratizar em cima de uma entidade que vai ter mil necessidades. Surgirão problemas e coisas assim que podem dispersar o trabalho da gente no momento. Por outro lado achamos que esse é um objetivo também a ser perseguido, ou de transformar essa associação, que ninguém sabe como é que funciona, numa entidade decente, que atenda os interesses nossos, ou de criar uma outra entidade. Mas isso aí acho que não é a questão principal, agora. Por outro lado nós já estamos unificados com as pessoas que estão levantando a necessidade de uma organização nacional para se discutir a questão do currículo, e eventualmente outros problemas que a gente está debatendo no dia a dia de formação e de atuação profissional. Bom, por enquanto, acho que era mais ou menos isso o que tinha para falar (palmas).

- Romeu de Moraes:

Bem, para encerrar esta parte nós temos apenas mais um documento que foi enviado à comissão, assinado pelo diretor da Faculdade Salesiana de Filosofia Ciências e Letras de Lorena, Padre Vicente de Paulo Moreci Guedes. Não sei se querem que leia, pois é representativo apenas de um dos ... do diretor da faculdade. Enfim, como é breve, em um minuto eu poderia dar aos senhores a idéia: Diz que o processo de elaboração de um novo currículo mínimo deveria seguir mais ou menos os seguintes pontos: Realizar um levantamento dos diversos campos de trabalho onde atua o psicólogo, a partir desse levantamento elaborar o currículo de maneira especificada para o atendimento adequado das referidas áreas. Quanto à segunda questão, características do currículo deve ter as seguintes: haverá um núcleo comum contendo as matérias necessárias para informar o psicólogo do que deveria conhecer. Além disso as faculdades serão diversificadas através de matérias e estágios que possibilitem conhecimento mais aprofundado para atendimento específico na referida região; assumindo então a formação do psicólogo as características próprias da região em que a faculdade se insere. E terceira, além dos cinco anos de formação mais um ano de especialização para receber supervisão, não mais como estágio contido no currículo, mas sim no acompanhamento de seu trabalho profissional.

E agora podemos então receber inscrições, ou já estão inscritos não é? Primeiro, Marcos de Minas Gerais.

- Marcos:

Eu acho que a companheira da Bahia colocou muito bem a questão do debate. Enquanto estudante, acho que se não for definida a nossa função social, se não for definida a função social da psicologia e do psicólogo, antes disso nós não podemos pensar em modifi -

ter currículo. Hoje, nós vivemos uma crise que eu não acredito que seja solucionada simplesmente com uma mudança de currículo. Crise epistemológica, crise de mercado de trabalho, crise de currículo. Para solucionar a crise do currículo, segundo o representante do DAU, aqui ontem, eles pensaram em reformular o currículo para solucionar a crise do mercado de trabalho, então criar novas áreas de atuação. Acho que isso não é importante. O que realmente importa hoje é ter bastante definido qual a função social do psicólogo e qual a função social da psicologia. Só depois disso, é possível haver uma discussão a respeito de um currículo que vá atender então a uma situação já mais bem definida.(palmas).

- Romeu de Moraes:

Em seguida outro, Marcos, de Minas Gerais também.

- Marquinhos (UFMG):

Bom, eu vou colocar aqui a proposta que foi retirada no II Encontro Nacional de Psicologia, realizado nos dias 25 e 26 , aqui em Ribeirão. Eu queria esclarecer antes que essa proposta que vai ser colocada aqui, está baseada nas discussões feitas sobre as questões aqui colocadas pelo Marcos, pela Tânara antes, e também estão de acordo com o documento da Bahia. Vou colocar a proposta depois eu explico melhor. A proposta é a seguinte.

Que seja formada uma comissão paritária, ou seja, mesmo número de estudantes e professores, como tem essa aqui, a nível nacional para discutir a questão do currículo,mas que seja uma comissão formada através de regionais, então estaríamos pretendendo formar essa comissão através de regionais que compõem a COEP (Comissão Organizadora de Encontros de Psicologia), que seria Minas, Bahia, Rio, São Paulo, Rio Grande do Sul, e um representante do Nordeste. Agora, essa comissão aí seria formada através de representantes de comissões regionais, então cada uma dessas regionais formaria também uma comissão nacional pra centralizar informações para divulgar informações sobre as regionais , achamos que isso seria importante: essa comissão nacional não vai ter ... ela não vai deliberar ou montar o currículo, nada disso; ela vai ter a função de sistematizar, o que tiver de informação e discussão de todas as comissões regionais. Qual o processo de discussão disso aí, o que que essa comissão faria? Seria o seguinte: essas comissões vão promover debates, discussões, conferências, sobre todos esses pontos levantados aqui,sobre a formação do psicólogo, qual o papel do psicólogo na realidade social hoje e enviar os resultados dessas discussões para todas as regionais. Estamos achando importante que cada regional realize alguma coisa, e mande para as demais regionais. A informação deve circular o máximo possível. Por que isso?

Vimos que foi muito importante no ENEP, passar informações das várias escolas para todo mundo. Vimos que tem muita escola que é completamente diferente em termos de currículo, e em termos de trabalho que tem sido feito e tudo isso. Então seria importantíssimo que isso circulasse, tá?

A crise que a psicologia está passando hoje não vai ser resolvida simplesmente com uma mudança de currículo ou com resoluções do Conselho Federal de Psicologia ou do Conselho Federal de Educação, o que for, ela só vai ser resolvida através de discussões só

bre estes pontos levantados anteriormente.

' Não vamos ficar discutindo aqui sobre um currículo, sobre critérios para se elaborar um currículo, sobre que matérias a gente vai incluir nisso, se não, assim nós vamos eliminar a discussão que é mais importante agora, vamos simplesmente compor o currículo no papel. Para nós isso não é importante. Já existe um no papel que não está atendendo' e pronto. Fazer outro dessa forma não vai atender também. Então, acreditamos que a consecução de um novo currículo é todo um processo que vai começar agora e que por enquanto não tem prazo marcado para terminar. Essa proposta de até abrir ter um novo currículo, estamos contra isso e não vamos aceitar esse novo currículo, certo?

Vamos discutir sobre etapas, sobre critérios,sobre funções, soluções, necessidades, sobre objetivos intermediários, objetivos terminais do currículo. Achamos que não é hora ainda de pensar nada disso, que isso aí é um trabalho final que vai ser pensado através de discussões que serão feitas por todo Brasil e de tal forma que todo'mundo possa' contribuir. Um ponto importante que foi levantado no debate ontem, inclusive com o Dr . Samuel, é sobre o juramento que define o psicólogo. Vou falar uma parte dele: "promete trabalhar pelo ajustamento humano, tendo em vista o valor absoluto da pessoa". Achamos que quem faz ajustamento é mecânico; faz ajustamento de porca. e valor absoluto é coisa de matemática tá? Então, uma profissão que está baseada num juramento desse aqui,que está querendo seguir uma prática baseada nisso aqui, para nós não está entendendo os nossos interesses e os da maioria da população. Então a proposta que estamos fazendo é essa: que seja formada essa comissão a nível nacional. (palmas).

– Aparteante não identificado:

Eu só queria avisar o colega que acabou de falar que o Brasil também tem região ' Norte e região Centro- Oeste.

– Marquinho [UFMG]:

Olha, é o seguinte: só esclarecendo esse ponto. Propusemos isso porque, atualmente a organização da COEP é a seguinte: Minas estava respondendo pela organização desses outros estados, agora, não quer dizer que isso aí não possa ser mudado desde que haja necessidade, mas, por enquanto, a situação que a gente conhece é essa aí. O único contato que tínhamos essas regiões era através de Minas, atualmente não temos contatos. Tudo ' bem, se há gente interessada ótimo pode ser incluída, a proposta não é de que não se inclua isso. Só nos baseamos na organização da COEP porque é o que a gente tem agora, tá? Não é um negócio final; a partir daí, com novas discussões, pode-se incluir outras regiões.

– Morgado (Assis):

O que eu queria colocar aqui, não é bem da continuidade a tudo que foi colocado.Eu queria colocar uma denúncia acerca de algumas coisas que andaram acontecendo em Assis , na UNESP, onde eu estudo, sobre currículo. Para se discutir e para se formar esse currículo mínimo que a gente está debatendo aqui, está tendo uma série de discussões. Todo' mundo que trabalha com psicologia, estudante, professor, psicólogos, enfim, todos os interessados no Brasil estão discutindo acerca disso. Acontece que na nossa Faculdade, e eu sei que isso não é problema de vocês, mas nós temos um diretor extremamente facista'

com problemazinhos pessoais na cabeça e que tenta resolver as coisas da melhor maneira , vamos dizer, para suprir seus interesses pessoais. Então o que essa figura pitoresca aí dos aprontando lá? Ele nomeou uma comissão de assessoria. Vejam bem, a nossa faculdade, para que fique claro, ela é composta por três cursos, que é História, Letras e nós, de Psicologia. O diretor saiu do curso de Letras; então essa pessoa tão bem informada a respeito de Psicologia, como vocês podem ver, escolheu uma comissão de assessoria, para acrescentar alguns itens no currículo que vinha sendo discutido dentro da ' faculdade. O que que ele fez? Ela passou por cima do Conselho de Departamento, passou ' por cima do Departamento, passou por cima de alunos e passou por cima da Congregação. Isso a gente sabe que não pode ser feito.

Agora mais uma coisa, essa comissão que ele escolheu, por coincidência ou talvez ' por falta de habilidade do diretor mesmo, é justamente aquela que não vai de encontro ' com os nossos interesses, quando eu falo nossos interesses eu digo dos alunos de Assis' e de determinados professores do nosso Departamento, que inclusive estão presentes aqui nesta Assembléia. Então, ele passou por cima de tudo isso e resolveu que, e isto ocorreu na segunda-feira passada, ele resolveu que até quarta ou quinta-feira teriam que ter sido feitas todas as discussões por essa comissão acerca de um currículo pleno, ele não queria o mínimo, como estamos discutindo aqui, ele queria o pleno e escolheu essa comissão aí... Aí, infelizmente ou felizmente, eu não sei, uma das pessoas dessa comissão era aluno (talvez eles tenham colocado o cara lá para dar um caráter mais democrático à coisa) o rapaz saiu de lá e contou o que havia ocorrido, nós ficamos todos muito p...da vida, não é? E no dia seguinte, os professores foram todos lá, o Departamento inteiro ' de Psicologia, foi pedir esclarecimentos ao diretor. Os alunos e os professores tiraram de Assembléia Geral uma comissão para falar com o Diretor, e a gente foi lá, falou, falou, falou, falou... Algumas coisas foi conseguida, como por exemplo, tudo o que essa ' digníssima comissão tivesse que resolver, tudo que ela resolvesse acerca desse currículo pleno (vejam como eles estão adiantados) tudo que ela resolvesse teria que passar, ' primeiro pelo Conselho e pelos órgãos competentes da Instituição. Agora, o que não conseguimos foi quebrar essa comissão.

É mais uma coisinha que eu queria colocar. Estamos lutando para isso até agora,para que, realmente essa comissão seja destituída e para que se peça ao Departamento de Psicologia e aos alunos para voltarem uma comissão que seja representativa, porque essa ' não é. A nossa briga foi realmente a maneira pela qual essa comissão foi formada, e, além do mais, o nosso estatuto diz que a função do diretor é meramente, ou puramente administrativa e eu não sei bem o que é que ele entende por administrativa. Eu só sei que ele inventou de deliberar algumas coisas. E é isso que estávamos tentando explicar para o aluno que aceitou entrar na comissão e está sendo essa a nossa briga. Então eu me pergunto se esse autoritarismo, ou talvez a gente possa chamar de paternalismo, entre aspas, por parte de alguns dirigentes da Instituição não podem estar atrapalhando o andamento dessas nossas discussões acerca de currículo? Se o aluno que estava nessa comissão não sai de lá e denuncia isso, talvez esse currículo fosse levado adiante e nós nem tomaríamos conhecimento. Eu estou dizendo que o problema do currículo não está só aí, e discutimos o que seria fundamental, mas há também problemas dentro da instituição, pessoas que nem sempre estão interessadas, que nem sempre são as mais qualificadas e se

metes, realmente a querer decidir o destino de um currículo de psicologia de uma universidade ou de uma faculdade. Acho que eu me fiz claro, não é? (palmas)

- Marilda:

Entramos numa fase de propostas, como é que vai continuar esse processo de elaboração do currículo mínimo? Não estou invalidando o que o colega falou, mas acho importante que a gente continue nesse processo de propostas, para não se perder toda a continuidade destas questões que estão sendo colocadas aqui.

- Maria do Carmo Guedes:

Nós temos uma proposta na mesa, que está dando início a uma fase de colocação de propostas.

- César Addes:

Eu acho que nós deveríamos então, dado todas essas colocações, acho que a reunião teria mais produtiva se nós pensássemos sobre o que fazer a partir de agora. E então, talvez pudéssemos começar analisando essa proposta de continuidade do trabalho de uma comissão ou de várias comissões. Então eu acho que nós deveríamos partir desse ponto e examinar a viabilidade de uma comissão que seja composta de regionais, ou que seja nacional. Em todo caso, alguma coisa que pudesse continuar o esforço que tem sido feito até agora.

- Maria do Carmo:

Todo mundo se lembra da proposta colocada pelo aluno Marcos: que seja formada uma comissão paritária em nível nacional, com o objetivo de centralizar e divulgar informações, a partir das comissões regionais também paritárias. Que as regionais,também paritárias, para os estudantes, siga o procedimento, a partir do que os estudantes têm para a COEP. E que cada regional esteja procedendo a debates, discussões, conferências sobre os vários pontos levantados aqui nesses dias.

- Romeu de Moares:

Vamos discutir esse assunto, a proposta do aluno de Minas, do Marcos, de Minas...? Pelo ENEREP. A proposta do ENESP então?... Seriam quantas regionais, heim?...Sete regionais, no mínimo...?

- Marquinho (UFMG):

As comissões regionais devem ser formadas em todos os estados, mas, por exemplo, é o que eu tentei explicar aquela hora, no caso de Mato Grosso e Goiás: Minas centraliza. No caso do Sul, São Paulo centraliza: São Paulo, Paraná. No caso do Nordeste, alguém vai centralizar lá. Agora, que todo estado pode formar essas comissões, só que a gente está achando o seguinte, se for formar uma comissão com todos os estados vai ser impraticável, então a idéia que a gente teve foi deixar essa organização que já existe na COEP e que tem funcionado, de uma certa forma. Então, aproveitaria isso: todo estado forma a sua comissão e depois fecha com essa regional que tem um representante nacio-

nal.

- Maria do Carmo:

Eu queria fazer uma pequena colocação. Desde que nós professores não temos organização nenhuma que [redacted] que a gente tentasse tirar aqui mesmo, paralela à colocação feita pelos alunos. As pessoas participariam por enquanto e até que cada grupo consiga eleger um representante. Os grupos devem atuar de forma paritária. Uma questão de ordem, parece que é sobre essa questão colocada...

- Aluno que não se identificou:

Quando foi colocada a proposta do ENEP, quando fizemos a proposta do ENEP, quizemos chamar a atenção para o fato de que a Nacional, fosse em função das Regionais, ou seja, cada representante que viesse fosse em função das bases, do trabalho na Universidade, do trabalho nas Faculdades, nas Associações de Psicólogos, etc. Então, em relação a essa proposta de tirar aqui os professores que tão tentar organizar a Nacional, eu proponho o seguinte: que se tirem aqui os professores que organizam a Nacional, mas de uma maneira indireta, que organizem como vão se dar as regionais e essas regionais tirariam os representantes para fazer parte da nacional realmente representativa, entendeu? O que eu questiono é se nos podemos montar aqui as nacionais que realmente representem as regiões. Então, eu proponho que não sejam montadas comissão nacional agora suponho que esta trabalharia para montar as regionais, e sim o inverso.

- Maria do Carmo Guedes:

Acho que não ficou clara a minha colocação. Eu quero, a partir da divisão de regionais que vocês tem, e para cada regional, indicar aqui, hoje, professores que participariam dessas regionais. Então nesse caso eu não estou entendo bem como seria a Nacional que vocês propõem. Talvez seja fácil falar em comissão para vocês, porque vocês tem organizações ...Antes que eu faça mais perguntas para vocês, vamos deixar a Sônia levantar alguns pontos também, acho que ficam todos estes pontos em discussão ao mesmo tempo.

