



ANAIIS
IX REUNIÃO ANUAL
DE PSICOLOGIA

outubro 1979

ORGANIZADOR
RICARDO GORAYEB

SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO

ANALISE DA IN. REUNIAO
ANUAL DE PSICOLOGIA

SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE

RIBEIRAO PRETO

ORGANIZADOR - RICARDO CORATEB

OUTUBRO DE 1979

DIRETORIA DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO
(Gestão 1.979 - 1.980)

RICARDO GONÇALVES - PRESIDENTE
REGINA M. SACCHAN - 1ª VICE PRESIDENTE
LEILA JORGE - 2ª VICE PRESIDENTE
MILTO C.C. DE ROSE - 1º SECRETÁRIO
DEISY E. DE SOUZA - 2º SECRETÁRIO
M. BEATRIZ M. LEMARES - 1º TESOUREIRO
DIRENEIA L. CORREA - 2ª TESOUREIRO

ENTIDADES QUE AUXILIARAM A REALIZAÇÃO DA REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO
FACULDADE DE MEDICINA DE RIBEIRÃO PRETO - USP
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO - USP

ENTIDADES FINANCIADORAS

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPQ)
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO (FAPESP)

APRESENTAÇÃO

Os Anais da IX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto estão em suas mãos. Gostaríamos de destacar a importância deste documento. Mas pela onde se publica são poucos, e onde as dificuldades para expressão regular de revistas na área de psicologia são marcantes, a edição dos Anais da Reunião de Importância Nacional, como se promovida pela Sociedade de Psicologia, é um fato a se destacar.

Estes Anais estão sendo editados com um atraso de um ano e, infelizmente, não cobrem todas as atividades da reunião. Todas as Diretorias da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto enfrentam um sério problema de verbas para a gestão, para a organização do congresso e para a edição dos Anais. Este ano tivemos problemas semelhantes, extremamente agravado pelos índices inflacionários elevadíssimos, que impediram que as verbas previstas fossem suficientes para cobrir todas as despesas. Isso, aliado à lentidão natural do trabalho de transcrição das fitas gravadas a conferência com os autores, poderia justificar este atraso, pelo qual temos que assumir também parte da responsabilidade.

A Diretoria não selecionou textos, mas, não nos foi possível incluir nos Anais todos os textos dos trabalhos desenvolvidos na reunião, já que nem sempre o nível de gravação permitia uma reconstrução fidedigna e alguns textos não nos foram enviados pelos autores. Isso limitou um pouco a extensão dos Anais.

Julgamos todavia que o mais importante é que a edição está aqui. Façamos boa proveita dela.

DR. ASCARDO GOMES

Presidente da Gestão 1.979 - 1.980

TENDÊNCIAS ATUAIS DA TEORIA PIAGETIANA

COORDENADORA - DR. LINDA DE MACEDO

PARTICIPANTES:- DRA. ZÉLIA RAMOZZE CHIAROTTINO
DRA. AMÉLIA AMERREANO B. DE CASIRO
PROF. FERNANDO BEZERRA

RELAÇÕES ENTRE A AÇÃO E SUA COMPREENSÃO¹Linda de Macedo²

O objetivo desta comunicação será o de resumir o delineamento de um projeto de pesquisa que estamos desenvolvendo. Por essa razão, pretendemos ilustrar como Piaget e sua equipe estudaram experimentalmente um tema dos mais importantes dentro da formulação mais atual de sua teoria da equibração das estruturas cognitivas (Piaget, 1975/1976) bem como indicar algumas de suas conclusões teóricas a este respeito. Trata-se de um estudo sobre as relações entre a ação e sua compreensão, que estamos fazendo em colaboração com duas alunas do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e com o apoio financeiro da FAPESP (cf. a este respeito, Velizini, 1979 e Huber, 1979).

As pesquisas de Piaget e sua equipe, sobre o problema das relações entre a ação e sua compreensão, foram apresentadas em dois livros, publicados em 1974. Um deles é A teoria da consciência (Piaget, 1974/1978a) e o outro é Fazer e compreender. Quanto ao primeiro livro, Piaget relata quinze pesquisas em que o problema proposto à criança, na maioria das vezes, consiste em ações de muito precoce, ou seja, são situações relativamente fáceis e que podem ser feitas com sucesso sem que ela compreenda adequadamente o porquê do sucesso da ação. No último capítulo do livro, o das "Conclusões Gerais", Piaget apresenta uma teoria sobre a teoria da consciência. Quanto ao segundo livro Fazer e compreender, Piaget relata doze pesquisas em que o problema prático proposto à criança, implica, para sua solução correta, uma compreensão dos fatores em jogo, caso contrário, as situações das crianças serão casuais e inconsequentes, isto é, não obterá sucesso. Nas "Conclusões Gerais", Piaget completa a teoria apresentada no livro anterior e a integra no contexto geral de sua teoria da equibração. Nesta teoria, os aspectos apresentados nas duas obras acima consideradas, especificam o "como" do funcionamento dos processos de "equibração majorante" nas diversas formas de interação sujeito-objeto (Piaget, 1975/1978b).

Este trabalho consistiu, basicamente, em retomar algumas situações estudadas por Piaget, delineando um procedimento típico de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento, e, por

¹ Tema preparado para ser apresentado na 13ª Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP, no Simpósio sobre "Tendências atuais da teoria piagetiana", em 25 de outubro de 1979.

² Professora Assistente Doutor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

explicar, tentar compreender e mesmo explicar, em função dos dados dados, as proposições teóricas de Piaget sobre este tema. São complexa e importante, que é o das relações entre a ação e sua consciência. Além disso, objetivamos descrever como nossas crianças reagiriam, em função de sua idade, sexo e escolaridade, às situações experimentais a serem colocadas. Sobre este último aspecto, contudo, não fornecemos muitos detalhes uma vez que nossa pesquisa está em curso, não só porque ultrapassaria os propósitos para a presente comunicação.

Estávamos estudando quatro situações, em que duas delas compõem o que designamos experimentalmente I, enquanto que as outras duas, o Experimento II. As situações pesquisadas no Experimento I são o "andar de galinhas" e o "choque de bolas". Foram adaptadas de Piaget, de A tomada de consciência (1974/1978a), capítulos I e VII, respectivamente, e estão sendo pesquisadas em colaboração com Maria Sílvia de Arnaldo Sílvia Vekimint (1979). As situações pesquisadas no Experimento II são "a corra de Hanan" e "a construção de uma ponte". A primeira delas foi adaptada também, de A tomada de consciência (Piaget, 1974/1978a), capítulo XIV, enquanto que a segunda, de Fazer e compreender (Piaget, 1974/1978b), capítulo IV; estão sendo pesquisadas em colaboração com Helinda Fletcher Haber (1979).

As crianças que estão sendo submetidas tanto ao Experimento I quanto ao II frequentam a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Em cada Experimento, estão sendo testadas sessenta crianças, distribuídas nas faixas etárias de sete, oito, nove, dez e onze anos, sendo duas para cada faixa e metade de cada sexo. As cento e vinte crianças foram escolhidas por sorteio casual e equitativo dentro da população, nas faixas etárias indicadas, que frequenta a escola. As crianças serão submetidas às situações duas vezes, uma neste segundo semestre de 1979 e outra, no primeiro semestre de 1980.

Na situação "andar de galinhas" procuramos verificar como a criança descreve o engatinhar. Para isso, damos a ela um número de tarefas que sintetizamos abaixo:

20) Pedimos que engatinhasse, aproximadamente, cinco metros e, após isso, que descrevesse o modo como engatinhou, procurando obter dela uma caracterização apenas quanto à ordem de deslocamento dos braços e pernas; em seguida, entregamos-lhe uma boneca, cujos membros se movimentam livre e independentemente, solicitando que fixasse a tábua engatinhar como achava que tinha engatinhado;

21) Agora, o experimenter se colocava de quatro e pedia à criança que o instruisse a engatinhar, isto é, o que deveria fazer primeiro, segundo, o assim por diante;

22) Finalmente, pedimos, em um primeiro momento, para a criança engatinhar lentamente, indicando a ordem dos deslocamentos dos seus braços e pernas; em um segundo momento, pedimos que engatinhasse rapidamente, parando ao sinal "para" e que descrevesse a posição dos seus membros.

Como se vê, o propósito dessa tarefa é sempre o de verificar se a criança é capaz de descrever adequadamente os movimentos que realiza ao engatinhar. É uma tarefa muito interessante pois, quanto à ação, todos engatinhamos em forma de Z, ou seja, alternando braços e pernas, tal que se o braço direito se destaca na primeira fase, em segundo será a perna esquerda e, assim, sucessivamente. Contudo, Piaget (1974/1978a) observou que crianças e mesmo adultos, quando solicitados a descreverem o seu engatinhar, faziam-no também em forma de Z ou H, isto é, pensam que movimentaram primeiro os braços e depois as pernas ou, então, que movimentaram o braço e a perna esquerda e depois o braço e a perna direita. Em outras palavras, a ação do engatinhar não corresponde e nem depende da sua compreensão desta, aqui entendida como uma descrição verbal adequada dos deslocamentos dos membros afetados, apesar de todas as tentativas experimentais.

Na situação "O choque das bolas" procuramos verificar como a criança faz e justifica suas ações ao derrubar, ou não, um boneco por intermédio de duas bolas. Para isso apresentamos-lhe um tabuleiro, de formato retangular, cujo peso é fornecido de fôrça. Dentro dele colocamos duas bolas de marfim, de cores diferentes, e uma peça ("boneco") de 15 cm de altura, que cai facilmente com o choque da bola. Propomos, então, as seguintes tarefas à criança:

1º) Derrubar o boneco, de qualquer forma;

2º) Derrubar o boneco, por intermédio de uma das bolas, impulsionada pela outra, mantendo as três alinhadas e distantes um do outro cerca de 10 cm; após o êxito, interrogamos a criança para verificar se ela tem noção do ponto de impacto de uma bola sobre a outra, se esse ponto foi escolhido previamente e porque a bola impulsionada derrubou o boneco;

3º) Não derrubar o boneco, por um desvio de uma das bolas, impulsionada pela outra, estando os três objetos alinhados, como na tarefa anterior; novamente interrogamos a criança sobre o ponto de impacto, escolha prévia desse ponto e porque a bola não derrubou o boneco;

4º) Derrubar o boneco, agora desviado 45º à esquerda dos dois bolas alinhados, por intermédio de uma das bolas, impulsionada pela outra; após o êxito da criança, submetemo-la ao mesmo inquérito das tarefas anteriores;

5º) Finalmente, pedimos à criança para instruir o experimenter sobre a realização de segunda e quarta tarefas.

Como na situação anterior, a fôrça-motriz desta está em que se trata de um conjunto de tarefas fáceis e que são resolvidas até por crianças com menos de sete anos. Contudo, Piaget (1974/1978a) observou que, apesar do êxito das ações realizadas, muitas crianças não compreendem porque uma bola impulsionada pela outra derruba ou não o boneco; pensam, por exemplo, que o ponto de impacto é o mesmo, isto é, no centro da bola, tanto nos casos de desvio da segunda bola em relação ao boneco ou na derrubada desse, quando deslocado a 45º.

Logo é, o saber fazer dessas crianças não corresponde ou depende necessariamente da compreender as ações que realizam tão bem.

Na situação "O torre de Hanói" objetivamos estudar como a criança realiza o transporte, sob certas condições, de discos de uma coluna para outra, disposta de uma maneira como intermediária, bem como justifica os deslocamentos (dos discos) efetuados. Para isso, servimo-nos de uma placa de madeira com três colunas, de cores diferentes e equidistantes uma da outra, com de poderlamos inserir cinco discos, perfurados no meio, com diâmetros diferentes, formando uma série segundo o tamanho. Para facilidade de exposição, designaremos as colunas A, B e C e os discos, por 1, 2, 3, 4 e 5, sendo o primeiro o menor de todos e o último, o maior. As condições fixadas para o transporte de uma torre de discos de uma coluna para a outra, são três: nunca se pode colocar um disco maior sobre um menor, transportar apenas um disco por vez e, portanto, não manter um disco nas mãos. Além disso sugerimos à criança que se abstenha efetuar o transporte da torre usando, tanto quanto possível, o menor número de deslocamentos. As tarefas propostas, nessa situação, foram as seguintes:

1º) Transportar dois discos da coluna A para C;

2º) Transportar três discos de C para B;

3º) Transportar cinco discos de C para B;

4º) Instruir o experimenter a transportar dois, três ou cinco discos, dependendo do êxito da criança, de uma coluna para outra.