- Sônia (Bahia):

Quando eu estava ouvindo a comissão relatar o que faz nesse período, estava achando que era muito importante ouvir como é que essa comissão funcionou até agora, como trabalhou, que tipo de dificuldade essa comissão teve. Por exemplo, nós recebemos essa carta e em seguida nós apresentamos aqui um documento que pode ter sido elaborado praticamente a partir de um grupo na Bahia. Mas não tínhamos nenhuma idéia sobre a organização. Para obter qualquer tipo de informação, tevemos que ter uma comunicação pessoal com Maria do Carmo, telefonar para poder ficar sabendo. Então eu acho que houve problema de comunicação, então eu gostaria de saber, além dessas problemas, que tipo de dificuldade teve a comissão, para que a gente avaliasse como a comissão terá de atuar. Acho que é baseados nessas dificuldades que vamos poder corrigir os erros. Acho que estamos procedendo agora uma coisa muito maior, então acho que é importante avaliar essa experiência até aqui, para evitar outros erros. A outra coisa que queria falar é que estamos achando importante que o que acontecer aqui em termos de discussão, as opiniões

que as pessoas trouxeram, as contribuições de cada estado que ainda são muito pequenas, pudessem ser sistematizadas num relatório, num documento que orientasse as discussões, em termos de dar informações. Por exemplo, ainda estamos num trabalho muito restrito lá na Bahia. Existem muitos poucos psicólogos, temos menos de 400 e o trabalho já é muito difícil, imagine isso num estado como São Paulo. Eu acho que é uma coisa que não deve envolver só alunos e professores, profissionais também contam. Lá na Bahia tivemos uma receptividade bastante razoável de pessoas que não são nem alunos, nem professores, mas que estão ou desempregados ou empregados, são profissionais e que estão interessados também no debate. Inclusive foi a partir de um levantamento que nós fizemos como profissionais no mês de maio/junho que começamos a ter idéia de que os problemas em relação a formação eram bastante graves, então acho que é uma outra população que a gente não deva esquecer. Então as questões que eu coloquei são duas: uma é ouvir da comissão as dificuldades e para poder avaliar, e em base nelas, poder montar essa nova experiência, com a qual eu concordo, que é a proposta dos estudantes. A outra questão é ver a viabilidade de juntar todas essas coisas num relatório que possa ser usado como instrumento de trabalho.

- César Ades:

Eu acho que a coisa mais fácil de se criar, é uma comissão. Só se exige que se ponha numa Assembléia. Agora, o difícil é fazer as coisas. Eu acho que é muito difícil fazer as coisas. Temos que pensar muito bem quais são os objetivos dessa comissão. Não basta dizer "âmbito nacional", "âmbito regional". Eu acho que é preciso ver como é que funciona uma comissão. Então a pergunta que foi feita pela Sônia poderia dar algumas dicas de dificuldade que há em trabalhar, de dificuldade que há em se levar adiante algum trabalho, então eu acho que um dos problemas que existe é a comunicação em si: como é que se comunicam essas regionais? Quanto tempo leva essa comunicação? Isso é rápido,por telefone, por carta, qual é o processo? Eu acho que isso é muito importante. Eu estou encarando a proposta como interessante, agora, ela não me parece totalmente bem pensada, do ponto de vista da viabilidade e da rapidez com a qual nós devemos resolver certos problemas. Então essa comissão existe em grupos de dois ou três estados. Primeiro problema que eu coloco, como é que ela se reúne de um estado para outro certo? A regional em si, é o primeiro problema. Segundo: Como é que ela se reúne em termos de centralização, isto é, ela vai se reunir cada seis meses, cada ano, qual é o ritmo de trabalho dessa comissão? Nós formamos antes uma comissão de pessoas que moravam na mesma cidade, alunos a maioria dos alunos e todos os professores moravam na mesma cidade, a pouca distância uns dos outros e mesmo assim foi difícil a comunicação e foi difícil tomar algumas decisões. Então eu estou apenas colocando um problema prático, porque é muito fácil decidir a formar comissões, é extremamente fácil. O que eu vejo é o problema da viabilidade, e como essas comissões serão estruturadas para levar a termo,em tempo hábil certas decisões. Eu acho que, enquanto essas comissões vão se formar, é possível que aquela currículo mínimo seja aprovado.

- José Lino:

Eu gostaria de reforçar a proposta que saiu do ENEP, mas gostaria apenas de fazer

algumas considerações e talvez os alunos possam esclarecer. Me surpreende que essa já era uma proposta apresentada ao SEPC, aprovada, e nós já deveríamos na reunião de Ribeirão Preto estar discutindo esses subsídios, essas colocações. Então de julho até outubro nós amadurecemos a proposta de formação de uma comissão, que já tinha sido proposta e que já deveria estar trabalhando. Isso é um fato concreto; é a quarta reunião que nós temos e nós estamos ainda no início. Eu acredito que de fato nós estamos crescendo, é um movimento que está se fortalecendo, mas quando eu faço essas colocações eu me preocupo especialmente com o seguinte: há necessidade de um aprofundamento. O que nós trouxemos, e muito do que foi colocado aqui, é preciso reconhecer, há muito de clichê, há muito frase feita. Não que não existam problemas que justifiquem essas colocações; mas eu acho: que nós devemos, nós professores, alunos, nós que estamos aí e mesas envolvidos no problema; devemos caminhar rapidamente para um aprofundamento, é preciso ter um aprofundamento das propostas. Nós estamos muitas vezes sendo veículos de clichês, é preciso reconhecer isso. Então se de fato existem razões para essas considerações é preciso que isso tudo seja acompanhado de um aprofundamento. Eu não sei exatamente como fazer mas é importante que não só se organizem comissões para transmitir informação, para divulgar informação, mas é importante que se organize um trabalho de aprofundamento, não sei se na forma de uma peritagem. Existem aí pessoas trabalhando seriamente, preocupadas seriamente com esses problemas. É preciso que esse material apareça, é preciso que se provoque discussões com esse material... substancioso , com material que tenha uma certa densidade. Isso tudo que eu digo é para reforçar realmente a proposta do ENEP, mas eu pergunto: existe um programa, talvez eu tenha me distraído, mas existe um programa de trabalho para essas comissões, além de troca de informações? Será que não está na hora de definirmos alguns aspectos que devem ser aprofundados e que devem aparecer numa reunião seguinte na forma de textos, de propostas com justificativas, com justificativas mais sólidas?

- Aparteante que não se identificou:

Você se referiu a pessoas trabalhando já nisso, seriamente. Eu gostaria que você esclarecesse que tipo de trabalho está sendo feito. Se é uma coisa que está de acordo com as propostas que estão sendo apresentados de levantamento dos interesses da comunidade a que a gente vai servir, ou se é um grupo de pessoas trabalhando isoladamente.

- José Lino:

Eu quero dizer que nós temos pessoas em condições de apresentar um aprofundamento nessa direção. Não estou identificando exatamente este ou aquele grupo, mas nós temos pessoas em condição de fazer isto. Serviços à comunidade, abertura à comunidade, realmente é fundamental, é crucial e isso é um valor de todo esse nosso movimento, mas é preciso que isso tenha uma definição, não é? Nós podemos abrir o curso à comunidade e pode resultar simplesmente numa ... dependendo do encaminhamento e sem um embasamento: na transformação de curso de psicologia para formar técnicos em psicologia. Depende muito do modo de entender o que é serviço à comunidade e como pode se processar isso. Então é claro que é importante a abertura, mas é importante que logo, rapidamente, a gente procure melhores definições. Há colocações do tipo "a cientificidade da psicologia": isso

nização, como eu expliquei antes, a partir dos estados. Então, todas as questões de preparação do ENEP, isso tudo foi decidido dessa forma. O trabalho da comissão deveria ser decidido assim também: as escolas têm condições de se comunicar dentro das suas cidades, as escolas de cidades diferentes se comunicariam aí e juntariam com essa entidade que as representa na regional. O que estamos propondo é que a nível dos professores se tente fazer algo parecido. Com as associações de profissionais também.

É eu volto a falar que é um processo longo, e não adianta querer que isso ande depressa; é preferível andar devagar mas organizado e daqui algum tempo existir alguma contribuição clara e boa, do que continuar como está. Não sei se eu coloquei claramente todos os pontos. É difícil explicar bem...

Estão pedindo para explicar aqui como serão compostas as regionais, que estados compõem cada regional. Atualmente as regionais são as que eu falei: Rio Grande do Sul é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul a coordenadora, em São Paulo é a USP, que inclui São Paulo, Paraná e Santa Catarina; em Minas é a UFMG, Centro de Estudos de Psicologia da UFMG, que representa as escolas de Minas, e mais Brasília e Goiás. A Bahia que estava respondendo por Bahia, Espírito Santo (Espírito Santo não tem escola de psicologia pelo menos não tinha, se não me engano). Estamos propondo, continuar assim a Bahia, mas colocar mais uma regional do Nordeste, porque é uma região grande demais. Então seria importante que tivesse duas escolas para facilitar. Isso deve ser discutido com o pessoal do Nordeste: Paraíba, Ceará, Belém. Eles vão se reunir para ver qual vai ser a regional. E a outra é o Rio de Janeiro, Cá?... Quanto ao nível de viabilização dessa proposta, por exemplo, já temos marcado para dezembro uma nova reunião da COEP. Então, essa organização que conseguido até aqui, e que está sendo discutida vai ficar muito mais viabilizada na COEP. Uma proposta, então, que se tentasse fazer em dezembro, ou a partir da reunião da COEP ou junto ou em seguida, uma tentativa de uma reunião ou de pelo menos, que já levassem para essa reunião como que está a discussão da formação dessas regionais, inclusive com os professores.

– Professora do Rio (não se identificou):

Olha aqui, contrapondo, aqui o que o colega disse, realmente, de se trabalhar mais rápido, e colocando junto a posição dos alunos, em nível da definição da função social do psicólogo, é uma coisa antiga mas que agora está se fazendo presente, não é? Então existe necessidade de trabalho. Se São Carlos e outras Universidades já estão trabalhando nesse sentido, então existe realmente a necessidade de se pensar e se trabalhar como eles estão propondo, e eu acho que os alunos estão dando um banho na gente porque existe realmente uma comissão já trabalhando há bastante tempo, e realmente efetiva, trabalhando ao duro. [palmas]

– Júlio:

A minha preocupação é de definir um pouco melhor, do ponto de vista de conteúdo, o caráter que vai ter qualquer tipo de comissão que possa ser formada. A minha preocupação é, inclusive, evitar que se incorra no mesmo erro que está sendo criticado na própria feitura desses anti-projetos de currículo que estão por aí. O que é criticado nesses projetos é que não está claramente explicitado de onde eles surgiram. Aparentemente

eles surgiram da cabeça de alguém e não tem nada a ver com a realidade que existe por aí; essa é uma das principais críticas feitas a eles e agora devemos ter o máximo de cuidado para também não cair no mesmo erro. Então eu acho que o problema é como todas essas comissões vão chegar à realidade que existe por aí. O que seria a realidade, a chamada realidade brasileira ou as chamadas realidades regionais? Realmente seria necessária uma intervenção crítica participativa em termos da transformação da formação de um profissional psicólogo. Eu acho que para não cair no mesmo erro de ficar tirando coisas das cabeças das pessoas e não o que a realidade mostra, eu acho que é necessário definir um pouco melhor como qualquer comissão, vai chegar na realidade. Então o que é que ela vai fazer? que tipo de informação ela vai buscar que tipo de pessoas ela vai procurar? ela vai procurar pessoas como ? para fazer o quê e com essas informações ela vai fazer o que? Com base nessas informações ela vai poder chegar a alguma coisa que defina um currículo não tirado da cabeça de alguém, mas com base no que o país ou as regiões necessitam? Eu acho que se não foi discutido essa ponta, vamos ficar formando comissões e eu acho que são importantes as comissões, é uma forma adequada para fazer isso; mas, desde que se defina no nível do conteúdo e inclusive de forma de trabalhar, o que elas vão se propor. Eu proponho que se tente discutir um pouco isso aqui, apesar de ser difícil; esse é um problema realmente difícil, mas não há uma solução pronta para se fazer isso, mas se não discutir este ponto agora, vamos perder mais uma oportunidade.

- Jaiva:

Já se falou bastante e nós estamos vendo que, embora seja essa uma quarta reunião, onde um dos problemas básicos é estudar como fazer para sustar esse processo, grandes coisas parecem que não existe de concreto. Algumas sugestões que surgiram aqui me parecem muito pertinentes entre elas, parece que um dos pontos básicos no momento, seria quais as estratégias adotar para sustar, adiar, sine die, sem dia fino, o processo que se encontra no Conselho. Porque, mesmo que, por exemplo, com todo o entusiasmo, como o Marcos colocou aqui na frente, se diga que não vamos aceitar um currículo que venha do Conselho, temos que ser realistas e ponto de ver que é melhor lutar para que aquilo não venha do que lutar contra uma coisa já tenha sido aprovada e decretada. Então acho que a luta no momento é arranjarmos estratégias para que isso não venha a ocorrer e não permitir que venha para depois dizer "eu não aceito o currículo". Acho que a estratégia é não aceitar mesmo, mas no momento acho que o mais prático é levantar estratégia para impedir que saia. Já foi dada informação, via essa comissão que trabalhou, que há um prazo fatal que ela pretende receber esses subsídios até o início do ano e que em abril isso vai sair. Então poderíamos agilizar o processo, e acho que aqui seria a ocasião bem oportuna da gente discutir essas estratégias que poderão em primeiro lugar impedir que fosse aprovado esse projeto.

- Terezinha: (Ribeirão Preto)

- O processo todo que estamos passando, tem dois aspectos fundamentais: primeiro é toda discussão que precede a elaboração de um currículo, que é esta forma que está sendo proposta, e o fundamental vai ser, realmente a discussão em cada escola que vai ter participação nesta comissão a nível nacional. Agora, com relação ao que o Jaiva falou a

gora, também achamos importante, e este é o segundo ponto, é como sustar o currículo antes de ser baixado um novo pacote de abril. Então, nós temos usado essa nossa organização, quer dizer, toda essa estrutura dos estudantes e os professores também tentando se organizar para tentar impedir que este currículo seja votado. Entretanto, nós não acreditamos que seja dialogando com a cúpula que vamos conseguir isso; mas são mecanismos de pressão dos estudantes organizados e dos professores, isto é que garantir a sustação desse processo de implantar um novo currículo. Então, temos duas frentes de atuação que é o questionamento profundo de toda nossa situação hoje, enquanto estudantes e profissionais preocupados com a psicologia, e também como barrar isso aí. Achamos que será a nossa organização a nível nacional que vai garantir as nossas formas de luta, certo? Podemos muito bem, hoje, com a organização que nós temos, fazer uma greve nacional; agora eu acho que aqui nós não temos condições de deliberar isso. Caso eles pensem em implantar esse currículo é que nós vamos usar esses mecanismos. Inclusive estamos achando que o representante do DAU ter vindo ontem, era um termômetro, para saber como é que está a coisa aqui em baixo, e eu acho que eles vão tentar "costinhar o galo" para tentar esfriar essa movimentação. Não estamos achando que eles vão colocar isso em abril não, e se vier vai estourar aqui em baixo mesmo.

- Marquinho (UFMG):

Queria colocar só duas coisas que eu acho que facilitará o trabalho de organização dessa comissão. Primeiro, que nós decidimos na COEP, e no ENEP, que todas as entidades que estão aqui, voltando para suas escolas regionais, já vão discutir a organização dessa regional, tanto a nível dos estudantes como também vão entrar em contato com os professores, com os profissionais de lá de seus estados, das regiões, para já discutir essa proposta da organização. E a outra coisa que poderia ser feita, é ver os profissionais que estão presentes aqui hoje, de alguns estados, quem já está aqui deve se comprometer, quando chegar lá no seu estado a divulgar essas informações e já ver uma forma de começar a discutir essas pontos lá, para ver o mais rápido possível como organizar essa regional.

- Estudante da São Carlos que não se identificou:

Eu estou com uma dúvida crucial: eu acho que temos que nos organizar para trabalhar, óbvio, mas eu ainda não entendi o que que nós vamos fazer. Só isso que eu quero saber: o que que nós vamos fazer? O que que as comissões vão fazer, se é comissão mesmo, se não é, isto não importa. Eu estou com essa dúvida, eu acho que nós temos que pensar nisso agora.

- Marilena (São Paulo):

Eu queria saber se a proposta que foi feita pelo ENEP está incluindo o seguinte: a própria comissão ou as próprias comissões vão decidir a forma de trabalhar. As comissões que vão ser montadas, vão ser formadas agora, e elas é que vão decidir como proceder, vão decidir a forma de atuar, elas é que vão decidir tudo isso?

- Terezinha (Ribeirão Preto):

Há vários níveis: primeiro a organização em cada escola. E a escola vai decidir co

no trabalhar. Achamos que é fundamental garantir uma comissão paritária, agora se essa comissão paritária vai decidir fazer assembléias, todo mês, para discutir o currículo, tudo bem, é um critério de comissão de unidade. Depois disto, essas escolas reunidas na regional, vão decidir como é que a regional vai trabalhar, o que é que elas vão fazer para contribuir para um projeto de currículo. Discutimos hoje à tarde a possibilidade de se fazer uma assembléia nacional pra SBPC, talvez isso ajude a complementar.

- Maria do Carmos Guedes:

Discutimos à tarde duas possibilidades: a) formada a região, cada região decida a sua maneira de trabalhar, dependendo das condições da própria região. b) para garantir o encontro, não estava aparecendo para nós nada mais perto do que a SBPC. Então, devemos estar imaginando uma forma de cada região preparar a forma de comunicar os seus estudos na SBPC. Não devemos esquecer que, se foi formada a regional, tudo isto deve vir através da regional. Então, cada regional se comprometeria desde já, a organizar da sua melhor forma, dadas as condições da região, e a preparar um trabalho, ou um conjunto de trabalhos, a ser apresentado numa assembléia na SBPC.

- Marilena:

Então eu queria propor que sejam formadas agora essas comissões e que fosse colocado um objetivo bem claro para essas comissões, e que cada comissão depois decidiria, posteriormente a forma de atingir esses objetivos. Eu acho que já há um consenso, e acho que só estava faltando esclarecimento com relação à forma de atuação, quem que iria decidir, se era aqui que deveria sair a proposta ou se as próprias comissões fariam isso. Eu estou concordando.

-César Ades:

O que não ficou decidido é a organização a nível nacional, e era sobre isso que eu tinha colocado a minha dúvida grande: como é que essas várias regionais se integram. Então eu gostaria que essa questão fosse tratada, porque se cada um ficar como bem entender sem alguma coordenação, de alguma maneira, então eu não entendo que tipo de movimento será este.

-Marquinho (UFMG):

São duas coisas: uma é que vai haver uma reunião da COEP aqui, antes de terminar o congresso. Podemos fazer um documento relatando todos esses pontos, explicitando bem tudo isso, questões de debates, de organização, e encaminhar isso para todos. Outra coisa, está marcada uma outra reunião da COEP para o Rio dia 16 de dezembro. Essa reunião dos estudantes já poderá levar definidas as suas regionais. Estamos propondo é que os profissionais procurem fazer é que cada uma das regionais que compõem a COEP, procurasse uma forma de designar um representante para compor a nacional. O representante para compor a comissão Nacional tem que ser aprovado regional e não aqui hoje. Pode ser feito nesse prazo, isto é até dia 16 de dezembro.

- Aparteante não identificado:

Um problema: quem é que vai comunicar aos outros do que está acontecendo aqui?

- Marquinho (UFMG):

Achamos o seguinte: em cada estado você vai ter a regional que centraliza tudo isso. Então, qualquer problema essa regional tem formas de contato com todas as outras. Se "pintou" um problema, a regional deve tentar resolver. Não dá ainda para decidir como é que os profissionais vão se reunir. A missão deve ser partidária. Os profissionais também devem fazer a parte deles. Estamos querendo discutir as condições para que eles façam isso. A proposta que estamos fazendo é que para centralizar teríamos que trabalhar juntos, então trabalharíamos juntos através de cada regional. Essas regionais serão a comissão executiva da COEP.

- Maria do Carmo Guedes:

O problema não é apenas de que vocês estão organizados e professor não. É o problema de que na organização de vocês, vocês não tem tempo de encontrar o professor e fazer as coisas em conjunto. Então, o problema não é só de que vocês estão organizados e o professor não, é que na organização de vocês, vocês não tem tempo para fazer as coisas. Por exemplo, eu sequer consegui que vocês me dessem uma lista dos Centros Acadêmicos. Vocês entregaram hoje, depois que as cartas já foram. Veja, ao nível de comissão em São Paulo isso ocorreu e com todo respeito pelo trabalho que vocês tem, o fato é que vocês não se organizam junto com o professor. O trabalho que dá procurar aluno nessas escolas para perguntar uma coisa, para dizer uma coisa; "não está escrito". Então eu acredito que se pudermos nos separar, a organização de vocês garantirá o trabalho, a discussão e aprovação, e nós nos encontramos nas respectivas escolas. Então, vocês estarão propondo nas escolas que a coisa seja feita aluno junto com professor. Paralelamente a isso nós poderíamos decidir aqui, não ficar em região teoricamente ou geograficamente definida como vocês fizeram. Pessoas em todos os lugares possíveis devem se comunicar entre si para formar um grupo para essa comunicação rápida. Isto significa, por exemplo, a Metodista de São Bernardo, São Caetano e Santo André, quer dizer, não importa a região geograficamente definida, o que importa é que aqui há professores dispostos e querendo fazer isso. Chegamos até a imaginar que poderíamos, ao nível profissional, tentar acionar dinheiro do Conselho Regional, porque interessa a Conselho Regional esse tipo de análise, pode não interessar a todas as pessoas que estão nos conselhos, mas isso é outro problema que a gente resolve depois. Então eu proponho que haja uma preocupação. Voltemos a discutir a proposta dos estudantes, do jeito que eles estão propondo, enquanto organização, enquanto COEP. Por outro lado os professores, nós devemos aproveitar os nossos correios, que estão aqui, para nos organizarmos e discutir estes pontos até a COEP. Não estaremos lá, isso é outro problema, mas vocês poderão estar levando para professores das outras escolas, o material da discussão dos outros professores que já tiver sido feito até esta altura.

- Tâmara (UFMG):

Por exemplo, podemos engrossar essa comissão paritária que vocês têm agora. Vocês, aqui da mesa, a parte dos professores pode entrar nessa comissão. Podemos formar uma comissão que vai funcionar como centralizadora, os que estão aqui na mesa já podem fazer parte dela. Centralizamos aqui em São Paulo. Se estiverem presentes professores de outros estados eles devem se organizar também. Os professores e os estudantes vão se organizar até a reunião da COEP. Porque na reunião da COEP já poderemos fazer um levantamento geral dos professores existentes que querem fazer parte dessa comissão.

- José Lino:

Rapidamente, o que eu quero esclarecer é o seguinte: ao lado de tudo o que nós temos feito, desde a reunião de Assis, eu acho que é o momento de um aprofundamento, e minha sugestão é muito simples, que ao lado da troca de informações fossem gerados documentos com fundamentação de tudo aquilo que está sendo feito. São documentos que podem ser elaborados por especialistas da área, por grupos de pesquisadores, por grupos de alunos, mas que se tenha documentos para embasar,para fundamentar uma série de coisas que nós estamos começando a dizer. Era só isso o que eu propunha naquela oportunidade.

- Roberto:

Está dando a impressão do seguinte: que a proposta que foi colocada pelos alunos, parece que é uma proposta que é só nossa. Depois que a proposta foi colocada todo mundo procurou criticá-la, sem pensar em reciclar ... Justamente, ao contrário, eu não quero setorizar a luta. Professores e alunos vão formar comissão paritária, não vão? Então está na hora de reciclar sobre isso, não ficar criticando só, mas... O aprofundamento, lógico, não foi aprofundada a questão desde a SBPC, então eu acho que não é hora de queimar essa organização que é a COEP e organizar os professores também...

- Aluno que não se identificou:

Foi colocada aqui uma questão que é o seguinte: uma colocação mais ou menos "estapista" que seria o seguinte: até o dia 29 de abril teria que se sustar a colocação do currículo; depois de abril começariam os estudos para um novo currículo diferente. Me parece o seguinte: se houver um trabalho nas bases, nas cidades mesmo, dentro das Universidades e fora, seu lá onde, nos hospitais que tenha um trabalho de psicólogo, nas Associações Proficcionais, etc. Se houver um trabalho de questionamento do papel do psicólogo, o questionamento de como deve ser o currículo, um questionamento de todas as questões que estão sendo colocadas aqui, já vai haver ao mesmo tempo um movimento político, no sentido de sustar. Mesmo o que CFE fez, esse currículo já vai estar sendo sustado pela própria discussão. Não pode colocar em etapas, primeiro a gente vai sustar para depois começar um questionamento, não, o questionamento em todos os lugares vai gerar um movimento capaz de sustar esta proposta de currículo. É essa a minha opinião.

- Aluno de Assis que não se identificou:

Eu fostaria de lembrar, em primeiro lugar, que uma proposta de currículo mínimo não é tudo em termos de currículo. Na verdade, currículo mínimo é uma pequena parcela

que não determina, necessariamente, uma filosofia de um curso. Você pode ter um currículo mínimo, nós temos um currículo mínimo desde 1962, e dentro desse currículo mínimo nós temos diversidades extremamente enormes de escola para escola. Na reunião sobre o currículo em Assis, nós fizemos um trabalho extremamente interessante que foi a comparação de cinco currículos diferentes. Nós percebemos que nesses currículos nós tínhamos coisas extremamente diferentes umas das outras. Então não é o fato de definir o currículo mínimo, em primeiro lugar, que vai definir o que serão os cursos. Em segundo lugar, a questão de currículo mínimo não esgaura toda uma proposta de trabalho. Eu fico extremamente preocupado quando é colocado o problema do currículo mínimo como decorrente e como consequência de uma organização. Nós então vamos procurar encontrar uma organização mais perfeita possível, para a partir daí, então, chegar a opinar em relação à proposta de manutenção, ou modificação, ou de alternativas em termos de currículo mínimo. Eu acho é válida a tentativa de organização, mas essa tentativa de organização não acaba no momento em que nós chegamos a uma proposta de currículo mínimo ou em que o Conselho Federal de Educação fazer uma proposta e aprovar uma proposta ou impor uma proposta. Eu acho que é importante essa colocação de um aprofundamento e uma colocação de um planejamento em termos de prazo; colocar prazos; colocar prazos em relação ao que fazer, e não colocar isso daí como decorrente de uma organização.

- Wanderley (Assis):

As várias reuniões que tivemos, a reunião de Assis, a reunião da SBPC, e essa reunião, um balanço geral das atividades até agora vai mostrar que a luta cresceu muito, de lá pra cá. Hoje, eu tomei informações que a Faculdade de Uberlândia fez uma semana para discutir currículo. Assis acabou de denunciar aqui uma questão importante a nível de discussão de currículo, as discussões todas têm sido intensas. A Comissão falou de dez encontros em que ela esteve para discutir esses currículos, etc. O saldo da discussão, o saldo de produtividade tem sido mais ou menos grande. Temos conseguido mobilizar uma boa parte das escolas de Psicologia de São Paulo. Pois bem, o que precisamos - e para mim o momento crucial desse Assembléia é esse - o que precisamos dar agora é um saldo organizativo. Precisamos ter uma estrutura organizativa que dê conta de todos esses crescimentos e parece que a questão que o Lino estava colocando é exatamente esta: qual foi toda a produção tem sido feita nas mais diversas escolas, todos os textos que têm sido colocados, todas asquestões de princípios que têm sido levantadas, e todas elas interessantes, e, inclusive, estão chegando próximas de um consenso, como que elas vão ser captadas e reaproveitadas por toda a organização, para que se tenha ao mesmo tempo dois saldos; e nisso eu concordo com o colega que falou agora há pouco, ao mesmo tempo tenhamos a população da psicologia do país relativamente mobilizada para as providências autoritárias que costumam cair na nossa cabeça periodicamente e, em segundo lugar, para que possamos também continuar avançando nessa discussão de currículo até estabelecer claramente alguns pontos e avançar, enfim, na própria elaboração do currículo. Pois bem, se o problema que se coloca é um problema organizativo, nós temos que reconhecer que os estudantes estão muito mais avançados do que nós em relação a essas questões. Nós professores - eu falo como professor - conseguimos aqui uma reunião dentro da nossa faculdade, enquanto os estudantes estão pensando na reunião nacional dos estudantes. Eu

não conheço direito a organização da COEP, mas parece que ela está atendendo um pouco essa organização, quer dizer, ela está podendo fazer gerar e transitar informações mais ou menos rapidamente. A minha proposta é que - essa reunião da COEP é, se não me engano, a 16 de dezembro, e ela já vai encontrar regionais prontas e regionais trabalhando - pois bem, a minha proposta é que se tire aqui uma comissão provisória, provavelmente paritária, que tenha como única função tentar articular regionais, tentar estabelecer contatos. Eu acredito que existem aqui nesse plenário, inclusive, pessoas para fazer esses contatos, e que essas pessoas simplesmente sejam contatadas, que marquem um encontro junto com o encontro da COEP no dia 16 de dezembro, e que esse encontro sirva para articular o trabalho das regionais. Não está claro, para mim, qual deve ser a liberdade, qual deve ser a possibilidade de autonomia de cada uma dessas regionais, agora acho que isso é uma situação que a própria prática pode resolver. Mas se trata para gente aqui tentar retirar comissões regionais. Se essas comissões regionais vão ser prepresentativas ou não, como é que elas vão trabalhar ou não, isso sempre vai depender do grau de mobilização que os professores, os psicólogos e os alunos vão conseguir em cada região. Essa questão é eterna. Formamos agora as comissões, tentando articulá-las até 16 de dezembro e tentamos, depois, uma nova reunião geral na SBPC. É o que eu acho que pode ser resolvido agora.

- Aparteante que não se identificou:

Acho que já está sendo proposto e já está sendo combinado aqui a forma de encaminhar as comissões, o que deveria ser discutido a nível de cada região, ou cada entidade. Foi levantada uma proposta que eu colocaria para ser aprovada ou para ser reformulada, no sentido de documentar todas as propostas que foram trazidas para serem discutidas aqui, por que elas têm elementos de possível questionamentos que realmente devem ser feitos. Então eu não estou discutindo como será organizada, a comissão, isso vai ser votado agora. O que deveria ser discutido seria essa documentação que foi apresentada. Acho muito importante esta documentação que os outros trouxeram e que não tivemos ainda a oportunidade de discutir, aprofundar, a nível de nossa faculdade.

- Aluna da Paraíba (não se identificou):

Acho que, até agora, objetivamente nós fazemos muito pouco. Uma coisa que foi vista aqui, é que o fato de haver uma organização mais sistemática dos estudantes, vem reforçar a necessidade da organização dos professores. Acho então que essa proposta de comissão nacional, parece mais objetiva. Seria necessário que os professores aqui presentes se reunissem para formarem uma comissão provisória, e esses professores ficariam encarregados, então, de organizar uma comissão definitiva. Então, a atividade dessas comissões seria fazer as reuniões regionalmente, e definir uma carta-programa.

- Maria do Carmo Guedes:

Há uma pergunta que a mesa gostaria de fazer. Você acha que já é possível ou estamos ainda fazendo alterações nas propostas. Você quer experimentar fazer eu resumo? Tentando resumir: há uma proposta do ENEP, que sugere formar as comissões, incluindo os professores. Há uma proposta de uma separação provisória das comissões de professores e de

alunos até que esses encontros possam ser feitos nas escolas. Em seguida, há duas propostas sobre comissão em nível nacional: uma que sugere uma ampliação da atual comissão e outra não fala na atual comissão mas de qualquer maneira fala numa comissão paritária provisória para garantir os contatos e intercâmbio entre as regionais.

- Aparteante que não se identificou:

Eu não estou falando contra a proposta dos alunos. Mas acho que o professor César colocou um ponto muito importante, ou seja, como é que essas comissões vão se encontrar como é que elas vão trabalhar, isto não está sendo discutido, de uma maneira mais profunda, e já está se encaminhando para a conclusão de que essa seria a melhor maneira de trabalho. Acho que mais discussões seriam necessárias sobre uma maneira de trabalho que permitisse manter uma organização, uma mobilização, que é pequena por enquanto e que permitisse fazer uma pressão em termos de impedir a aprovação do currículo mínimo. Estou querendo alertar a mesa para um ponto, a meu ver, está acontecendo, que é um direcionamento da reunião em relação a uma das propostas, sem um questionamento maior dela.

- Maria do Carmo Guedes:

Vou responder uma coisa a você: meu único medo é que, se nós temos otimismo do Conselho Federal de Educação, ele vai ficar muito feliz em perceber que, depois de toda esta semana, ainda precisamos discutir muito, como se a gente não estivesse mobilizados. Eu tenho a impressão que nós estamos mobilizados (palmas).

- Marquinho (UFMG):

Estamos com a preocupação aqui de concretizar esta proposta. Já foram colocados aqui vários pontos sobre o que as comissões vão fazer. Então, depois vamos redigir isso tudo, ponto por ponto, para mandar isso para cada escola, cada estado, cada regional. Além disto, existem vários professores aqui no plenário; estou propondo também que eles se reúnam de acordo com aquela proposta que foi feita aqui. A comissão e as pessoas que se dispuserem a trabalhar, mais os professores que estão aqui de outros estados façam uma reunião depois para discutir uma forma de começar organizar essas comissões regionais, até dia 14 de dezembro. Os alunos a partir do momento que chegarmos em cada escola na semana que vem, nós vamos discutir e ver formas de melhor organizar.

- Aparteante que não se identificou:

Deixa o problema dos professores, para os professores resolverem. Acho que está havendo necessidade agora de uma ruptura, realmente, um corte. Existe uma organização de vocês que é mais adiantada que a nossa, então é melhor que os alunos se retirem e os professores continuem aqui para vermos como é que podemos resolver. Em nível ideal as coisas são muito bonitas, mas vamos ver como é que a coisa pode ficar na prática. Isto não pode ser feito em uma discussão geral.

- César Ades:

Olha, eu estou muito preocupado porque nós estamos arriscados a perder agora uma virtude que estava começando a disponibilizar, a aparecer, que era de que em certo momento

eu tive a impressão de que os objetivos dos alunos coincidiam com os objetivos dos professores: isso me parece muito importante, é a razão pela qual nós estamos aqui. Eu estou preocupado que porque foi sugerido fazer uma discussão e aprofundar uma proposta, o que talvez isso acabe levando a uma cisão e isso vai enfraquecer toda a pressão que nós devemos exercer. Eu acredito que a solução está, exatamente, em quebrar aquela relação de poder ou de status, que foi várias vezes denunciada em várias reuniões de alunos, em termos de que o professor estar alienado do processo todo. Então eu me preocupo em ver que nós estamos quase nos cindindo, então isso me preocupa muito. Então vamos tentar encontrar, vamos tentar resolver isso de uma maneira positiva, eu não sei de que maneira. Então a minha colocação era apenas sobre um ponto prático, eu concebo que a idéia dos regionais é a mais democrática possível, então não é essa a questão que eu poderia discutir, eu estou preocupado com a forma de organização disto; isto é, nós deveríamos pensar numa forma boa, rápida, uma forma adequada de conseguir o que nós queremos. Então qualquer que seja a solução, ela deveria prever um trabalho conjunto de professores e alunos, então, uma possibilidade, pode ser o que o M. do Carmo estava aí rabiscando. Talvez tentar fazer os professores trabalharem na forma de regional, da mesma forma que os alunos. Aí colocar-se um problema: cada regional dos alunos corresponde à cada regional dos professores? Como é que o professor vai trabalhar em conjunto com o aluno? Tudo isso, me parece, engloba problemas que eu não sei como resolver.