Durante a realização de cada uma dessas tarefas, interrogamos a criança para verificar se ela adotou algum plano para efetuar os transportes; se ela compreende porque o disco 1 se movimenta mais vezes do que o 2 e este mais do que o 3, etc., sempre tentando constatar se o seu comporta-

mento foi casual ou não; se foi capaz de descobrir a lei de recorrência que governa, inclusive, chegar à fórmula $\sum_{i=1}^n \frac{1}{i^2} = \frac{\pi^2}{6}$, onde n é igual ao número de discos, que indica o número mínimo de deslocamentos quaisquer que sejam o número de discos que compõem o torre, o interesse desta situação está em que, ao contrário das anteriores, a criança só obterá êxito na ação se compreender a; caso não consiga isso, apresentará um comportamento autista, tendo que montar e desmontar seguidas vezes torres parciais, não sabendo justificar a ordem dos transportes ou o uso que fez da coluna intermediária. A compreensão é caracterizada pela adoção de um plano algo sigorético em que o primeiro deslocamento leva em conta os seguintes a, de preferência, o último, bem como pela exata utilização da coluna intermediária e da relação entre os discos. Sem compreensão disso, uma criança ou adulto não conseguirá transportar, por exemplo, uma torre de cinco discos ou utilizará mais de dez deslocamentos, quando são necessários, para isso, apenas três e um.

A última situação é a relativa à "construção de uma ponte" que nos permite verificar como a criança usa e justifica o uso de pesos e contrapesos. Para isso, utilizamos dois blocos de madeira, de base retangular, dispostos à criança que representam duas montanhas sobre as quais passa um rio, indicado por um pano azul, e que sobre ele deve construir uma ponte suficientemente forte para que um carro possa ir de uma montanha à outra. Para a construção da ponte as crianças dispõem de tiras e blocos de diferentes tamanhos. As tiras têm 20 ou 15 cm de comprimento, 0,5 ou 1 cm de espessura e são de madeira, plástico rígido, papelão ou isopor. Os blocos têm 8 ou 4 cm de altura e são de alumínio, madeira, isopor ou de planifilina. São propostas as seguintes tarefas:

- 1) Construir uma ponte sobre "montanhas baixas";
- 2) Construir uma ponte sobre "montanhas altas".
- 3) Intervir o experimencador a construir uma ponte sobre "montanhas altas".

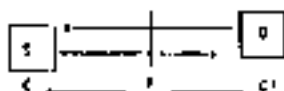
Em cada tentativa de construção da ponte, o experimencador interroga a criança sobre a escolha dos materiais utilizados, a função deles, o porquê a ponte caiu ou não, a possibilidade de uso de materiais alternativos, sempre procurando verificar como a criança usa e justifica o uso dos pesos e contrapesos utilizados, ou o que a ponte não poderia ser construída, como na situação anterior, a correta utilização das tarefas propostas depende de uma compreensão da criança, qual entendida, pela escolha dos materiais empregados e pelo uso dos pesos e contrapesos.

Observando as diferentes reações de crianças de diferentes idades e conteúdos das subtelas e propostas como as indicadas acima, Piaget encontrou um suporte teórico para sua teoria sobre as relações entre a ação e sua compreensão. Para ele, com efeito, a ação e a compreensão da ação correspondem a formas autônomas ou interdependentes de conhecimento e, por isso mesmo, indicam três níveis sucessivos de conhecimento: o da própria ação, o da ação dependente da compreensão e o da compreensão por si mesmo. Para caracterizar mais essas afirmações ruins que nos permitem ver o que Piaget entende por fazer - ao sentido de fazer com êxito - e compreender, ao caso interpreta o papel da tomada de consciência das ações, que transforma um esquema em conceito, e, finalmente, ao seu modelo das interações sujeito - objeto.

Para Piaget (1974/1978), fazer com êxito implica em compreender na ação e, assim, atingir o fim proposto, isto é, o que se pretende realizar, enquanto que compreender implica em "unificar", em pensamento, as mesmas situações até resolver o problema por elas levantado" (pag. 176). Em outras palavras, fazer significa compreender na ação enquanto compreender, fazer, no pensamento. Por que compreender na ação? Porque o fazer com êxito implica em uma estruturação das ações físicas do sujeito, formando um sistema integrado e harmônico de respostas, cujo resultado é um "saber fazer", um esquema motor. Engastar e derrubar ou desviar a bola do bone-

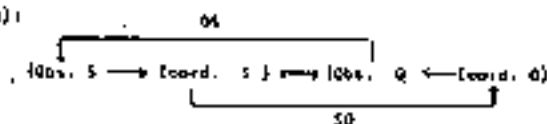
co são, com efeito, esquemas práticos que implicam em uma particular conjugação das respostas motoras do sujeito cujo resultado é um símbolo motor que, tal e qual que se manifesta, encarna esta organização alcançada por ele. Porque fazer em pensamento. Porque compreender, implica em "ser capaz de representar as ações que o sujeito deve realizar e, nesse nível, efetuar as operações, isto é, combiná-las das mais diversas formas, levando em conta os resultados obtidos. Vê-se, pois, que, para Piaget, o fazer na ação e o fazer no pensamento são de natureza e conteúdo bem diferentes. O primeiro se realiza em um plano material, físico, por intermédio de ações motoras em um tempo, espaço e objetos configurados enquanto que o segundo se realiza em um plano representativo, simbólico, por intermédio de operações que não dependem de quais categorias do real. Assim, para transportar a torre de uma colina para outra, com um objetivo de deslocamento ou para construir corretamente a ponte com os materiais disponíveis, a criança deve ser capaz de compreender suas ações, estabelecendo planos, testando hipóteses, etc., isto é, que não conseguirá realizar as tarefas ou sempre apresentará soluções típicas de ensaio e erro.

Para Piaget, compreender implica, portanto, em reconstruir o fazer no plano do pensamento e refletir sobre ele nesse nível. Esta reconstrução é possível graças a um processo de tomada de consciência que transforma gradualmente esquemas motores em conceitos. Tom-se, de fato, um processo de conceitualização das ações que implica em uma inversão total do sentido das relações sujeito - objeto. Como diz Piaget (1974a), ordinariamente as ações do sujeito estão voltadas totalmente para um objetivo e resultados, que são seus aspectos periféricos; isto é, a criança quer engatinhar de um lado para outro (objetivo) e faz isso (resultados) ou quer desviar a bola do buraco e realiza ações nesse sentido. O "como" e o "porquê" da ação, isto é, os meios que emprega, etc., que são os aspectos centrais, permanecem, então, inconscientes. A tomada de consciência delas se faz necessária quando algo frustra a realização da ação, como diante de erros, fracassos, etc., com os casos da torre de Hanoi ou construção da ponte, ou quando se é solicitado a fazer isso, como nos casos do engatinhar ou chaco das bolas. Piaget (1974 e 1978 a, pag. 199) ilustra esse processo de tomada de consciência da seguinte forma:



Na parte superior da figura temos S, indicando sujeito e O, objeto; as setas voltadas, uma para S e outra, para O e o traço vertical, no meio, indicam a forma ordinária de interação sujeito - objeto em que as ações daquele se dão em um nível periférico. Isto é, apenas voltadas para seu resultado e objetivos. Na parte inferior da figura, temos as letras C e C' indicando, respectivamente, os aspectos centrais das ações, tanto do sujeito quanto do objeto, enquanto que P indica o aspecto periférico delas. As setas orientadas para C e C' indicam o caminho do processo de conceitualização das ações. Como se vê, compreender as ações do sujeito implica, necessário e concomitantemente, em compreender as ações do objeto.