- - -;

Existiram várias propostas. Primeira: os professores vão se reunir, se organizar de alguma forma. Segunda proposta: manter essa reunião paritária do jeito que ela está, agregando as idéias dos alunos e os professores que vão se juntar à essa comissão provisória e ajudar a preparar encontro do Rio de Janeiro. Me parece que esta é a solução mais viável e imediata que a gente pode ter.

- Romeu de Moraes:

A proposta que acabou de ser feita pode ser posta em votação. Querem discutir mais? A comissão vai ser agregada por outros professores. Acho que é importante que permaneça alguém dessa atual comissão para transmitir o que foi feito.

- Wanderley [Assis]:

É só uma questão de ordem, finalmente estamos perdendo a representatividade que ganhamos. Eu acho que a formação dessa comissão provisória é saldo organizativo que podemos conseguir hoje. Nós temos agora a possibilidade de reunir alguns professores, pois existe um professor do Rio, existem professores de São Paulo e existem aqui professores de outros Estados, também vamos formar a comissão provisória.

- César Ades:

Olha, eu acho que foi uma proposta construtiva. Ao mesmo tempo ela dá idéia de representatividade e ela aproveita o que existe no momento, se não nós vamos ficar sonhando. O que eu queria é que essa comissão - eu estou apoiando a sua proposta e estou achando que essas comissões, com os alunos e os professores. Eles deverão ter evidente -

mente, todo o intercâmbio possível, sem preocuparmos em fixar uma regra, como é por e - xemplo, comissão paritária. Acho que se nós formos entrar na questão da paritária nós vamos nos perder.

- Tâmara (UFMG):

O que essas comissões vão fazer: buscar maior informação de cada estado, por exemplo. Minha escola formou comissão paritária - é muito fácil fazer isso lá -, então a gente vai para a sala de aula, vai estudar o problema. Essa comissão paritária vai estudar o problemas do currículo, na totalidade, como deve ser elaborado o currículo...

- Aparteante que não se identificou:

Eu entendi, mas as regionais deverão ir ao Rio de Janeiro em dezembro já com um esquema desse currículo ou apenas com os problemas levantados?

- Tâmara (UFMG):

Isso é após 16 de dezembro, não é? Até esta data vamos tentar articular tudo isso, quer dizer, tentar conversar o máximo com os professores, procurar ver se eles se interessam, se os estudantes se interessam, discutir o máximo, encontrar gente para participar dessas comissões, a nível das escolas, a nível regional. Dia 16 de dezembro vamos estar com um levantamento de todas as regiões a respeito dos professores que vão participar, professores, estudantes e profissionais que vão participar dessa comissão a nível nacional.

- Prof. Romeu:

Bom, a mesa está preocupada em saber se nós temos condições de formalizar uma proposta e submetê-la à votação. Estão de acordo? Então formalize.

- Wanderley:

A proposta que me parece que é consenso das discussões aqui é a seguinte: que agora se reúnam os professores aqui presentes e discutam a composição de uma comissão nacional provisória, composta da atual comissão, dos professores presentes, e de uma parte de representantes do COEP. Então representantes do COEP se reuniriam agora com os professores para tentar formar essa comissão nacional provisória. Essa comissão nacional provisória teria 2 funções basicamente: primeira função, a de organizar as regionais. Até o dia 16 de dezembro essa comissão tem prazo para organizar as comissões regionais já paritárias. A segunda função dessa comissão provisória até o dia 16 de dezembro é servir como agente de informação e catalização do movimentos que ocorrem. Então seriam basicamente estas duas funções. A primeira, então, é organizar o encontro a 16 de dezembro e a segunda é ficar como colculo de informação das coisas que ocorrem até 16 de dezembro.

- César Ades:

Eu não apoiaria a tua proposta. Não vejo a razão pela qual você inclui a atual comissão... Estou fazendo outra proposta que é uma comissão nacional. Não faz sentido vo-

cê dar um peso especial a um grupo já existente: esse grupo poderá assessorar mas não ' vejo razão pela qual haja 5 professores de São Paulo versus um de Uberlândia, um de Londrina...

- Wanderley:

Eu não tenho nada contra o adendum que o César apresentou.

- César Ades:

Eu acho que a comissão teve um sentido até agora enquanto não havia outra coisa. Acho que ela teve uma grande funcionalidade porque era composta por elementos dentro do critério de proximidade geográfica, mas agora o pensamento é outro, então não vejo como conciliar as duas coisas.

- Maria do Carmo Guedes:

Eu volto ao início da colocação feita pelo Wanderley, que a reunião de professo - res seja para discutir a formação da comissão provisória. Um adendo: que essa reunião ' seja imediatamente, agora, e não amanhã.

- Ronau de Moraes:

Então a mesa vai colocar em votação essa proposta em bloco sem prejuízo das emendas e das ressalvas que foram feitas pelo professor César e pela professora Maria do Carmo. Então os que estão de acordo com a proposta que permaneçam como estão. Os que são ' contrários que se levantem (palmas). Então faremos agora a reunião dos professores. Então, quais são os professores presentes? Por gentileza, queiram levantar a mão.

- Terezinha (Ribeirão Preto):

Foi colocada aqui a questão de que não é só a discussão sobre a comissão, temos ' também que nos preocupar em sustar o currículo. Acho que vai ser voltando para as escolas que nós vamos conseguir isso. Um outro assunto é a carta do ENEP para ser enviada ' ao MEC, ao DNU, ao Conselho Federal de Educação. Considero que é importantíssimo que a maioria dos participantes da reunião anual aprove esta carta. Estou achando que talvez seja mais importante, que amanhã seja lida na sessão de encerramento e então esta carta seria aprovada na sessão de encerramento e não agora com esse número de pessoas. Não é que eu estou considerando que não seja representativo, mas eu acho que a maioria das ' pessoas deveria tomar conhecimento desta carta (palmas).

Vou esclarecer melhor: O ENEP aprovou uma carta para ser aprovada pelo conjunto ' das pessoas que estão aqui na reunião anual. Enquanto estudantes estamos apoiando esta ' carta e queremos que todas as pessoas assumam junto com os estudantes.

- Maria do Carmo Guedes:

Deixa eu só perguntar uma coisa para vocês: vocês estão pensando que no encerramento aqui há uma Assembléia de encerramento toda política como a da SBPC? não é. Aqui é encerramento festivo, para quem conseguiu ficar até o fim. E conseguir não é pejorativo, não. Existem muitos que precisam dar aula segunda-feira de manhã no seu Estado, não po-

de ficar aqui amanhã até a noite para assistir o encerramento.

- Terezinha:

Devido ao horário, meia-noite e quinze, os professores e os representantes da COEP ainda têm uma reunião. Então vamos passar a carta para quem tiver interessado em ler a amanhã no simpósio de amanhã podemos ler a carta, propor que seja aprovada e podemos ler novamente à tarde, certo?

- Prof. Romeu:

Cumprindo a decisão anterior, professores devem se reunir já. Então os professores podem subir, e aproveitamos esta mesa aqui em cima, para essa reunião. Está encerrada a a reunião.

MESAS REDONDAS

MESA REDONDA - 1

Sábado, 28/10/78, de 08,00-12,00hs

Formação de um Setor Sul-americano da *International Society for the Study of Behavioral Development*

Coordenadora: Maria Cecília R. Ferreira (*I.P.C.L. Ribeirão Preto - USP*)

Discussão da organização de um seminário no Brasil, sob os auspícios da *International Society for the Study of Behavior Development (ISSBD)*. Em reunião anterior, durante a SBPC, foi sugerido focalizar o desenvolvimento da criança durante os primeiros anos de vida, discutindo formas para avaliar as condições ecológicas e sociais em que se dá esse desenvolvimento, sobretudo do ponto de vista de interação criança-pessoas do ambiente, formas de avaliar diversos aspectos do desenvolvimento da criança e programas de intervenção que visem favorecer esse desenvolvimento. Foi enviada uma carta a todos os departamentos de Psicologia do Desenvolvimento no Brasil e neste encontro dever-se-á discutir e formalizar uma proposta concreta à ISSBD, incluindo temário, nomes de professores brasileiros e estrangeiros a convidar, local e data de realização do seminário.

MESA REDONDA - 2

Domingo, 29/10/78 - de 20,00 às 22,00hs

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

- Participantes:

Diretoria da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto

- Luiz M. de Oliveira (coordenador):

Vamos dar início à sessão de encerramento; inicialmente pensamos em fazer o relato de um levantamento que a Sociedade planejou sobre "pesquisas em psicologia". A professora Elza vai dar algumas informações sobre isto.

- Elza:

O objetivo da mesa redonda de hoje como tínhamos programado, seria participar a vocês um levantamento que nós tínhamos proposto a fazer sobre pesquisas em andamento no Brasil. Para isso foi feito um questionário, enviado para 70 cursos de psicologia existentes no Brasil, e infelizmente por uma série de problemas o retorno desses questionários foi muito pequeno, correspondeu a uma porcentagem menor que 10%. Dessa forma trabalhamos nas respostas que nos chegaram fizemos uma discussão com base nos dados disponíveis. Isso permitiria uma comunicação com uma série de visões, porque deixa de ser representativo de uma condição que esteja ocorrendo a nível nacional. Dessa forma o debate pensado não será realizado hoje. Uma coisa que aconteceu durante o Congresso seja nas sessões de comunicação, seja nas sessões em que os convidados tiveram oportunidade de contar à audiência dos trabalhos que estão realizando. Esses trabalhos permitiram tanto à audiência como a nós o conhecimento de uma série de pesquisas em andamento, refletindo preocupações atuais, dentro da temática desse congresso, que é: Psicologia Hoje no Brasil.

Eu acredito que a respeito disso não se deva entrar em maiores detalhes, então passarei a palavra ao presidente.

- Luiz:

Além dessa informação de que não vamos entrar em detalhes, sobre o levantamento de pesquisas em andamento pelas razões que a Elza acabou de dizer, nós pretendíamos nessa sessão de encerramento, antes do "chopinho" fazer alguns comentários, fazer um balanço de como foi o Congresso. (Talvez para que todos tenham conhecimento de como as coisas vão prosseguir no próximo ano, seria conveniente convidar o professor Ricardo Gorayeb, presidente eleito, para tomar assento à mesa).

Nas considerações sobre o Congresso, não vamos entrar em muitos detalhes sobre cada um dos aspectos, mas salientar alguns pontos importantes. Um deles é o currículo mínimo. A primeira coisa que nós queríamos dizer, e que pode ter ficado pouco clara para algumas pessoas, é a relação entre a Sociedade e o Departamento de Assuntos Universitários, o DAU. Nós queríamos expressar aqui claramente que as raízes do convite feito ao DAU por parte da diretoria da Sociedade, como sendo simplesmente uma forma de pressão para que eles chegassem a publicar um currículo que, pela análise que fizemos, deve ser repudiado tanto quanto o anterior. Isso até o início do Congresso não estava público. Então a primeira informação que nós queríamos dar é que o fato de o pessoal do DAU ter vindo ao Congresso não significa que a diretoria endossou, ou deu qualquer tipo de apoio ao conteúdo do currículo proposto. Não é propriamente o DAU, como disse o Samuel, mas é o currículo da comissão de assessoria do DAU.

Um outro ponto sobre o currículo mínimo é que a Sociedade achou necessário (provavelmente o Ricardo continuará no mesmo tipo de orientação) dar um grande apoio àquelas

pessoas que estão dirigindo todo o trabalho de repúdio aos currículos que estão sendo propostos, de cima para baixo, sem nenhuma consulta a docentes e alunos do Brasil inteiro. No sentido de dar esse apoio, nós incluímos a assembléia geral de ontem dentro do programa do Congresso; isso para nós foi um tipo de atividade não vista nos congressos anteriores.

Nesse sentido o Congresso reflete os problemas; a inclusão desses tópico no programa reflete os problemas existentes. Terezinha Telis, tem uma carta de repúdio aos dois currículos mínimos, do MEC e do DAU, que deve ser enviada ao Ministério da Educação e Cultura, e que deveria ter sido votada ontem mas dado o adiantado da hora não foi lida. Se eu entendi bem o que a Terezinha me disse, ela vai ser lida agora, e discutida. Esta carta foi tirada no segundo ENEP. Vou ler, e depois a gente vê se aprova ou se não aprova, e se vocês não concordarem, pode-se modificar ou rejeitar. Seria importante conservá-la e as entidades aqui presentes que considerem importante que isso seja levado ao MEC, assinem, por favor a carta. Vou ler:

Carta ao Departamento de Assuntos Universitários e ao Conselho Federal de Educação, ao Conselho Federal de Psicologia:

Nós estudantes, professores e profissionais reunidos em assembléia nacional para a discussão do currículo mínimo de Psicologia realizada durante a VIII Reunião Anual de Psicologia em Ribeirão Preto, tiramos a posição de total repúdio dos currículos propostos pelo Conselho Federal de Educação e Departamento de Assuntos Universitários.

Achamos que qualquer mudança que se venha a fazer, deve ser fruto da elaboração e participação de professores, estudantes e profissionais dessa área. Há muito que estamos marginalizados e desrespeitosamente excluídos da estruturação de nosso ensino, ficando esta a cargo de entidades, organizações e autoridades cujos interesses constrastam profundamente com os daqueles que procuram fazer da Psicologia uma verdadeira ciência. Lutamos por uma psicologia voltada para uma realidade brasileira, cuja maioria da população não é atendida por nossos serviços.

Assim tendo como preocupação e objetivos construir uma Psicologia que esteja voltada para os interesses de bem estar da maioria da população, construímos uma comissão paritária nacional composta de estudantes e professores de todo o Brasil. As discussões e propostas de currículo mínimo deverão ser encaminhadas a todas as escolas de Psicologia, para um amplo debate entre estudantes e professores para somente a partir daí ser elaborado o currículo de psicologia.

A carta é essa: eu queria saber se alguém tem alguma coisa a acrescentar, ou discordar da carta:

- Poderia ralar a carta?
- [A carta é relida].

- Aparteante que não se identificou:

Você leu aí na carta, "assembléia nacional". Eu não sei se a gente poderia falar que a assembléia de ontem foi uma assembléia nacional, é uma dúvida que eu tenho.

- Luiz M. de Oliveira:

Acho que a gente não tem critérios, aqui, de determinar se ela tem importância nacional ou não, mesmo se ela for votada.

No programa está "assembléia geral de alunos e docentes de cursos de psicologia no Brasil"; eu acho que a gente poderia manter esse nome a evitar discussões nesse sentido, embora no programa original não seja assembléia geral. Eu vou ler um pedaço da carta. As discussões e propostas de currículo...currículo de psicologia.

- Aparteante que não se identificou:

Me parece que você disse que a tarefa de mudar um novo currículo é de professores e alunos e será que a comunidade não tem nada a ver com isso? Estou dizendo em termos de redação; eu sugeriria incluir comunidade. Eu sugeriria também, logo no começo tirar uma posição que é de guia, dizer somente nós somos contra isso, é outra coisa.

- Luiz M. de Oliveira:

Eu sugiro a seguinte: com a idéia geral da carta todo mundo concorda. Problemas de quemos de redação, se formos ficar discutindo aqui, gastaremos tempo à toa que três ou quatro pessoas podem resolver mais facilmente. Então, visto que os organizadores da assembléia são na realidade as pessoas indicadas na assembléia do SBPC em São Paulo, para a comissão que está coordenando todos os trabalhos de movimento contra os dois currículos [que estão vindo do Conselho ou do DAU) e visto que esta comissão é que deve encaminhar essa carta, então apresentamos a carta ao Romeu que é um elemento da comissão para fazer a redação final e encaminhar. Concordam?

- Terezinha:

A carta está boa não tem que mudar nada, não tem sentido a gente aprovar uma carta na assembléia e depois designar algumas pessoas para modificar o texto dela.

- Luiz M. de Oliveira:

Desculpe, não é uma assembléia, esta reunião é simplesmente uma sessão final na que a diretoria está fazendo considerações sobre o Congresso de um modo geral. A carta não foi discutida ontem por vários motivos, e na realidade se inclue na assembléia de ontem. Aqui nós podemos tomar decisões quanto à forma geral da carta e a comissão de currículo é que vai decidir os detalhes.

- Terezinha:

Só tem um problema em relação a essa carta ser mandada através da comissão. Ontem na assembléia sobre o currículo negamos a uma série de decisões e constituímos uma comissão composta por professores, na sua maioria. Então talvez criasse algum problema mandar a carta pela comissão que não está representada totalmente aqui. Talvez pudesse ser mandada em termos de reunião de encerramento, alguma forma que colocasse em termos da reunião de Ribeirão Preto.

- Luiz M. de Oliveira:

Seria melhor então ouvir pelo menos um dos elementos da comissão. Os elementos da comissão podem opinar se vocês endoçam a carta ou não? Minha opinião é que não vale a pena votarmos sim ou não à carta, pois não é um problema de votação. Essa sessão não está constituída para votação.