A afirmação de Piaget, de que a tomada de consciência implica em processos de interiorização no sentido do sujeito e, ao mesmo tempo, em processos de exteriorização no sentido do objeto, pode ser melhor compreendida, talvez, por intermédio da figura abaixo (cf. Piaget, 1975/1976, pag. 59):



Obs. 3 e Coord. 3 significam "observáveis" e "coordenações" do sujeito enquanto que Obs. 0 e Coord. 0, "observáveis" e "coordenações" do objeto; 3 e 0 indicam, respectivamente, sujeito e objeto; as setas indicam o sentido e a dependência das interações entre os elementos. Para Piaget, "um observável é aquilo que a experiência permite constatar por uma leitura imediata dos fatos por si mesmo evidentes, enquanto que uma coordenação comporta inferências necessárias e ultrapassa, assim, a fronteira dos observáveis" (Piaget 1975/1976, pag. 46). Podemos decum- por a figura acima, portanto, da seguinte maneira:

1. Obs. 3 - Coord. 0: o que o sujeito observa depende de suas coordenações, ou seja, de suas estruturas mentais;

2. Obs. 0 - Coord. 3: o que o objeto é depende, igualmente, de suas estruturas;

3. Obs. 3 ... 1 Obs. 0 ...: o que o sujeito observa depende do que o objeto é;

4. (... Coord. 3) ... (... Coord. 0): as coordenações

30

do objeto dependem das coordenações do sujeito, isto é, para explicar um fenômeno físico, por exemplo, o sujeito deve ter operações mentais equivalentes para compreendê-lo;

5. 4 ... 1 ...: o sujeito depende do objeto tanto quanto esse depende daquele, isto é, o conhecimento resulta das interações sujeito - objeto.

Logo posto, criando-las condições de voltar, finalmente, aos três níveis de relações entre a ação e sua compreensão. Em primeiro nível, há ações que não dependem da compreensão, isto é, constituem um saber autônomo, um fazer independente do compreender, como no caso do andar de galinhas, por exemplo, que, apesar de ser sempre exibido sob a forma X, passa por, pelo menos, três níveis de conceituação: um em forma de Z, outro em forma de H e, finalmente, na forma de X. Em um segundo nível, há ações que dependem de sua adequada compreensão para, caso contrário, são casuais, inconsistentes e caracterizadas por fracassos, como nos casos da correção de erros e da construção do ponto. Em um terceiro nível, temos conceituações de conceituações, isto é, operações efetuadas apenas no nível da reflexão. O primeiro nível caracteriza a maturação das ações que a criança realiza até por volta dos seis, sete anos. O segundo nível, só é possível a partir dos 11, isto é, no chamado período operacional concreto de Piaget (Inhelder e Piaget, 1956/1976). E, por fim, as ações do terceiro nível só são possíveis no nível das operações formais (Inhelder e Piaget, 1956/1977).

Huber, R.P. Estádios de desenvolvimento da ação e de sua conceitualização: um estudo longitudinal em crianças de 7 a 11 anos. (EXPERIMENTO II). São Paulo: FAPESP (Proc. 79/183), 1979.

Inhelder, W. e Piaget, J. Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operacionais formais. São Paulo: Plonina, 1976. (Publicado originalmente em 1956).

Piaget, J. A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978 a. (Publicado originalmente em 1974).

Piaget, J. Fazer e compreender. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978 b. (Publicado originalmente em 1974).

Piaget, J. A equilibração das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento. Rio: Zahar, 1976. (Publicado originalmente em 1975.)

Uehliuini, H.S. de A. S. Estádios de desenvolvimento da ação e de sua conceitualização: um estudo longitudinal em crianças de 7 a 11 anos. (EXPERIMENTO II). São Paulo: FAPESP (Proc. 79/185), 1979.

Zilda Ramazzini Chiaroelino

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Longe de nós pretendemos aqui explicar-lhes a teoria de Piaget como uma teoria geral da ação que seria, aliás, o objetivo final do pensador genebrino. Partindo da Biologia e generalizando baseado em resultados genéticos Piaget desenvolve uma álgebra estrutural dos sistemas de ação cujos resultados mais recentes se encontram nas "Études d'épistémologie génétique". Como bem diz Granger: a maneira pela qual Piaget aborda e desenvolve o problema de integração da ação no âmbito das ciências do homem é fruto do encontro de um estilo biológico e de um estilo matemático de resolução da experiência e da construção de conceitos.

Como todos sabemos o tema central das pesquisas de Piaget é o processo de aquisição progressiva do conhecimento. Queremos aqui chamar atenção para o fato de que é enquanto processo essencialmente biológico que este fenômeno é encarado.

Para Piaget a ação só pode ser entendida dentro do funcionamento da toda organização viva, ou seja, no processo de adaptação com seus pólos complementares: assimilação e acomodação. Foi o problema das relações entre o genótipo e o fenótipo na adaptação das espécies animais ao seu meio (disse o próprio Piaget) que o conduziu a refletir sobre questões epistemológicas. Assim, a ação, categoria principal do objeto do psicólogo é considerada como uma forma de adaptação de um organismo ao meio por intermédio das esquemas motores, condição primeira da estruturação do mundo pela criança. Essa adaptação comporta uma fase de acomodação que modifica a "estrutura do organismo" e uma fase de assimilação na que os objetos são integrados a essa "estrutura". O virtual e o possível são uma contínua criação possibilitada pela ação atual e real; cada ação teve realizando uma das possibilidades criadas pelas ações precedentes abre um conjunto de possibilidades até aqui inconcebíveis.

As esquemas, se tem dito infinitas vezes, é aquilo que é generalizável numa determinada ação. As esquemas primitivos (sugar, jogar, etc) como sabemos, derivam diretamente do exercício dos reflexos. Aqui se inicia a estruturação do real; esses primeiros esquemas darão origem por sua vez, graças a uma acomodação às perturbações do meio, aos esquemas secundários (lançar, empurrar, bater, rasgar, etc) que se coordenarão em sistemas. A criança começa a conhecer o mundo em função desses esquemas e as propriedades dos objetos, para ela, derivam daquela que pode realizar com o objeto. Isto será limitado ou livre na medida em que for possível, ou ser impossível "passado" pela criança; o chocalho será barulhento na medida em que for possível de ser tocado. É nessa medida que se pode dizer que as propriedades que a criança extrai do objeto derivam do conjunto de possibilidades reais de manipulação desse objeto.

Da coordenação dos esquemas secundários surgem, de outro lado, as primeiras relações entre os objetos descobertas ou estabelecidas pelo sujeito. Aqui (no caso da coordenação dos esquemas) as relações que determinam um objeto dado não são somente aquelas da "ação", como no caso esquemas primitivos, ou seja as que permitem que um objeto seja ou não inserido num esquema, ou lançá-lo, encerram em jogo as relações que o definem do ponto de vista espacial, temporal e causal. É a partir dessa coordenação de esquemas que a criança percebe que há objetos e pessoas fonte de uma ação possível; pois é na medida em que ela insere intermediários entre seu corpo e os resultados por ela perseguidos que ela atribui uma causalidade objetiva a essas intermediários. É a coordenação dos esquemas que vai permitir as primeiras transformações do real

pela criança. E nessa mesma ocasião que através de seus próprios deslocamentos a criança estuda o seu espaço vital e adquire a noção de permanência do objeto.

Orá, para Piaget, a construção e coordenação dos esquemas e a consequente estruturação do real pela criança é a condição da comunicação e da aquisição da linguagem e a condição básica para que o indivíduo seja susceptível de ser influenciado pela vida social.

É claro que é a vida social que permite a construção de conceitos mas a possibilidade de que o indivíduo seja capaz de construir representações conceituais é uma condição necessária para que ele receba a influência da vida e para que possa adquirir a linguagem.

Ná aqueles que aderem os estudos piagetianos do período sensório-motor, a construção dos esquemas ligada aos reflexos e portanto à herança hereditária com seus aspectos adaptativos e de organização interna mas que explicam a passagem da inteligência sensório-motora à inteligência conceitual apenas pela intervenção da vida social e dos quadros lógicos e representativos que estão no sistema dos signos e das representações coletivas. Assim haveria uma oposição radical entre a "inteligência de situações que age sobre o real sem recurso ao pensamento e a representação que se explica pur influência do verbo, do mito, do rito e da vida coletiva da qual". Mas a Psicologia, diz Piaget, não poderia se concentrar em saltar da neurologia para a sociologia... O que interessa à Piaget não é somente a explicação da representação em geral mas uma explicação que se refere aos detalhes dos mecanismos representativos tais como as múltiplas formas de insuções espaciais (ordem, posição, deslocamento, distância, etc) até as operações geométricas elementares. Seria impossível para Piaget interpretar por exemplo as estruturas representativas espaciais sejam elas as da civilização ou "primitivas" sem reconhecer aí a continuidade com o espaço da inteligência sensório-motora. "Coordenando os esquemas a criança aprende, portanto, a estabelecer relações entre os próprios objetos. De tal modo as relações concretas que unem os objetos do mundo exterior uns aos outros, se constituem ao mesmo tempo que as relações formais dos esquemas entre eles, pois esses últimos representam as ações susceptíveis de se exercerem sobre os objetos. O paralelismo destas duas séries, real e formal, é mesmo tão estreito que no curso das primeiras fases, é muito difícil de distinguir a ação do objeto. É medida que a ação se complexifica, pela coordenação dos esquemas, o universo objetivo se destaca do eu.

O fenômeno é visível inicialmente no que diz respeito à noção do "objeto". É a medida de que a criança aprende a coordenar dois esquemas distintos que ela se torna capaz de procurar os objetos desaparecidos e atribuir-lhes consistência independente do eu: procurar o objeto desaparecido, é, de fato, superar os obstáculos que a mascaram e considerá-lo como algoção. Além disso é, de fato, pensar nas suas relações com as coisas atualmente percebidas e não somente nas suas relações com a própria ação.

No nascimento da inteligência diz Piaget:

"Este progresso na construção do objeto coincide paralelamente com a elaboração do campo espacial. Enquanto a atividade da criança se manifesta somente sob a forma de gestos isolados, isto é de esquemas não coordenados uns com os outros, os "grupos" de deslocamentos permanecem dependentes dos movimentos do sujeito; em outros termos, o espaço só é percebido em função do eu e não ainda enquanto meio imóvel ligando as coisas entre si. Com a coordenação dos esquemas, ao contrário, inicia-se o estabelecimento de relações espaciais dos próprios corpos entre eles, logo é a construção de um espaço objetivo. Bem entendido, a construção deste espaço, ao mesmo tempo que aquela dos "objetos" que lhe são correlativos, não se completam de uma vez e nós encontramos durante este estado, numerosos resquícios das fases precedentes. A orientação da inteligência da criança é agora diferente, em vez de fazer o universo girar em torno do

ele começa a se situar em um universo independente dele. Acontece o mesmo no domínio da causalidade e do tempo. Durante a presente fase, as séries causais ultrapassam, com efeito, as relações simplesmente globais entre a atividade própria e os ambientes exteriores, para se objetivar e especializar. Em outras palavras, a causa de um fenômeno qualquer deixa de ser identifiada pela criança com o ambiente que ela possuiu de agir sobre esse fenômeno; o sujeito começa a descobrir que existe um contato especial entre a causa e o efeito e que, assim, qualquer objeto pode ser uma fonte de atividade (e não apenas o corpo do sujeito). Consequentemente as séries temporais começam, por seu turno, a ser ordenadas na função da sucessão dos eventos e não apenas na função das ações.

Finalmente, já é possível entender como a coordenação mútua dos esquemas secundários faz um avanço de um progresso correlativo no tocante à elaboração das categorias "res" e "do" da inteligência.

Na formação do Símbolo Prático nos diz: "A adaptação sensorio-motora desde os duodécimos meses leva à construção de um universo prático próximo, por um equilíbrio progressivo entre a assimilação das coisas aos esquemas da atividade própria e a acomodação destes aos dados da experiência. A adaptação representativa prolonga, no entanto, este processo, unindo a natureza distâncias espaço-temporais, tornando possíveis graças à evocação dos objetos e dos acontecimentos fora do campo perceptível, por meio das imagens simbólicas, dos signos e do pensamento. Em outras palavras, além dos objetos próximos e perceptíveis, ele tem que adaptar-se ao universo longínquo, no espaço e no tempo, bem como ao universo dos outros".