- Ricardo Carayabe:

Só uma parte. Acho que você está fazendo um bocadinho de formalidade demais, sobre um aspecto. Essa carta não foi apresentada aninguém a não ser aos estudantes. Você permitiu que ela fosse lida agora, eu acho que deveria dar um pouco mais de permissão para que ela fosse aprovada, para quem não tomou conhecimento antes dessa carta acho que cinco minutos de intervalo estaria bem. Eu nunca vi esta carta; como é que vão mandar uma carta em meu nome que se eu nunca vi, acho que poderia fazer um intervalo e depois nos aprovamos e mandamos a carta. Ainda digo mais: acho que não tem nada de retificar na carta, do meu ponto de vista é mandar do jeito que está e pronto, só com essas pequeníssimas alterações.

- Teresinha:

Só tenho alguma coisa a acrescentar, agora como membro da comissão; uma das coisas que a gente mais discutiu ontem, foi exatamente ter formas de pressão e dirigi-las à essa comissão que está realizando o currículo. É obvio que esta forma de pressão é um caráter de representatividade; quanto maior a representatividade melhor, a gente também não espera que esta carta altimire todo o processo do DAU. Agora podemos nesse momento, contruir uma assembléia discutir a carta, aprovamos ou não, e depois começamos a fazer o encerramento.

- Luiz M. de Oliveira:

Esta carta é de uma assembléia anterior e aqui foi lida para apreciação. Apenas me parece que não é o momento de discutir conteúdo, é uma questão simples da comissão anterior a não ser que temos duas alternativas de verdade, ou o ENEP assume sozinho ou assume junto com a comissão de currículo. A Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto não tem nada a ver com a carta. De fato nós criamos um espaço, no qual foi discutido. Inclusive a pressão esvazia muito se a Sociedade assume sozinha, certo? Eu estou colocando porque a outra alternativa possível que apareceu é a diretoria assinar e encaminhar a carta. Nós discordamos disso, já que não é a assembléia constituída para discutir essa carta. Nós teríamos que convocar uma assembléia, para isto se fez a assembléia de ontem

- Inverninha:

Acho que a gente está fazendo cavalo de batalha por uma coisa que está mais que decidida por todo mundo que participou do Congresso. E além do Congresso isso foi discutido em várias outras ocasiões, concordando-se com uma rejeição do currículo que está sendo imposto de alguma forma para a gente, então eu acho que não tem esse problema de convocar ou não assembléia, é uma decisão que já foi tomada em todas as sessões anteriores, acho que não precisa ser discutido isso aqui e agora..

- Aparteante que não se identificou:

Só tenho uma questão: me parece que ninguém da Sociedade e ninguém do plenário, está absolutamente contra a carta, o problema que se coloca, que a diretoria está colocando, me parece, seria em termos de convocação de assembléia, você convocou uma assembléia, mas isso vai ser colocado nos anais, etc.

- Luiz M. de Oliveira:

Vamos distinguir duas coisas: uma coisa é conteúdo da carta, alguém mais quer se manifestar sobre o conteúdo da carta, alguém discorda, alguém quer acrescentar alguma coisa; vamos distinguir isso de formas de enviá-la; quanto ao conteúdo alguém quer fazer alguma manifestação? A carta está aprovada.

A forma mais prática de enviar é através das pessoas que realmente coordenaram a assembléia de ontem, só isso que eu sugeri o envio formal da carta através das pessoas responsáveis pela organização da assembléia. Alguém tem propostas diferentes? A carta será enviada pelos organizadores da Assembléia. Um outro ponto que nós queríamos salientar é que nós tentamos constituir um Congresso com um tema central, que é o problema de formação, não pretendemos agora fazer considerações sobre o que de bom, de novo, de interessante foi colocado sobre o problema de formação, mas somente queríamos voltar a salientar que todos os simpósios, todas as comunicações centralizaram-se sobre o problema da formação. Quanto a algumas inovações que nós tentamos, algumas foram boas, algumas devem ser modificadas pela próxima diretoria. Uma delas foi a tentativa de alteração dos papéis na coordenação de alguns simpósios, colocando os alunos como responsáveis pelo conteúdo de alguns simpósios como o de graduação e de pós-graduação. Consideramos o resultado bastante satisfatório, tanto pelo comparecimento em número bastante elevado de alunos, quanto pela forma e pelas conclusões tiradas desses simpósios. Não sei se alguém da diretoria quer fazer algumas considerações.

Outra inovação foi a inclusão de debatedores nas sessões de comunicações. Embora a forma em si possa ser melhorada, foi bem recebido a idéia geral de colocar algumas pessoas com a responsabilidade específica de fazer o comentário sobre os trabalhos apresentados num esforço para que as comunicações livres deixem de ser aquele tipo de comunicação que a gente tem ouvido em vários congressos: local para aplausos no final por parte dos amigos; e os amigos saem e vão para outra sessão. Algumas sessões que eu tive oportunidade de assistir provocaram debates interessantes, a maioria deles iniciados pelos pontos levantados debatedores. Então a idéia dos debatedores parece ter sido uma experiência positiva.

- José Carlos Fontes:

Só um comentário rápido. Queríamos nos desculpar um pouco pelo improviso de alguns debatedores, inclusive como foi o meu caso. Realmente não tivemos um tempo, não foi tão grande. Quanto seria necessário para programar esse congresso. E muitos dos debatedores tiveram que ser avisados com bem pouco tempo para se preparar (alguns deles inclusive não deveria ser determinante para se anular esse tipo de coisa no futuro, mas deve-se aproveitar a experiência que, de uma certa maneira foi boa. Não sei se vocês se lembram do congresso do ano passado, onde a gente batia palma e mudava de sala para bater palma

para outro e nunca se falia nada além disso. Esse ano, pelo menos houve participação, eu acho que com um pouco mais de organização, com mais antecedência na organização dos debatedores, isso talvez constituisse uma boa formação didática e mesmo profissional para quem apresenta trabalhos. Eu que apresentei trabalhos, realmente gostei muito da sessão em que apresentei.

- Luiz M. de Oliveira:

Eu só queria fazer uma pequena ressalva: a comparação acho que não deve ser feita com o congresso do ano passado, ou com os outros congressos da Sociedade daqui, mas acho que é geral. Mesmo na SBPC ou em outros congressos em que eu participei, a discussão nem sempre é agradável, ou nem sempre produz os frutos que a gente esperava. Aqui talvez também não tenha produzido os frutos que a gente esperava, mas o que eu estou comentando é sòmente o fato de a intervenção dos debatedores ser uma experiência que pode ser melhorada. Outras pessoas podem usar a idéia de outra maneira, aperfeiçoar e ajudar a forma de aprofundar a discussão de pesquisa, de comunicações livres.

- Tarso B. Mázzotti:

Eu não quero falar de debatedores, mas colocar uma situação que ocorreu quando a gente estava planejando a reunião anual. A nossa proposta é parar para refletir sobre a psicologia e sob minha responsabilidade ficou a coordenação de uma mesa redonda com um grupo de filósofos da ciência, que deveriam vir conversar conosco e debater. Por circunstâncias várias que impediram a presença dessas três pessoas nós acabamos não tendo um momento, que para nós era extremamente importante que era ter essas pessoas especializadas em filosofia da ciência, com posturas diferentes discutindo programas de psicologia. Nós acreditamos que deve ser a túnica de uma reunião de profissionais e cientistas, ter esses momentos de reflexão, e a sugestão que se tem é que não se perca mais esse tipo de simpósio e reunião geral. Fica a proposta para o presidente futuro.

- Isaías Pessotti:

Ainda sobre os debatedores, talvez fosse bom lembrar ao pessoal que a função do debatedor não é a de examinador. Não é um sujeito que está para ai para poder, não é um sujeito que está ai para procurar defeitos no trabalho. A função desses debatedores é comentar e orientar desenvolvimentos ulteriores do trabalho apresentado. O fato de haver debatedores não deve desencorajar ninguém. Esse pessoal não está ai para poder. Isso é o espírito dessa idéia de colocar debatedores como a diretoria decidiu.

- Ricardo Goroyeb:

Olha, acho que várias das coisas que foram feitas pela atual diretoria deverão ser repetidas na futura gestão; várias cabeças pensam melhor que poucas cabeças. A futura diretoria está pedindo sugestões, está pedindo que cada um de vocês se imagine um organizador da nossa reunião anual de psicologia, e coloque no papel suas sugestões à respeito do tema, duração, data, tipo de participação especial, presença ou ausência de debatedores, fazer simpósio ou fazer conferência, ou fazer curso. Todas as sugestões que vocês queiram dar quanto à organização de congresso coloquem por escrito no papel e vocês

podem se entregar depois.

- Luis M. de Oliveira.

Ou entregar ou enviar pelo correio para a caixa postal 1006 da Sociedade que é mais rápido. Talvez alguém queira sentar agora e escrever enquanto nós somos daqui a um pouquinho bebar um "chopinho" lá em cima. A última coisa a comentar é a seguinte:
- Nós pensamos em uma atividade diferente também durante a reunião anual, que foi uma hora de conversação sobre o problema de formação do pesquisador, formação de núcleos de pesquisa e interação entre esses núcleos, problemas ligados às pesquisas de um modo geral e especialmente à publicação das pesquisas. A idéia se desdobrou em outras duas reuniões no dia de ontem, no horário do almoço e no do jantar. Na realidade nós não discutimos tanto o problema de formação do pesquisador, nem de formação de núcleos e interação entre núcleos, isto não foi tão aprofundado quanto o problema de publicação. Só surgiu uma idéia do João Claudio de Brasília quanto ao problema de formação do futuro pesquisador, de que provavelmente a maneira mais eficiente e de que todos nós dispomos para treinar os pesquisadores é incentivar os docentes atuais que têm projetos de pesquisa a incluir alunos nos seus projetos, como uma maneira de prepará-los para essa atividade. A discussão não se enveredou para esta direção de como formar o pesquisador, mas mais na direção de tentar ajudar a solucionar os problemas de publicação no Brasil, que todos nós enfrentamos. Então foi formado um grupo, que não tem como finalidade exclusiva fazer uma nova revista; não é exatamente isto, mas foi formado um grupo para fazer contatos com as revistas existentes, fazer um levantamento do conteúdo das revistas existentes e da política de publicação dessas revistas, incluindo a "Estudos Cognitivos", revista "Psicologia", "Arquivos Brasileiros de Psicologia", a "Revista de Psicologia" da Sociedade de Psicologia de São Paulo, "Modificação de comportamento", a "Radice", a "Ajuter" de Brasília e "Psicologia Atual". Estas revistas seriam examinadas por esse grupo de pessoas para tentar numa próxima reunião verificar qual é o conteúdo, qual é a forma ou quais são as normas de publicação de cada uma e o João Claudio ficou encarregado de fazer contato com o Conselho Federal de Psicologia, que parece ter disposição de iniciar uma nova revista e verificar o interesse do Conselho Federal em atender ou acatar os objetivos desse grupo. Ao mesmo tempo esse grupo deve fazer contato com a FINEP, CNPq, que seria quem eventualmente poderia financiar revistas novas. Se acaso, após as próximas discussões desse grupo, for decidido fazer uma nova revista, mas ainda não é esse o problema, tentar uma reunião com editores das revistas atuais, para discutir algumas coisas que foram colocadas no grupo, e alguns problemas ligados à publicação. Existe a possibilidade de que esse encontro seja feito através de uma reunião do pessoal da pós-graduação, através da "CAPES" (um professor vai manter os contatos para tentar essa reunião do grupo de pessoas que saiu da reunião de ontem, mais editores das revistas atuais) . Após isto somente após isto, verificar a viabilidade de se fazer ou não uma nova revista. Decidiu-se comunicar aos cursos de Psicologia que foi formado esse grupo com o interesse de colaborar, de analisar ou de prestar ajuda quanto ao problema da publicação de um modo geral.

A idéia é simplesmente estudar com as revistas existentes, examinar as possibilidades de se mudar algumas coisas e se os estudos levarem à conclusão de que seria necessá-

ria uma nova revista, então passaríamos a estudar isso em outra oportunidade, talvez na SBPC.

- Marilena Ristum Carli:

Parece-me que o objetivo da reunião, o principal, foi um pouco esquecido, acho que foi um pouco deslocado para o último passo da pesquisa, que é a publicação. Publicar o que? Então acho que as coisas deveriam ser pensadas em seu conjunto; discutir só publicação não vai levar a resultados muito positivos. Devemos ver as condições de pesquisa, quem faz pesquisa, quem tem pesquisa para publicar, aí depois ou concomitantemente pensar na forma de publicação.

- Luiz M. de Oliveira:

Realmente como eu salientei,houve poucos comentários, como formar o pesquisador ou incentivar novas pesquisas, isso realmente que era o ponto principal. O assunto tornou-se publicação devido alguns descontentamentos das pessoas que estavam no grupo. Não houve nenhuma sugestão mais concreta, não foi tomada nenhuma decisão, nem encontrada nenhuma sugestão para resolver esses problemas que provavelmente são mais básicos do que o problema depublicação em si. Alguém mais quer fazer uso da palavra?

- José Carlos Fontes:

Gostaria de complementar um pouco a resposta do Luiz à questão levantada pela Lena, que no decorrer dessa reunião caberia discutir os problemas da pesquisa. A ênfase foi dada em que o escoamento da pouca pesquisa que é feita, sofria um estrangulamento em algum lugar. Creio que essa distorção ocorreu na hora, não sei se bem distorção, mas ocorreu na hora.

- Marilena Ristum:

O meu receio é que pelas posições que estão colocadas aí na comissão são pessoas que realmente fazem pesquisa e devem ter coisa para publicar. Eu acho que a gente devia pensar em termos mais amplos, e ver como isso está ocorrendo no Brasil nas faculdades de Psicologia que a gente tem por aí, e não pensar nessas pessoas,que tem mais condição de produzir um maior número de trabalhos.

- José Carlos Fontes:

Eu apoio você plenamente, eu acho que infelizmente a coisa na hora ocorreu de maneira oposta ao que a gente tinha pensado. Nós estávamos preocupados a incentivar a formação do aluno, e não arrumar local para pesquisador aumentar o currículo: infelizmente a coisa ficou nesses termos, eu acho que você tem absoluta razão, mas eu acho inclusive que a gente podia nesse instante pensar em algumas coisas não muito distante. A respeito desse assunto algum tempo atrás veio uma proposta a Sociedade de promover uma reunião em fevereiro ou por aí, sobre o treinamento em pesquisa e etc, com pessoas da região, porque obviamente nós não vamos poder pedir para o pessoal do Ceará vir aqui de novo, mas se quiserem vir será melhor. Acho que a gente poderia marcar alguma coisa para retomar esse assunto a nível daqueles que estão precisando mais do que um pedaço de papel.

eu acho que você tem absoluta razão.

- Elza Marulene Stella:

Com relação à colocação da Lena, eu poderia de lembrar apenas a colocação inicialmente feita com relação à mesa redonda que havia sido programada para esta noite, sobre o que está acontecendo de pesquisa hoje no Brasil, lembrando apenas, houve tentativa de se identificar o que está acontecendo. Em relação ao como começou aquela discussão, a preocupação inicial era discutir problemas de interação entre grupos de pessoas que estejam conduzindo pesquisa em algum lugar no Brasil, a partir dos problemas levantados de interação entre grupos ou de pessoas que possivelmente estariam fazendo pesquisa, pois se-se para quais são os mecanismos de divulgação das pesquisas que possivelmente existam. Eu concordo com você de que permanece a questão do que acontece de pesquisa no Brasil hoje, mas para mim também permanece a questão de como divulgar o que acontece.

- Aparentemente que não se identificou:

Uma coisa que sentimos nisso eu e alguns colegas estudantes, que a Sociedade tentou fazer levantamento pesquisas e não deu certo.

Uma coisa que acharia importante é encontrar formas de ver se tem sido feito pesquisa em outras áreas. Achamos que ficou muito centrado, o que foi apresentado foi mais em área de pesquisa básica, e pelo menos vimos isso com os colegas, não que tivesse havido essa intenção, mas que tenha outro tipo de pesquisa que sido feita algumas áreas, deve haver formas talvez de divulgar isto. Quando se discute a questão de formação do pesquisador ficamos muito nessa área básica, eu acho que tem muita pesquisa sendo feita por alguns professores em algumas escolas do Brasil. Muitas vezes a gente não tem conhecimento, pesquisa, por exemplo em outras áreas, área social, área escolar, pelo menos conheço algumas pessoas que fazem esse tipo de trabalho, e acho que seria interessante ver uma forma de procurar divulgar isso mais vezes, não é um trabalho de pesquisa muito elaborado mas eu acho que mesmo assim é uma contribuição que acho que seria interessante de se discutir, e, divulgar isso. Acho que isto ajuda esse debate aí.

- Luiz M. de Oliveira:

Só quero salientar que o levantamento que nós tentamos fazer não fazia nenhuma distinção entre básica e aplicada, nós queríamos fazer um levantamento de que tipo de pesquisa está sendo feita por aí, não importava que teorias, que orientação, se básica ou aplicada

- Adilson (Belo Horizonte):

Um detalhe importante que eles esqueceram de falar é que eu como representante dos alunos, os colegas pediram que eu fosse à reunião, e eu lembrei que para fazer uma revista com várias tendências, com várias políticas de publicação de artigos ou de projetos de pesquisa deveria ter um conselho editorial que tivesse pessoas de diversas tendências. Então uma coisa que nós deixamos bem claro, os pesquisadores que estiveram lá na comissão, informaram que este grupo formado para estudar o assunto é provisório, e formar esse conselho editorial, dessa nova revista.