Orá, no caso das categorias reais do espaço e do tempo, como se afincou nesta adaptação por uma extensão progressiva dos esquemas sensorio-motores ou, se outras palavras, das esquemas de movimentos e de percepções nos é a acomodação própria a estes esquemas que, para a criança e constitui assim os significantes individuais que servem de suporte à assimilação representativa. É portanto muito natural que, uma vez dissociados de seu ponto de contato com o real imediato, e, por consequente, da percepção e do ambiente atuais, os esquemas assim apropriados, quer o título de significantes, quer o título de significações, perdem, assimilando novos conteúdos, o equilíbrio que os caracteriza no terreno da percepção e não é menos compreensível que a natureza pela qual o equilíbrio se encontrará progressivamente entre a acomodação e a assimilação representativas reproduzirá então, em linhas gerais, as fases da construção sensorio-motora precedente".

As primeiras frases, diz Piaget, parecem "dubiar" a coordenação dos esquemas, isolando o esquema invariante é própria ação de um esquema representativo que é sua "tradução" em uma espécie de conceito. Esses "pré-conceitos" são ainda bem mais representações dos esquemas que verdadeiros conceitos. Eles não têm ainda nem generalidade nem individualidade verdadeiras, e não há identidade no campo.

"A experiência sensorial repousa sobre a possibilidade de ação do homem", diz Collut De Mauro. O significado, continua ele, depende do "ato significador" e este ato significador é uma maneira de agir sobre o mundo. Ora, o primeiro ato significador é o de sugar da onda surge o primeiro esquema e as primeiras assimilações. Piaget caracteriza o esquema de ação como um "conceito prático" na medida que ele define os objetivos pela sua utilidade. Os objetos têm sentido para a criança na medida em que são passíveis de serem assimilados por esquemas de ação. Ao nível da denominação há atribuição de um nome às coisas, no entanto esta atribuição se apresenta como o enunciado de uma ação que traduz os esquemas já possuídos. No princípio da vida da criança "os limites de seus esquemas de ação são os limites de seu mundo".

De outro lado gostaríamos de colocar uma questão: não seria a estruturação do real pe-

los esquemas de ação, também, cundigão sim-quan-non para a estruturação da vida afetiva?

Podemos ter criança que não coordena os esquemas secundários e que portanto não estabelece relações entre os objetos estruturando sua vida afetiva e entender as relações entre ela e os outros? Tem chegada ao nosso conhecimento diagnósticos psicológicos em que a ausência da coordenação dos esquemas secundários em si mesmos e que leva a consequência a não estruturação do real tem sido confundida com esquizofrenia...

O objetivo dessa rápida comunicação é modesto: é o de simplesmente chamar a atenção dos psicólogos para a importância dos estudos de Piaget sobre o período sensório-motor como condição de todas as aquisições posteriores: conhecimento, comunicação e linguagem.

A teoria piagetiana, na atualidade, agita-se em expansão, na medida em que novos problemas rechem a solicitação e utilização de modelos nela fundamentados. É o caso da Pedagogia. A Escola de Genebra, desde o início de seus estudos sobre o desenvolvimento da inteligência na criança, estabeleceu fortes vínculos com o movimento da Educação Nova, inspirando revisões em seus conceitos básicos. O próprio Jean Piaget, em 1939, publicou artigo que demonstrava sua interesse sobre os métodos ativos, um dos modelos centrais do citado movimento, tema esse retomado pelo mesmo Autor em 1965 (1). A apropriação direta das ideias piagetianas para sua utilização na prática escolar intensificou-se, facilitada que é, seja por outros artigos de Piaget, seja por trabalhos de educadores atraídos por sua temática (2). De outro modo o sistema da Escola de Genebra vem influenciando a Educação. Trata-se, mais concretamente, do recurso a modelos nela fundamentados, utilizados como quadros teóricos para pesquisas. Estas vem apresentando duas tendências: identificamos trabalhos que visam verificar o nível operacional da denominada população escolar, diante de provas piagetianas, realizando ou não correlações, quando a nível de responsabilidade, condições sociais ou econômicas, etc... Outros visam mais especificamente aspectos didáticos, e fundamentar currículo, métodos ou técnicas de ensino em bases piagetianas.

Dificuldades existem para esta transposição à educação escolar de um sistema que integra uma psicologia e uma epistemologia genéticas, mas que não inclui nos preceitos iniciais a teoria da instrução. Vinh Bang insinua na necessidade do que os pontos de vista da teoria piagetiana possam ser operacionalizados no campo da educação (3). Para tanto, diz o Autor citado, devemos dispor de um campo de pesquisa interdisciplinar, que, para os propósitos de sua discussão, denomine de "psicologia educacional". Mas não ignora a conveniência de associar as escolas e professores a esse tipo de investigação, inibindo de abandonar a pesquisa básica à aplicação, visando os fundamentos de uma "nova psicologia educacional". A meu ver ainda uma condição é requerida: a formulação de um modelo piagetiano geral e de modelos de menor amplitude específica para cada tipo de problema escolar. Inicial e tipos de escolas, solução de objetivos, avaliação, etc.), tarefa esta que associa os elementos citados por Vinh Bang (psicólogos, professores e outros estudiosos da Educação). Tendo a interdisciplinaridade poder garantir que, mantida a fidelidade à teoria, esta possa realmente responder aos problemas que a realidade propõe. Locais atinentes a estas áreas de estudos voltadas à formação de professores e também os responsáveis pela formulação de uma política educacional, devem participar dessa atividade. Interessados diretos são aqueles que trabalham nas áreas de Didática (ou Metodologia do Ensino), e são que as atuais propostas de "modelos" para o ensino vem incluindo o modelo piagetiano. Esta tende a ser explicitado como um exemplo de modelo "explanativo", ou incluído entre os modelos de "renúncia por descoberta" ou "solução de problemas", que visam tanto os aspectos das pedagogias "não diretivas" do tipo proposto por Carl Rogers, quanto os das teorias "ultra-dirigidas" derivadas do neo-behaviorismo Skinneriano.

Podem-se supor que o fato de Piaget ter demonstrado seu interesse pela educação, facilitou esta realização. Já se disse, entretanto, que essas preocupações do mestre de Genebra seriam derivadas, apenas, de seus "valores e intuições" pessoais. Discordo dessa posição, pois, quando Piaget opina sobre educação, utiliza seus próprios quadros teóricos. E a luz de suas teses autorizadas sobre as características do desenvolvimento das estruturas mentais e de seu funcionamento, que analisa os procedimentos de educação e de ensino. Vejamos, por exemplo, as opiniões:

do psicólogo sobre os métodos ativos: aparece como o paralelo pedagógico de todas as propostas do sistema referidas à precedência da ação afetiva, no decorrer do desenvolvimento, e ao escalo nomenclático das etapas que a transformam em ação interiorizada e operatória. Na base, está o conceito explicativo da "equilíbrio", eliminando os problemas da relação adaptativa e dinâmica entre o organismo e o meio, o sujeito e o objeto, e que se transpõe facilmente ao caso específico das relações entre o educando e o ambiente educativo. Também quando Piaget apresenta como objetivos à educação o preparo de personalidades "criativas, inventivas e descobridoras" (4) cujas mentes críticas sejam capazes de verificação e imunes à simples absorção, permanecem no contexto de suas indagações teóricas, que pretendem obter explicações à questão epistemológica fundamental: "como aumentam os conhecimentos?" e às respostas que encontra para resolvê-la, usando como método a investigação psicogenética.

Clarear, e seguir, alguns exemplos privilegiados de questões pedagógicas que tem sido trabalhadas a partir de modelos piagetianos. Em primeiro lugar terbro o setor da Pré-Escola, que tem sido objeto de projetos de ensino utilizando o modelo psicogenético, e com a particularidade de ter merecido uma nacional sancionada de seleção de objetivos "comportamentais" de tipo cognitivo (5). Talvez seja mais fácil a elaboração de um currículo piagetiano nessa fase da educação em que são poucas ou nulas as exigências normativas ou termos de "conteúdo" a apreender. Outro setor no qual desenvolvem-se pesquisas sobre currículos e métodos na perspectiva psicogenética é o do ensino de matemática e de ciências. A presença de Buriel Inhelder na comissão da conferência de Woods Hole (Cabo Cod-USA) no ano de 1959, na qual se discutiu o aperfeiçoamento da educação científica nas escolas americanas, foi marcante, como está relatado no livro de Bruner, "O processo da educação". Sem-se, também, como o encontro de Piaget com o grupo dos Bourbaki alterou os rumos do ensino de matemática. Várias propostas de currículos e de metodologia que no âmbito das ciências e da matemática têm procurado fundamentos cognitivos. O problema da educação moral, cujas bases têm encontradas na obra de Piaget "O julgamento moral na criança" foi levado a sério sobressaído por Inhelder. Este é um exemplo do impulso fecundo dado por um trabalho de Piaget a toda uma área de pesquisa.

Em suma, pode-se dizer que, comparativamente, no que diz respeito aos conteúdos do ensino, as ciências humanas não foram ainda objeto de tão numerosos estudos quanto as áreas das ciências naturais e da matemática. Do mesmo modo, tratando-se de nível de ensino, é a escola superior que ainda não foi trabalhada com fundamento psicogenético. Pouco, ainda, tem sido feito no âmbito do ensino da excepcionalidade, não obstante uns poucos estudos revelem possibilidades interessantes nesse setor. No primeiro caso, poder-se-ia supor que o ensino das ciências e da matemática é beneficiado pelos extensos trabalhos de pesquisas e teóricos que investigam, em seu obra, conceitos que pertencem a essas campos: tempo, espaço, velocidade, força, valores. Por exemplo, quanto à matemática a própria natureza das operações cognitivas - lógico-matemáticas - facilita sua apropriação por essa disciplina. Por outro lado, sendo mais difíceis e menos numerosos os estudos sobre a inteligência adulta, este fato poderá explicar a timidez na aplicação da teoria ao ensino superior.

Tendo a firme convicção de que o sistema de Genebra traz grandes contribuições à educação em geral e ao ensino em particular, acredito na necessidade de uma ampla cooperação entre a psicologia e as ciências e técnicas da educação, para a constituição de um corpo de pesquisa e de teorização que proporcione a efetivação de um aperfeiçoamento educacional. Acredito, também, que a teoria piagetiana não nos proporciona um modelo educacional "neutro", mas inverte uma determinada filosofia educacional, revelada pelas exposições do Psicólogo acerca dos fins da educação. Se acreditamos nestes objetivos, forçoso será procurarmos delimitar as condições de

uma experiência pedagógica fundamentada na obra de Jean Piaget. Verifica-se que as investigações psico-genéticas da ordem pedagógica tem-se desenvolvido no Brasil, tanto no âmbito dos estudos de Psicologia quanto nos setores que trabalham com Educação. É urgente que se faça um levantamento exaustivo dessa produção (4).

Deve-se observar, finalmente, que existe um pressuposto essencial para que os resultados desses trabalhos possam vir influenciar a escola brasileira: os programas para a formação de professores deverão incluir as teorias da Escola de Genebra e estimular a participação dos futuros mestres nas pesquisas nacionais que as utilizam como referencial.

AMÉLIA DOMINGUES DE CASTRO

- (1) Piaget, Jean. "Les méthodes nouvelles, leurs bases psychologiques" e "Examen des méthodes nouvelles" in Encyclopédie Française, Tome IV, "Éducation et Instruction, exp. I e II, Paris, Larousse, 1939; Piaget, Jean. "Mise à jour du Tome IV de l'Encyclopédie Française, Paris, Larousse, 1965, Parafra-mente traduzidos, sob título Psicologia e Pedagogia, Rio de Janeiro, Forense, 1970.
- (2) Várias referências in Castro, A. Domingues, Piaget e a Didática, S. Paulo, Saraiva, 1974.
- (3) Vinh Bang, "The psychology of Jean Piaget and its relevance to Education", in Kuah (ed.) , Alternatives in Education, University of London Press, London, 1971.
- (4) Guchworth, Eleanor, "Piaget Rediscovered", in Piaget Rediscovered, A report of the Conference on cognitive studies and curriculum development, Cornell University, 1964.
- (5) Kroll, Constance K., "Evaluation of learning in preschool education", in Bloom, Hastings , Madgus, Handbook on formative and summative evaluation of student learning, McGraw-Hill Book Co., New York, 1971.

EDUCAÇÃO COMO OPERAÇÃO

[um esboço de proposta para reflexão]

Sempre que a ação e a reflexão se separam, ambas decaem. A força da ação está na reflexão. A força da reflexão está na ação. Sempre que pensamos de educação significamos, necessariamente, que pensar numa interação dialética entre ação e reflexão.

Para bem pensar esta interação, sugiro compararmos três autores: E. Marx, J. Piaget e P. Freire. Os três, além de importantes contribuições para esta reflexão, apresentam, embora por outros ângulos de situações sócio-educacionais, e históricas muito diversas, uma superavida preocupação no que se refere à operação numa função da educação significativa.