- Medeiros:

Eu queria fazer algumas considerações sobre o congresso em si. Há pouco tempo a gente discutia com alguns colegas que a Psicologia, que nós como psicólogos, como profissionais, nós sentíamos muito sem ação com pessoa, sem contribuir para a sociedade resolver os problemas da psicologia no Brasil. Essa reunião promovida pela Sociedade parece que veio suprir, ou começar um trabalho de discussão muito sério em termos da função social do psicólogo na sociedade. Eu particularmente me senti assim muito feliz, contente por ter uma oportunidade junto com os alunos, gente que está começando a se formar agora, e com os profissionais, de realmente tomar uma posição crítica em relação aos problemas da psicologia e os problemas da sociedade brasileira. Gostaria realmente com muita sinceridade agradecer à sociedade e às pessoas que trabalharam para a organização desse encontro. Muito obrigado a vocês, gente.

- Apartamento que não se identificou:

Acredito que organizar, garantir a continuidade em organizações, de reuniões preocupadas com a política científica, organização e produção de ciência é condição fundamental para nós chegarmos a detalhar aquilo que foi embrionariamente colocado nesta reunião informal. A intenção desta reunião informal era exatamente levantar esse problema.

- Luiz N. de Oliveira:

Alguém mais quer fazer uso da palavra?

- Jairo:

Eu quero perguntar à que horas será o "chopp"?

- Isolas:

Atenção! Em cinco congressos anteriores, menos o último em que eu era da diretoria, eu sempre insisti em pegar o microfone por último para elogiar o trabalho da diretoria, que não é só organização de simpósio, nem nada. Mas é carregar coisas pra cá e pra lá, é telefonar é mandar carta, etc... Essa pessoal "trabalhou pra burro", então eu queria que houvesse uma salva de palmas para eles.

- Luiz N. de Oliveira:

Está encerrada a sessão.

APENDICES

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO PARA O SIMPÓSIO 2:
FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO

A Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto está solicitando a sua colaboração ao responder este questionário, no sentido de fornecer os dados básicos para a discussão durante o simpósio programado para a VIII Reunião Anual.

O questionário inclue questões sobre os objetivos e aspectos gerais do curso de graduação em Psicologia, e tem unicamente a finalidade de levantar os dados para enriquecer a discussão durante o simpósio.

Solicitamos que você se identifique apenas para podermos entrar em contato novamente, caso seja necessário algum dado complementar. Informamos, entretanto, que os dados dos questionários serão tratados de uma maneira geral, englobando todos os cursos de Psicologia, sem referência aos nomes das pessoas que estão prestando esta valiosa colaboração para com esta sociedade.

- DADOS PESSOAIS:

NOME: _____

ALUNO DE: _____
curso, ano, série ou semestre em que está matriculado

NOME DA INSTITUIÇÃO: _____

ENDEREÇO PESSOAL OU DA INSTITUIÇÃO:

_____ _____ _____
rua ou avenida número complemento

_____ _____ _____ _____
CEP cidade estado (área) telefone

2.1 - QUESTIONÁRIO: SOBRE OS OBJETIVOS DO CURSO

1.1- O curso na sua escola tem objetivos definidos?
a) Não
b) Sim. Quais?

1.2- Se existem objetivos definidos, na sua opinião, eles são:
a) totalmente atingidos
b) parcialmente atingidos
c) não são atingidos

1.3- Se respondeu b ou c na anterior, você poderia relacionar o que julga responsável por este fracasso?

1.4- Se os objetivos são atingidos, descreva o planejamento geral da sua escola para colocá-los em prática, ou assinale as alternativas abaixo que mais se aproximam deste planejamento.
a) existe uma estruturação dos programas das várias disciplinas em cada ano.
b) os professores, em conjunto, estabelecem a sequência dos conteúdos e a relação entre as várias matérias (disciplinas)
c) o aluno é orientado na escolha das disciplinas que vai cursar.

APÊNDICE - 1

QUADRO GERAL DOS PARTICIPANTES DA
VIGÉSIMA REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO

ORDEM	NOME DA CIDADE DE TRABALHO OU ESTUDO	PARTICIPANTES				
		PROFISSIONAL		ESTUDANTE		TOTAL
		MASC.	FEM.	MASC.	FEM.	
1	Assis - SP	3	-	-	10	13
2	Araraquara - SP	-	4	-	-	4
3	Bauru - SP	1	-	1	24	26
4	Belém - PA	3	-	-	3	6
5	Belo Horizonte - MG	2	1	33	63	99
6	Botucatu - SP	1	1	-	-	2
7	Brasília - DF	1	2	-	1	4
8	Campinas - SP	-	1	1	4	6
9	Fortaleza - CE	1	-	11	23	35
10	Franca - SP	-	2	-	-	2
11	Goiana - GO	-	1	-	8	9
12	Igarapava - SP	-	-	-	4	4
13	Itatiba - SP	-	-	4	-	4
14	Jaboticabal - SP	-	1	-	-	1
15	João Pessoa - PB	2	2	7	22	33
16	Juiz de Fora - MG	-	-	1	9	10
17	Londrina - PR	2	1	5	31	39
18	Sorena - SP	-	-	1	5	6
19	Maceió - AL	-	-	13	21	34
20	Marília - SP	-	-	1	24	25
21	Mogi das Cruzes - SP	1	-	2	4	7
22	Natal - RN	1	2	-	3	6
23	Niterói - RJ	-	-	1	2	3
24	Piracicaba - SP	2	-	4	26	32
25	Recife - PE	1	-	-	-	1
26	Ribeirão Preto - SP	10	32	32	94	152
27	Rio de Janeiro - RJ	1	2	6	9	18
28	Salvador - BA	-	2	-	4	6
29	Santo André - SP	-	1	2	8	11
30	São Bernardo - SP	-	-	-	3	3
31	S. Caetano do Sul - SP	-	-	4	-	4
32	São Carlos - SP	4	3	-	3	10
33	Santos - SP	1	1	-	6	8
34	S. J. Rio Preto - SP	-	1	-	1	2
35	São Paulo - SP	13	22	14	88	137
36	Taubaté - SP	-	-	-	1	1
37	Uberaba - MG	2	-	6	25	33
38	Uberlândia - MG	1	1	1	17	20
	TOTAIS	55	85	129	547	816

d) outros. Explique quais.

1.5- Você acha que este planejamento geral deve existir?

1.6- Na sua opinião os objetivos definidos para o curso são adequados?
a) sim b) não

1.7- Se respondeu b na anterior, quais deveriam ser os objetivos?

1.8- Em que você acha que deve ser baseada uma proposta de objetivos? Explique.

1.9- Na sua opinião, quem deveria estabelecer estes objetivos?

2.2 - QUESTIONÁRIO: ASPECTOS GERAIS

2.1- Quais as habilitações que são oferecidas na tua escola?
Bacharelado; Licenciatura; Psicólogo (Formação Profissional)

2.2- Como e quando esta opção é feita, na prática?

2.3- O que V. pensa sobre a oferta destas três habilitações? Na sua resposta, inclua sua opinião sobre a necessidade ou não destas três habilitações, sobre o mercado de trabalho em cada uma delas e outros aspectos importantes.

2.4- A formação profissional (5º ano) em três áreas distintas (clínica, escolar e industrial, como prevê o currículo mínimo, Parecer 403 do CFE), na sua opinião, atinge as exigências de formação do psicólogo para desempenhar-se na realidade atual? Você tem alguma outra sugestão?

2.5- O que V. acha da implantação de uma RESIDÊNCIA ou ESTÁGIO PROFISSIONAL PÓS-GRADUADO, como exigência para expedir a carteira profissional? Na sua resposta, leve em conta, por um lado, se as 500 horas de estágio profissional são ou não suficientes para preparar o psicólogo e, por outro lado, o fato de que existe a proliferação não planejada de cursos de Psicologia no país, e que muitos deles estão funcionando precariamente.

2.6- Em substituição à proposta acima, você tem alguma outra sugestão afim de garantir um bom nível de treinamento antes de iniciar as atividades profissionais?

2.7- Na sua opinião, qual a importância do treinamento recebido em matérias básicas para a sua formação profissional (inclua atividades em laboratórios, treino em pesquisa, treino recebido em matérias complementares, como Fisiologia, Sociologia, Biologia, Estatística e outras).
a) o treinamento é superficial e não ajuda a melhorar a formação profissional.
b) embora superficial, o treinamento básico ensina habilidades que são transferidas para a prática profissional.
c) as habilidades aprendidas não têm nenhuma relação e não contribuem para a formação profissional.
d) este treinamento deveria ser mais intenso, procurando fazer maior relacionamento dele com a atividade profissional.
e) acrescente outros aspectos não abordados nos itens anteriores.

2.8- O currículo na sua escola, na sua opinião, é adequado?

Sim. Não. Porquê?

2.9- Você suprimiria conjuntos de conceitos (disciplinas, matérias ou cursos) do currículo ou acrescentaria outros? Quais?

2.10- De um modo geral, como é o relacionamento professor-aluno em sua escola:

a) prende-se somente à transmissão do conteúdo do programa,

b) possibilita abertura suficiente para levar em conta opiniões dos alunos sobre o andamento da disciplina,

c) se estende para discussão de outros assuntos não referentes ao programa?

2.11- Qual é a forma de participação dos estudantes nas decisões referentes ao curso?

2.12- Caso não tenhamos levantado aspectos que você considera relevantes comente-os agora.

Dados gerais da instituição que mantém curso de graduação em psicologia

A- NOME OFICIAL DA INSTITUIÇÃO: _____

B- UNIDADE RESPONSÁVEL PELO CURSO DE PSICOLOGIA E SUA LOCALIZAÇÃO NA ESTRUTURA DA UNIVERSIDADE (CENTRO, INSTITUTO, DEPARTAMENTO, outros): _____

_____

C- ENDEREÇO: _____ (rua ou avenida) _____ (número) _____ (telefone)

_____ (complemento) _____ (CEP) _____ (cidade) _____ (estado)

D- A INSTITUIÇÃO OFERECE:

- Curso de graduação em Psicologia:

a) Bacharelado b) Licenciatura c) Formação de Psicólogos

- Curso de Pós- Graduação em Psicologia: _____ (sim ou não)

- Curso de especialização ou aperfeiçoamento: _____ (sim ou não)

- Outros: quais? _____

E- O curso de graduação é oferecido no período da:

MANHÃ _____ (sim ou não) para _____ alunos (número de vagas)

TARDE _____ (sim ou não) para _____ alunos (número de vagas)

NOITE _____ (sim ou não) para _____ alunos (número de vagas)

PERÍODO INTEGRAL: _____ (sim ou não) para _____ alunos (número de vagas)

F- O CURSO É:

- Anual _____ com regime de: sistema de créditos _____

- Semestral _____ ou seriado _____

G - NÚMERO MÉDIO DE ALUNOS FORMADOS POR ANO:

- Bacharelado: _____

- Licenciatura em Psicologia: _____

- Formação de Psicólogo (5º ano): _____

14- OS DOCENTES NO DEPARTAMENTO SÃO FORMADOS EM:

- Número de docentes formados em Psicologia:

  Bacharel _____

  Licenciado _____

  Psicólogo _____

- Número de docentes formados em áreas afins:

  Educação _____

  Pedagogia _____

  Filosofia _____

  Biologia _____

  Medicina _____

  ou

  Outros _____

APÊNDICE -à- QUESTIONÁRIO PARA O SIMPÓSIO 3

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

À sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto está solicitando a sua colaboração ao' responder este questionário, no sentido de fornecer os dados básicos para a discussão ' durante o simpósio programado para a VIII Reunião Anual.

O questionário inclue questões sobre os objetivos e aspectos gerais dos cursos de' pós-graduação,com o único objetivo de enriquecer a discussão durante o simpósio.

Solicitamos a você que se identifique apenas para podermos entrar em contato novamente, caso seja necessário algum dado complementar.

Informamos entretanto, que os dados do questionário serão tratados de maneira ge - ral, englobando todos os cursos de pós-graduação, sem referência aos nomes das pessoas' que estão prestando esta valiosa colaboração para com esta sociedade.

DADOS PESSOAIS:

NOME: _____

ENDEREÇO PESSOAL OU DA INSTITUIÇÃO:

_____ _____ _____

rua ou avenida | número | complemento

_____ _____ _____ _____

CEP | cidade | estado | (área) telefone

- QUESTIONÁRIO:

1- Curso de graduação que frequentou:

a) Bacharelado em Psicologia

b) Licenciatura em Psicologia

c) Psicólogo (Formação Profissional)

d) Outros. Qual?

2- Fez o curso de graduação em _____

Instituição

_____ _____

cidade | estado

_____ _____

data de início (ano) | data de conclusão (ano)

3- Outros cursos que freqüentou (especialização, aperfeiçoamento, extenção)

Nome do Curso	Data	Instituição

4- Experiência profissional após a conclusão da graduação

Tipo de Atividade	Duração Início e término	Local (Instituição)

5- Está fazendo o curso de Pós-Graduação em _____

Na área de concentração _____

Na instituição _____

6- Está cursando a pós-graduação com fins de obtenção do grau de:

a) Mestre b) Doutor

7- Em que ano iniciou a Pós-Graduação? _____

8- É bolsista? a) sim b) não

9- Caso seja bolsista especifique: Tipo de bolsa _____
Data de início da bolsa _____
Instituição que fornece a bolsa _____

10- Está exercendo no momento alguma outra atividade além da pós-graduação?
a) sim b) não

11- Caso esteja exercendo alguma outra atividade profissional, especifique:
Função: _____
Local: _____
Número de horas por semana: _____

12- Desde que entrou no curso de pós-graduação até o presente, qual a porcentagem de créditos em disciplinas que já cursou na pós-graduação?

13- Em que fase da tese você se encontra?
a) Pesquisa bibliográfica para a escolha do problema a ser estudado
b) Redação do projeto
c) Preparação do equipamento para a coleta de dados
d) Coleta de dados
e) Análise e tratamento dos dados
f) Redação da tese
g) Tese já depositada, aguardando defesa

14- Que motivos o levaram a fazer um curso de pós-graduação?

15- Que motivos o levaram a escolher este curso, e esta área de concentração?

16- Como é, e qual sua opinião sobre o sistema de seleção no curso?

17- Analisando o que já aprendeu até agora, atinge as suas expectativas do curso de pós-graduação? Se não atinge, especifique o que você esperava, e ainda não foi conseguido.

18- O curso na sua instituição tem objetivos definidos?
a) não b) sim Quais?

19- Se existem objetivos definidos, eles são, na sua opinião:
a) totalmente atingidos
b) parcialmente atingidos
c) não são atingidos

20- Se respondeu b ou c na questão acima, você poderia relacionar o que julga responsável por este fracasso?

21- Se os objetivos são atingidos, descreva quais são as condições planejadas na sua escola, que permitem que os objetivos sejam atingidos?

22- Na sua opinião, os objetivos definidos para o curso são adequados?
a) sim b) não

23- Se respondeu sim na questão anterior, justifique porque?

24- Se respondeu não na questão 22, indique quais você acha que deveriam ser os objetivos.

25- Em que você acha que deve ser baseada uma proposta de objetivos para um curso de pós-graduação em psicologia? Explique.

26- Na sua opinião, quem deveria estabelecer estes objetivos?

27- Você acha adequada à formação científica recebida no curso de pós-graduação? Justifique.

28- Você acha adequada a formação para o ensino recebida no curso de pós-graduação? Justifique.

29- Você acha que os cursos de pós-graduação devem formar:
a) professores
b) pesquisadores
c) profissionais

30- Em relação a você, como é a atuação de seu orientador? Indique os aspectos que você julga satisfatórios e aqueles que acha insatisfatórios e, neste caso, como acha que deveria ser?

31- Qual a infra-estrutura existente para o treinamento em pesquisa (descrever, laboratórios, facilidades de bibliotecas, disciplinas específicas e outras condições especiais)?

32- Quais, na sua opinião, são as vantagens e desvantagens do projeto de pesquisa para a dissertação de mestrado ou tese de doutorado ser na mesma área de pesquisa do orientador?

33- Você acha que deve existir uma limitação na duração total do curso? Porquê?

34- Como você chegou à escolha do problema de pesquisa:
a) leitura de livros e periódicos
b) indicação do orientador
c) discussão com o orientador
d) discussão com os colegas
e) experiência em pesquisa anterior, na área
f) seminários, congressos e simpósio

35- Descreva as dificuldades que você encontra ou encontrou no seu curso de pós-graduação, relativas à equipamento, material de leitura e outras.

36- Apresente sugestões viáveis, que visem sanar as dificuldades apontadas acima.

37- Em que etapa do curso ocorre o maior número de desligamentos
a) logo no início
b) após completar alguns créditos
c) após completar todos os créditos
d) durante a redação da tese

38- Alguma vez você já pensou em abandonar a pós-graduação? Porque?

39- Ao concluir a pós-graduação, você pretende se dedicar a que atividade?

40- Das atividades abaixo, especifique as duas com as quais você mais ocupa ou ocupou seu tempo na pós-graduação:

a) aulas
b) atividades em laboratório e/ou trabalho de campo
c) seminários
d) discussões
e) leituras
f) estágios
g) outras (especificar)

41- Caso não tenhamos abordado algum aspecto relevante, acrescente-o agora com os comentários que julgar adequados.

Dados gerais da instituição que mantém cursos de pós-graduação

A- NOME DA INSTITUIÇÃO _____

B- ENDEREÇO _____ (rua ou avenida) _____ (número) _____ (complemento)

_____ (CEP) _____ (cidade) _____ (estado) _____ (área) telefone

C- CURSOS OFERECIDOS PELA INSTITUIÇÃO NO NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA:

	área de concentração	Nível (mestrado e/ou doutoramento)	Data de início
1- pós-graduação em			
2- pós-graduação em			
3- pós-graduação em			
4- pós-graduação em			

D- O curso foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação? Sim _____ Não _____.

E- Completar a tabela abaixo:

Áreas de concentração / Nível: mestr. ou dout. / ITENS				
número de vagas				
demanda média nos últimos dois anos				
número atual de alunos inscritos				
número de alunos desligados				
número de teses	mestrado			
	doutorado			
número atual de bolsas	CAPES a) PICD			
	b) demanda social			
	CNPq a) iniciação			
	b) aperfeiçoamento			
	c) outras			
	FAPESP a) iniciação			
	b) aperfeiç.			
	OUTRAS INSTIT.			
número total de docentes	DEDIC. EXCL.:			
	TEMPO INTEG.			
	TEMPO PARCIAL			
	OUTROS			
Número de orientadores				
Maior e menor número de alunos por orientador				

APÊNDICE 4: LEVANTAMENTO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DO SIMPÓSIO 4: FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: O PONTO DE VISTA DOS PROFISSIONAIS

Os questionários recebidos, num total de 46, foram analisados por uma comissão indicada pela diretoria da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto.

Pelo fato de ter havido muitas questões deixadas em branco pelos depoentes, nem sempre os totais atingem 46. Por outro lado, em algumas questões o depoente colocou respostas longas, com várias considerações, que, classificadas pelo seu conteúdo, levaram a resultados superiores a 46.

Estas variações nos totais são as conseqüências de um questionário muito amplo tal como este, somente com questões abertas. A Sociedade, entretanto, não contava com recursos financeiros e tempo suficiente pra elaborar um questionário com questões objetivas ou usar outros meios para reduzir esta variabilidade nas repostas. Os dados porém são úteis para as discussões durante o Simpósio.

A- QUESTÕES GERAIS SOBRE A FORMAÇÃO DURANTE A GRADUAÇÃO

1- Descreva como foi o estágio (500 horas do currículo mínimo) ou como é organizado atualmente. Complete a tabela abaixo:

Área de atividade profissional	total de horas de estágio por área	PORCENTAGEM DE HORAS DE ESTÁGIO POR ÁREAS DE ATIVIDADE				
		estágios realizados dentro da própria escola	estágios realizados fora da própria escola	estágios com supervisão direta do professor	estágios com supervisão indireta do professor	outras formas de supervisão
Clínica						
Indústria						
Seleção e Orientação						
Escolar						
Psicotécnico						
Outros						

Nota dos Editores:

As respostas a esta questão não foram computadas porque as pessoas colocaram somente um X nas diversas colunas, não existindo portando dados quantitativos.

2- Caracterize as exigências que são feitas por sua escola no caso de supervisão indireta (supervisão sem a presença do professor na área ou disciplina) ou outras formas de supervisão.

Respostas:

13: Não havia esse tipo de estágio.

6: Apenas apresentação de relatório final.

3: Supervisor da escola deve conhecer o trabalho do supervisor imediato.

4: Reuniões periódicas com supervisor direto.

1: Qualquer entidade credenciada pela Universidade para supervisionar.

5: Relatório final para o professor

4: Elaboração de um plano que pode ser aceito ou não mais relatório pós-estágio que pode ou não ser aceito na íntegra.

1: Estar cursando a disciplina

Observação:

Esses critérios aparecem separadamente ou em conjunto.

3- Como você acha que deveria ser organizado o estágio profissional?

Respostas:

10: Voltado para a realidade, com atuação direta do aluno, envolvendo treino ao vivo e/ou observações de situação de atendimento.

9: Aumentar o número de horas exigidas, portanto iniciando antes do 4º ano.

1: Redefinir hora-estágio (por ex., hora real de atuação).

13: Supervisão direta em todas as áreas, com dificuldades crescentes.

5: Seminários e aulas teóricas relativas à parte prática.

6: 100 horas em cada disciplina básica, e concentrar o maior número de horas na opção final do aluno.

2: Escola deveria contratar profissionais só para supervisão.

4- Quais as principais falhas que você observou ou observa na formação profissional durante o curso de graduação? Como elas poderiam ser corrigidas?

Respostas.

10: Discrepância entre as matérias, com inadequação à prática profissional ; cursos apenas teóricos.

2: Obrigatoriedade em certas matérias fora do interesse do aluno.

21: Má organização dos estágios e despreparo do supervisor (implicando em treinamento difíciente).

4: Descontinuidade entre formação básica e profissionalizante.

10: Falta de embasamento teórico amplo, muitas vezes superficial.

1: Falta de objetivos e critérios na formação do psicólogo;

5: Cursos desligados da realidade social, com professores desatualizados.

- Como corrigir as falhas:

8: Maior rigor na admissão de docentes.

4: Obrigatoriedade das escolas no sentido de oferecer estágios em todas as áreas com melhor atuação na comunidade (estabelecimento de convênios ; aumentar número de professores).

1: Definição de objetivos e critérios para a formação do psicólogo.

5- O que você acha da implantação da RESIDÊNCIA ou ESTÁGIO PROFISSIONAL PÓS-GRADUADO como exigência para expedir a carteira profissional? (leve em conta por um lado, que as 500 horas de estágio já deveriam preparar o profissional, e por outro lado, o fato que existem muitos cursos de psicologia funcionando precariamente).

Respostas à favor:

14: Melhorar a formação.

4: Facilita a especialização.

2: Embora a reforma deveria visar a graduação.

2: Se houver fiscalização da infra-estrutura.

2: A depender do nível.

1: Se ligada às faculdades oficiais

2: Desde que não seja elitizante ou mão de obra barata.

2: Embora contra a obrigatoriedade

Respostas contra:

2: Não se consegue oferecer nem o básico.

1: Desnecessário, se o curso oferecer formação desde os primeiros anos.

10: Só adiaria o problema; deveria ser pensado numa reformulação de toda a graduação (como prioritário).

4: Facilita para as faculdades ficarem como estão; o aluno já tem direito legal com a graduação.

6- Em substituição a proposta acima, você tem alguma outra sugestão afim de garantir o bom nível de treinamento antes do início do exercício profissional?

Respostas:

12: Melhor estruturação do curso de graduação com a maior preocupação voltada para a formação e não para informação.

8: Ênfase em horas práticas, efetivas, em cada disciplina, e voltadas para a realidade, com supervisão desde o início.

6: Criar um serviço de assessoria e/ou pós-graduação, aos recém-formados.

6: Redefinição das horas de estágio e seus objetivos.

2: Aumentar a duração do curso, o corpo docente, tendo-se maior rigor na admissão.

2: Melhores condições de trabalho e estabelecimento de convênios.

1: Cursos deveriam ter profissionais atuando fora da escola para enriquecer formação.

1: Diminuir número de vagas.

7- Na sua opinião qual a importância do treinamento recebido em matérias básicas para o seu desempenho profissional? (inclua todo o treinamento em matérias não profissionais mais propriamente ditas, laboratórios, pesquisas, ou outras matérias complementares como fisiologia, biologia, sociologia, estatística e outras). Você acha que:

a) o treinamento foi superficial e não ajudou a melhorar a formação profissional?

b) embora superficial, o treinamento básico ensina habilidades que são transferidas para a prática profissional?

c) as habilidades aprendidas não têm nenhuma relação e não contribuem para a formação profissional?

d) este treinamento deveria ser mais extenso e relacionado com atividade profissional?

e) acrescente outros aspectos não abordados nos itens anteriores:

Respostas:

7: alternativa "a"

16: alternativa "b"

6: alternativa "c"

22: alternativa "d"

Alternativa "e" (outros)

- Não haver discrepância entre estas matérias e o futuro desempenho profissional.
- Maior aplicabilidade e interrelação entre eles.

8- Você acha que o profissional recém-formado tem condições de atender o público?

Respostas:

20: não tem

14: com supervisão

3: com especialização

4: a depender do aluno

1: desde que em terapia

9- Quais as dificuldades encontradas no exercício profissional? Inclua a sua opinião sobre as próprias dificuldades e/ou as dos alunos recém-formados que você recebe para o estágio ou treinamento profissional (especifique a área)?

Respostas:

4: transpor teoria para a prática

25: falta de experiência, desconhecimento das possibilidades reais de atuação e da atitude profissional correta, gerando insegurança.

10: desconhecimento de teorias e literatura atualizada.

5: necessidade de supervisão e/ou continuar a formação.

4: dificuldade financeira e mercado de trabalho.

3: não estar em terapia

2: dificuldade em discriminar técnicas adequadas para cada situação e desatualização rápida da profissão.

10-Na sua atividade profissional quais são as solicitações mais frequentes para a sua atuação como psicólogo:

Respostas:- Clínica:

4: atendimento de crianças e adolescentes

3: atendimento de adultos

6: psicodiagnóstico e terapia sem especificar idade

6: supervisão de caso

2: orientação sobre atuação e papel do psicólogo.

Escolar:

7: problemas escolares

4: orientação para escolas e professores

7: orientação de pais em escolas de 1º grau

Orientação Vocacional e Seleção: 2

11-Na sua opinião, a formação profissional vai de encontro às solicitações de mercado ?

de trabalho ou é uma formação dada em nível teórico e/ou ideal.

Respostas:

12: Não oferece condições de atuar no mercado de trabalho

23: A formação é teórica e desligada da realidade.

14: Insatisfatória:

5: por excesso de prática

5: por excesso de teoria

4: reformulação do campo de atuação, devido o mercado saturado ou inexistente.

12- A formação profissional em três áreas distintas (clínica, trabalho e escolar), na sua opinião, atinge as exigências da formação profissional para desempenho na realidade atual? Você tem alguma sugestão de mudança?

Respostas:

20: Não

3: Apenas informativa

3: Sim, devido à característica do mercado de trabalho

Sugestões:

7: Intensificar parte prática, com treinamento específico e ético

2: Reformulação do currículo e estágios

6: Universidade deveria propiciar atendimento à comunidade, incluindo trabalho preventivo

13- Você acha que os cursos deveriam preparar psicólogos para trabalhar com problemas da comunidade de maneira preventiva? Que mudanças deveriam ser introduzidas nos cursos para formar esta mentalidade:

Respostas:

38: Sim

1: Sim, só em pós-graduação

1: Não

Sugestões:

4: Formar equipes inter-disciplinares e psicólogo especializado

14: Estruturar cursos em função da realidade brasileira

6: Criar estágios em centros comunitários, no sentido de trabalho preventivo

5: Criar condições para pesquisa e criar novos modelos profissionais

14- Caso não tenhamos apontado algum aspecto relevante, acrescente-o agora com os comentários que julgar conveniente.

Respostas:

1: Entrosar os cursos de graduação

1: Falta de condições para os professores atuarem, além do ensino

1: Exigir maior atuação supervisora do C.R.P.

2: Formação ético-humanista do psicólogo

1: Mudar a política em relação ao curso de psicologia

1: Curso de psicologia deveria estar mais voltado para a formação profissional liberal.

1: Estágio deveria ser ligada à disciplina profissionalizante

B- ÁREAS ESPECÍFICAS - TREINO EM PESQUISA - FORMAÇÃO DO PESQUISADOR (SIMPÓSIO 4)

1- Existe treino em pesquisa durante o curso de graduação? Os cursos de metodologia de pesquisa, a seu ver, preenchem as necessidades deste treinamento em pesquisa?

Respostas:

14: não responderam toda a parte B do questionário

A) 2: Sim

2: Sim. O treino em pesquisa foi mínimo. Deve-se ampliar os cursos de metodologia.

2: Sim, só para o aluno interessado em Bacharelado.

1: Existe treino em pesquisa, e, dependendo do aluno, ele encontra oportunidade para preencher a necessidade.

1: Sim, nos falta uma formação menos positivista também

7: Quase nada

2: Não estou informado

11: Não existe treino em pesquisa

5: Não responderam

1: Ilegível a resposta

B)11: Os cursos não preenchem as necessidades

2: No meu curso sim, aqui de um modo geral não preenchem as necessidades.

1: No meu curso sim, e foi suficiente para preencher as necessidades

6: O curso de metodologia foi bastante precário e fraco.

1: Não existia no meu curso de graduação. Estudei pesquisa só no curso de pós-graduação.

2: Não estou informado.

5: Não responderam

1: Não tenho estado em contato com a disciplina, recentemente

- Algumas sugestões levantadas a partir das respostas:
  - Às vezes os alunos não sentem a importância deste espírito científico desenvolvido no curso.
  - Embora haja interesse por pesquisa por parte dos alunos, enquanto o pesquisador não for bem remunerado, não há possibilidade de que alguém se interesse por pesquisa. É um campo vasto a ser explorado. Gostaríamos que tivéssemos facilidades como nos Estados Unidos
  - Deveria haver um curso preliminar de metodologia e depois cursos específicos em cada área, para abordar problemas específicos.
  - Às vezes sinto que os alunos não sentem a importância desse espírito científico.

2- O treino em pesquisa tem sido dirigido mais frequentemente para formar os que se interessam pela carreira universitária (professores e pesquisadores). O que você acha disto? O treino em pesquisa é necessário e útil ou desnecessário para a formação do profissional liberal?

Respostas:

14: não responderam todo o questionário

21: acho muito útil também para o profissional liberal

Algumas afirmações complementares:

- necessário para formar uma mentalidade mais crítica e o hábito de raciocinar de forma mais objetiva.
- o espírito científico é necessário para a atuação em qualquer área, principalmente nesta fase em que a psicologia está começando a penetrar nas instituições e precisa de soluções adequadas; e desde que não existem fórmulas prontas é necessário a "busca" que cientificamente realizada, trás resultados mais consistentes.
- Há sempre oportunidade, senão necessidade, de se montar pesquisas.
- essencial, na medida em que leva o indivíduo a conhecer a realidade em que vive.
- treino útil, necessário, imprescindível, mas inexistente.
- se o profissional não faz pesquisas, como poderá entendê-las e analisá-las?
- É um dos pontos fundamentais que deve ser mudado.
- atualmente é dirigido só para o pesquisador, mas deveria ser obrigatório também para o profissional liberal.
- acho necessário. Mas na área clínica, os modelos de pesquisa existentes até agora tendem a dificultar mais que facilitar.

1: Não é desnecessário.

1: É útil mas não necessário

1: A pesquisa em Psicologia Clínica pode ser feita mesmo para os que trabalham fora da universidade, sendo que outras.(Psicologia Experimental), só seriam desenvolvidas na Universidade.

1: Deve ser dirigido mesmo para os que não vão se dedicar à profissão de pesquisador.

1: Ilegível .

3- Como você acha que deveria ser o treino em pesquisa para formar o aluno de graduação, normalmente interessado somente em atividades profissionais.como um investigador e não como um mero aplicador de técnicas.

14: Não responderam toda parte B do questionário

1: Deveria existir em todas asdisciplinas, exigências de realização de trabalhos de pesquisa.

1: Deveria visar a formação de mentalidade de investigador, e não só de um técnico.

3: Levá-lo a se interessar e pesquisar sua realidade imediata (família, vizinhos, comunidade). O aluno deve pesquisar aquilo que tem à sua disposição.

1: Deve envolver treino de laboratório e no mundo real, com estreita intercomunicação.

4: Participação em projetos de pesquisa dos professores ou de pessoal de pós-graduação para depois ele estar preparado para planejar sua própria pesquisa.

1: O treino deve ser em pesquisa básica. O trabalho profissional deve ter embasamento científico.

1: Ele deve ser informado e treinado nos diversos métodos de pesquisa, como meio de desenvolver os conhecimento e de aumentar a própria eficácia profissional.

1: Deve possibilitar a visão da psicologia como ciência.

1: Deve formar mentalidade crítica. Só se consegue ser crítico através da pesquisa. Ela deveria aprender a inserir sua aplicação dentro de um contexto científico. Embora o profissional não deva ser um investigador, o treino em pesquisa não deve distinguir o que vai ser "aplicador" e o que vai ser "descobridor". O treino é o mesmo.

2: O assunto de pesquisa deve envolver aspectos profissionais (seleção, diagnóstico, terapia) em vez da pesquisa básica pura.

1: Este treino deveria ser o menos diretivo, na medida do possível.

1: Este treino em pesquisa deve ser obrigatório.

1: Tenho sentido que o treino em pesquisa tende a bitolar e inibir mais que desenvolver a genialidade e espírito inventivo no aluno.

1: [Ilegível]

8: Não responderam

1: Para se especializar em pesquisa ele deve ter curso posterior

4- Existe, frequentemente, a crítica ao pesquisador de que ele se envolve em pesquisas que não têm interesse ou relevância social. Você acha que o pesquisador deve ter a liberdade de escolha de seus assuntos de pesquisa, mesmo que sejam "pesquisas puras" ou deveriam ser encontrados mecanismos para incentivar mais "assuntos aplicados" ou relevantes em termos de necessidade da população?

Respostas:

14: Não responderam toda a parte B do questionário.

2: As duas são válidas: o pesquisador deve ter liberdade de escolha.

As duas alternativas são importantes, tanto pesquisa pura quanto aplicada:

5: Mas a pesquisa deveria estar ligada a um aspecto prático, a partir da nossa realidade social.

2: Deve-se incentivar a pesquisa pura porque às vezes as descobertas relevantes partem de pesquisas puras, e acha importante incentivar pesquisas sobre necessidades da população.

1: Há mecanismos para incentivar a natureza da pesquisa: As prioridades dos financiadores.

1: Não existe pesquisa pura e aplicada se elas search na nossa cultura. Se o pesquisador conhece a cultura em que vive, qualquer pesquisa seria relevante.

1: Acho que nunca se deu a devida ênfase a esse assunto: que qualquer pesquisa deve ser incentivada.

1: Deveria haver uma programação geral da pesquisa no Brasil que evitasse a colcha de retalho e levasse em conta compromissos sociais e científicos. Social - porque através da política científica somos responsáveis pelo futuro.

Científica - devemos achar a melhor maneira de progredir no campo científico global.

1: Uma coisa não pode excluir a outra. Embora seja necessário incentivar a "aplicação", sem a "pura" o que será da ciência?

3: As pesquisas devem ser ligadas à Instituição.

1: As pesquisas da Instituição deveriam ser orientados para atingir os objetivos gerais.

3: O envolvimento com pesquisas de pouca relevância social, é apenas um reflexo dos cursos alienados que temos.

1: As duas são importantes. Infelizmente a tendência é fazer esta decisão de cotânica e estanque, o que não formaliza o problema geral que é antes de tudo histórico, ou seja deve-se ter isto em perspectiva.

3: Penso que deve continuar a pesquisa pura, tanto dentro como fora da Universidade. A ciência, para se desenvolver, deve fazer uma certa abstração dos problemas mais urgentes da comunidade.

1: Assuntos aplicados, ou relevantes para a comunidade são os prioritários (também os mais frustadores) porém penso que o profissional deve se dedicar livremente à pesquisa pura.

1: Ilegível

3: Não responderam

5- Os docentes fomentam a inclusão de alunos de graduação, nos seus projetos de pesquisas? Existe uma preocupação em formar uma infra-estrutura mínima para desenvolver grupos de pesquisa?

14: Não responderam toda a parte D do questionário.

5: Sim.

1: Acho que existe interesse em atrair os alunos mas não é muito forte. Talvez por respeito aos interesses dos alunos.

1: Na escola em que fui formado sim. De um modo geral não.

1: Deveria haver esta preocupação de forma a não usar o aluno apenas como mão de obra.

1: Pouco.

1: Alguns atraem alunos de graduação mas a preocupação de formar mesmo é mínima.

1: Os docentes não andam fazendo pesquisa. Existe pouco reforçamento para alunos que querem se envolver e não há uma preocupação de formar grupos.

1: Tenho observado isto como fenômeno isolado (formar núcleos) é iniciativa de poucos docentes.

2: Acho que não há nada organizado nem infra-estrutura e sim uma ou outra organização que se preocupa com isto. Isto seria boa coisa para o desenvolvimento da Psicologia.

1: Não existe nada em relação à Psicologia.

1: Existe no nível de mestrado, e entre alguns professores na graduação.

1: Não. Pelo menos na minha escola não há isto

1: Ilegível.

12: Não responderam

8- Caso não tenhamos apontado algum aspecto relevante, acrescente-o agora com os comentários que julgar adequados.

10: Não responderam toda a parte B do questionário.

1: Não se pode desvincular essa área em psicologia, do estágio atual da ciência no Brasil, feita por poucos à custa de muito sacrifício e esbarrando-se em muitas dificuldades. No final fica mais uma cômoda utilização da literatura estrangeira, que às vezes nada acrescenta à nossa realidade.

1: Normalmente o currículo sobrecarrega os alunos, impedindo-os de participar de outras atividades (pesquisas).

1: De um modo geral acho que a pesquisa tem sido relegada a um plano secundário no Brasil, o que acarreta o atraso. Com relação à formação do psicólogo, cabe da sua importância. Garantir desenvolvimento de uma "atitude científica" em detrimento da formação de "aplicadores".

1: Como podem ver, neste assunto de pesquisa ainda estou me engatinhando. Aliás, nem nasci.

25: Não responderam a questão.

C - ÁREAS ESPECÍFICAS - ENSINO - DOCENTES (SIMPÓSIO 4)

1- Número de docentes na instituição no nível de -:

a) Auxiliar de ensino:_____

b) Mestrado já concluído:_____

c) Doutoramento já concluído._____

d) Livre Docência já concluída: _____

e) Titulares: _____

f) Outros:_____

2- Complete a tabela abaixo, que dê os dados dos docentes e disciplinas que ensinam:

ORDEM	NOME DO DOCENTE	TÍTULO MAIOR	REGIME DE TRABALHO	DISCIPLINA QUE ENSINA	CARGA HORÁRIA SEMANAL	SEMESTRE QUE É OFERECIDA	OBRIGATÓRIA OU OPTATIVA

NOTA DOS EDITORES:

Somente 3 instituições enviaram dados para as questões 1 e 2.

3- A instituição onde V. trabalha tem objetivos gerais do curso profissional definidos?

a) Sim. Quais? Dê sua opinião sobre eles.

b) Não. Quais deveriam ser os objetivos?

Respostas:

9: Sim.

10: Não.

9: Não responderam.

3: Não. Objetivos deveriam ser definidos com base no trabalho em função da comunidade.

1: Sim. Objetivos baseados na definição do psicólogos e sua atuação na comunidade.

4: Na(s) disciplina (s) que você ensina, há definição de objetivos?

Respostas:

24: Sim.

Os outros não responderam este item.

5- Existe na instituição em que você trabalha, alguma exigência no sentido de que os programas das disciplinas sejam apresentados com objetivos definidos?

a) Sim b) Não

Respostas:

21: Sim.

3: Não

Os outros não responderam este item.

6- Existe na instituição alguma preocupação no sentido de garantir que os objetivos das disciplinas estejam relacionados com os objetivos gerais do curso de formação profissional?

Respostas:

8: Sim.

12: Não.

2: Não responderam este item

3: Não há objetivos definidos.

7- Se existe, o que ela tem proposto, com o intuito de garantir esta relação?

Respostas:

14: Não responderam este item.

7: "julgamento" dos programas (pelo Departamento e/ou professores)

1: Estudo do currículo.

1: Estágio.

1: Reuniões constantes dos professores.

1: Nada.

8- (A) A maioria dos docentes de sua instituição estão contratados em tempo integral? (B) Você acha que o regime de tempo integral favorece o bom nível do ensino e pesquisa?

Respostas:	Parte A	Parte B
	13: Sim	13: Sim
	11: Não	6: Não
		1: Não necessariamente
		1: Favorece ao ensino, mas não favorece à pesquisa.

9- (A) O docente em regime de dedicação exclusiva à Universidade se distancia dos problemas práticos da vida profissional? (B) Você acha que ele prepara os alunos para enfrentar a realidade da vida profissional?

Respostas: Parte A

9: Sim
10: Não
6: Não responderam este item

Parte B

5: Sim
2: Não
6: Depende do professor
3: Depende da disciplina
5: Não responderam este item

10- Na sua opinião, os cursos de graduação têm sido reestruturados procurando uma atualização e aprimoramento das técnicas usadas na solução de problemas da comunidade?

Respostas:

10: Não.
3: Há tentativas nesse sentido.
4: Não responderam este item

11- Quais os critérios para se incluir novas disciplinas (optativas ou não) ou para interromper a oferta de disciplinas no curso de graduação?

Respostas:

10: Não há critérios definidos.
7: Interesse dos alunos e campo de trabalho
1: Necessidade da comunidade, especialização de professores e atualização.
11: Não responderam este item.

12- Os docentes, de um modo geral, ensinam assuntos relacionados com as próprias pesquisas?

Respostas:

10: Sim.
7: Não
9: Não responderam este item.

13- Os cursos diretamente relacionados com a formação de psicólogos são geralmente teóricos ou incluem uma parte prática nas técnicas abordadas? Os alunos se tornam aptos para usar estas técnicas no exercício profissional?

Respostas:

17: Incluem prática.
6: Geralmente teóricos.
7: Não responderam este item.

14- Na sua instituição, quais são as atividades mais comumente desenvolvidas com os alunos na sala de aula? (aulas expositivas, discussão em grupos, seminários, ensino programado individualizado, ou outras);

Respostas:

11: aula expositiva.
11: seminários.
13: discussão em grupo.
3: ensino programado.
1: supervisão de casos.
7: Não responderam este item

15- Qual o material de leitura mais comumente indicado aos alunos:

a) textos preparados pelo professor

b) livros em língua estrangeira. Qual a língua mais usada?_____

c) livros em português

d) artigos de revistas em língua estrangeira.

e) artigo de revistas em português.

f) outros.

Respostas:

18: livro em português

7: livro e revistas em inglês

3: livro e revistas em espanhol

1: livro e revistas em francês

5: não responderam este item

D- ÁREAS ESPECÍFICAS: PSICOTÉCNICO (SIMPÓSTO 4)

Dada a importância do problema dos Institutos Psicotécnicos para motoristas, gostaríamos que você comentasse os principais aspectos envolvidos em cada questão e não apenas respondesse de maneira resumida.

1- Sendo o psicólogo, legal e tecnicamente, habilitado para a utilização de técnicas de avaliação da personalidade, você julga que o mesmo tem zelado pelo cumprimento perfeito de tal princípio, no desempenho de suas funções nos Institutos Psicotécnicos para a seleção de motoristas?

Respostas:

30: Não responderam estas questões.

13: Responderam destes 13,

10: Não

1: Sim

2: Desconhecem

Justificativas dadas ao "NÃO":

a) "O psicólogo sofre pressões" (1)

b) "Existe comercialização de testes" (1)

c) "Nos institutos os testes são usados e divulgados de forma inadequada" (1)

d) "Falta entrosamento dos Institutos para troca de informações" (1)

e) "O psicólogo não defende os interesses de sua classe profissional" (1)

Justificativas dadas ao "SIM"

"Ainda que existam psicólogos que respeitem o ético, em suas atividades junto a Psicotécnico, não se pode generalizar tal afirmação"

2- A ampliação do mercado de trabalho para o psicólogo, oferecida pela obrigatoriedade dos exames psicotécnicos para motoristas tal qual vem sendo realizados, favorece a uma apreciação positiva do profissional em psicologia pela comunidade?

30: Não responderam a esta questão.

13: Responderam a deste 13,

11: Não

1: Sim

1: Outra resposta: "A apreciação positiva da profissão parte pela comunidade depende do respeito que o psicólogo tenha aos princípios' éticos e de sua competência como profissional".

Justificativas dadas ao "NÃO"

a) "O psicólogo é um mercenário"; "É um explorador da população"; "É um agente de opressão social".

b) "O psicotécnico não tem valor social"; "Há um mau uso de testes"; "Trata-se de um trabalho mal feito".

Justificativas da resposta "SIM"

Não é dada a justificativa, mas a pessoa, na questão anterior, afirma não estar apta para opinar na área. (7)

3- É possível ao psicólogo acreditar na validade dos exames psicotécnicos para motoristas, da forma como em geral são realizados? (PMK reduzidíssimo, aplicação feita por leigos, interpretação feita muitas vezes por uma pessoa que não conhece bem e não foi treinada nestas técnicas, etc...)

Respostas:

29: Não responderam esta questão

12: Responderam e destes 12,

9: Não

3: Sim, se "suprir as deficiências".

1: Questiona a própria formulação da pergunta.

2: Outras respostas. (Ver comentários no final)

4- Os exames psicotécnicos na forma atual são capazes de detectar falhas ou erros perceptivos que na verdade podem ser considerados como os grandes responsáveis pelos acidentes automobilísticos?

Respostas:

31: Não responderam esta questão.

12: Responderam e destas 12

5: Não

4: Não sabem

3: Sim

Justificativas para a resposta "NÃO":

a) "O PMK é mal aplicado" (3)

b) "Não houve continuidade ao trabalho iniciado por Mira Y Lopes" (1)

c) "Os maiores riscos de acidente são devido à máquina e às estradas" (1)

Justificativas para a resposta "SIM":

a) "Quando bem aplicado dá algum indício" (2)

b) "Depende da competência do profissional, embora profissionais competentes sejam raros" (1)

5- As normas estabelecidas para os exames psicotécnicos estão baseadas em dados experimentais?

Respostas:

31: Não responderam esta questão

12: Responderam a destes 12,

9: Desconhecem

2: Sim

1: Não

Justificativa dada à resposta "SIM"

"Um dado é a Tabela de PNM específica para motoristas" (1).

6- Os dados obtidos nos psicotécnicos estão sendo utilizados para pesquisar o assunto da seleção de motoristas?

Respostas.

31: Não responderam esta questão

12: Responderam a destes 12,

8: Desconhecem

2: Não

2: Sim

Justificativa para o "SIM"

a) "Existem tentativas" (1)

b) "Têm surgido trabalhos de padronização de testes e que isto deva ser incentivado" (1)

7- Pondendo-se considerar o psicotécnico como uma especialização em psicologia, o que V. acha de se introduzir, antes do psicólogo assumir o psicotécnico, uma obrigatoriedade de comprovação de capacidade profissional nas técnicas específicas deste exame ? [exame prévio, ou carta do responsável pelo treino do psicólogo]?

Respostas:

30: Não responderam esta questão

13: Responderam a destes 13,

8: Sim

2:Não

3: outra resposta ("Isso já foi feito")

Justificativa para o "NÃO"

a) "O que deveria ser melhorado é o ensino na Graduação"

b) "Por se tratar de uma sub-área da Psicologia Organizacional, não se justifica, dado que o aluno já receberia treinamento em seleção Profissional e Industrial".

8- "Como V. vê a situação do psicólogo ser apenas um empregado nos psicotécnicos?

30: Não responderam esta questão

13: Responderam e apresentaram os seguintes comentários:

a) Todos julgam um mal o fato de ser empregado.

b) Alguns desaprovam usando adjetivos do tipo "absurdo", "calamitoso", "péssimo", etc (10)

c) Outros afirmam: "distorce o papel do psicólogo"; "o psicólogo é explorado", "o psicólogo está a serviço da sociedade de consumo", "é um executivo bem comportado", "demonstra pobreza de capacitação".

d) Dois afirmam que o psicólogo deveria ser o proprietário.

9- Como é o treinamento dos auxiliares no psicotécnico em que V. trabalha? Existe uma supervisão da atividade dos auxiliares?

34: Não responderam a esta questão

9: Responderam e destes 9:

6: Descreveram como é feito o treinamento e salientam que existem supervisão

1: Nega a existência de qualquer treino.

4: Afirmam que não trabalham na área e portanto, não podem responder a questão

10- Comentar o problema da remuneração do psicólogo e dos auxiliares no psicotécnico.

35: Não responderam a esta questão

8: Responderam e destes 8:

2: Não sabem

5: Desaprovam a remuneração atual

1: Não considera haver problema na remuneração.

Comentários acrescentados:

- A pessoa que considera não haver problema é proprietária do psicotécnico, considera que paga bem os auxiliares e que os colegas que trabalham nessa área camuflam a realidade salarial.
- Os cinco que desaprovam dizem que:

a) "O psicólogo é explorado devido à falta de mercado de trabalho" (1)

b) "O salário limita a qualidade do trabalho" (1)

c) "É um caso de denúncia e não de comentário" (1)

d) "É baixo o nível salarial" (2)

COMENTÁRIOS FINAIS

Dos profissionais que devolveram o questionário, 44 responderam às questões relativas a Psicotécnico, sendo que desses, apenas cinco trabalharam ou trabalham nessa área. Duas principais tendências se verificam nas respostas: 1º) Sugestão para se abolir os Exames Psicotécnicos para motoristas; 2º) Sugestão para reformá-los.

Os partidários da reformulação sugerem uma proposta de uma seriedade maior no uso das técnicas atuais, até uma busca de fundamentação científica a esse tipo de trabalho.

Por outro lado, verifica-se que os profissionais que trabalham nessa área são aqueles que estão preocupados em justificar essa atividade e apresentar sugestões para eliminar os males existentes. Eles dizem que a falta de um mercado de trabalho para o psicólogo tem incentivado a busca do psicotécnico por profissionais mal preparados que se sujeitam a um sub-emprego. Um dos deponentes ainda chega a perguntar se pode existir "uma ética com fome", outros se preocupam com a "comercialização de testes", outros com a ausência de consciência de classe profissional, etc.

As soluções apontadas vão desde uma pergunta se não seria melhor o "Estado pagar o psicólogo", até aqueles que apontam como solução o aumento do preço dos exames. Resolvida a parte econômica, poderia o profissional limitar o número de exames, o que levaria a um aumento do mercado de trabalho, à melhor qualidade do trabalho profissional, a trabalhos de orientação ao motorista, o entrosamento dos institutos, etc.

Os partidários da abolição dos psicotécnicos perguntam se o ônus de uma prática sem comprovada validade deve ser jogada sobre a população. Mesmo os centro tecnologicamente mais desenvolvidos abandonaram os exames psicotécnicos para motoristas. A imagem do psicólogo é menos importante até do que a ausência de uma contribuição real à sociedade. Essa imagem dada através do psicotécnico é a única que a maior parcela da população tem tido à respeito de uma profissão que eles até hoje não sabem para que serve.

Nem tudo parece claro para os profissionais. As respostas mostrando opiniões bastante divergente devem estimular a discussão deste problema. Parece que esse tipo de discussão é um dos objetivos da nossa VIII Reunião Anual de Psicologia.

A Comissão.