Este texto está muito preso aos fontes-fontes; está pouco elaborado; é esboço. Por isso sugiro ao leitor elaborar a sua conclusão.

1. A NOIX

Não se pode fazer a educação sem criticar o sistema de produção; deve-se entender esta crítica com compreensão as críticas de Marx e Engels à educação da sua época, e compreendendo a sua proposta educacional.

A divisão social do trabalho "utiliza o trabalhador e faz dele um monstro, tornando-lhe a sua própria mente e sua destreza em operações, reprimindo todo o mundo de disposições de faculdades produtivas" (Marx, apud Marx & Engels, 1978, p. 198), despojando-o de suas forças produtivas individuais. Sua característica e até seu pré-requisito é a ignorância que "o indivíduo tem com a superação. A reflexão e a imaginação estão sujeitas ao erro; mas o hábito de fazer o pé da e não não depende nem de uma nem de outra. É por isso que as manufaturas prosperam mais onde se raciocina menos e onde passam bem sem a inteligência, apesar de a máquina poder ser considerada como uma máquina, cujas partes são os "homens" (Hargson, apud Marx & Engels, 1978, p. 200). Lembra Marx que, no século do séc. XVIII, algumas manufaturas tinham preferência para operários "idiotas para certas operações imbecilas que representam segredo da fábrica" (idem, p. 201).

Para Adam Smith (apud Marx & Engels, 1978, p. 222) "A inteligência do operário artesão dos homens formase necessariamente a partir das suas ocupações habituais. Um homem que passa toda a sua vida a efetuar um pequenissimo número de operações simples (...) não tem nenhuma de desenvolver a sua inteligência nem exercer a sua imaginação (...). e, em geral, não estúpido e não ignorante quanto é possível a uma estrutura humana formada". Após ter escrito, na expressão de Marx, "o estado de idiotismo físico ou operário parcelar", A. Smith (idem, p. 201) continua: "A uniformidade da sua vida estragada corrói naturalmente a sua coragem intelectual (...). A natureza física e sua energia física e corporal, e torna-se incapaz de empregar a sua força com vigor e perseverança fora das operações parcelares a que foi destinado". Por isso que Urquiza (apud Marx & Engels, 1978, p. 203) diz que "A divisão do trabalho é o assassinio de um povo".

Nesta context, detecta Marx a contradição entre a divisão manufatureira do trabalho e a natureza da grande indústria. No "Estado alemão de que uma grande parte das crianças expostas nas lâmpadas e nas manufaturas modernas continuam presa indissolavelmente, desde a mais tenra idade e durante anos inteiros, às manipulações mais simples, sem aprender o mais pequeno saber

lho que permita empregá-las utilmente na vida, nem que fosse nesta mesma fábrica ou manufatura" (Marx e Engels, 1978, p. 235). A maior parte dos trabalhadores deste meio não sabe ler, e são os gerais "relaturos muito extravagantes, muito embruscados: "O seu trabalho não exige qualquer espécie de preparação intelectual; tem poucas ocasiões de exercer a sua aptidão e ainda menos a sua opinião; o seu salário apesar de bastante elevado para rapazes da sua idade, não aumenta em proporção à idade..." (Marx, apud Marx e Engels, 1978, p. 246).

Nesta situação é natural que esperanças, pelo menos em parte, se voltem para a escola, a educação formal, como instância para superar estas contradições.

[Como é a escola no tempo de Marx? Alguns excertos de relatórios da época darão uma idéia. Um relator narra: Huma escola, "encontrai uma sala, com 15 pés de comprimento e 10 de largura, onde contém 25 alunos que apresentam uma ignorância inteiramente". (idem, p. 66). Outro relator afirma que não existem os tais "horribles cois, onde as crianças obtêm certificações sem nenhuma instrução"; lá escolas onde o mestre se depara com a confusão radicalmente de crianças de todas as idades, a partir dos 3 anos.

Os conhecimentos do mestre, no melhor dos casos, miseráveis, dependem totalmente da quantidade de crianças que lhe é possível ensinar num local. O mobiliário é miserável, há falta de livros e de qualquer outro material de ensino, a atmosfera é confinada e viciada; havia escolas em que filhas inteiras de crianças não faziam absolutamente nada.

Qual é a proposta educacional de Marx, para superar este estado de coisas ou "superar" "esta detestável ideologia burguesa de «ensinagem»"? Como atingir o estágio de homens desenvolvendo, isto é, daquele que tem necessidade da totalidade das manipulações da vida humana; daquele que sente a sua própria realidade como uma necessidade interior, ou simplesmente como uma necessidade (idem, p. 235)? Como chegar à indústria praticada em comum, i. é, à indústria que supere o estágio de estagnamento do trabalho humano, aquela indústria que "implica homens completos, cujas faculdades são desenvolvidas em todos os sentidos e que estão à altura de possuir uma clara visão de todo o sistema de produção" (Engels, apud Marx e Engels, 1978, p. 243-7).

O caminho é entre trabalho e instrução, atividade e reflexão, combinando juntos. Não o trabalho unilateral, reduzido à monotonia de um gesto mecanicizado, indefinidamente repetido. Mas as experiências diversificadas de trabalho que jovens que percorrem rapidamente "todo o sistema de produção, a fim de atingir o estado em que possam passar sucessivamente de um para outro dos diferentes ramos da produção" (idem, p. 109-11), e segundo as necessidades da sociedade ou de acordo as suas próprias inclinações.

Não uma instrução prolongada, unilateral, improdutiva, monótona, que absorve o tempo da criança, reprimindo sua energia. "Os inspetores fabrica, diz Marx, reconheceram depressa que as crianças das fábricas que frequentam as escolas apenas durante meio dia aprendem tanto como os alunos regulares, muitas vezes mais". (Marx, apud Marx e Engels, 1978, p. 243).

Para Marx (idem, p. 91) "A combinação precoce do trabalho produtivo e da instrução é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual".

2. J. PIAGET

Piaget não tem em sua vasta obra, uma análise crítica, do porquê ou do fazê-lo da análise marxista, da sociedade na qual está inserido (Suíça, país rico, sem analfabetos, sem pobreza e muito menos miséria, etc.). No entanto, sua obra apresenta-se abundantemente como a mais premente de possibilidades para refazer e repensar o que faz o pedagógico atual.

A teoria de Piaget não é de natureza empirista, nem instintiva, mas construtivista, i. é, o homem transita a nível biológico e isomorficamente a este, a nível cognitivo e por contínua ultrapassagem de elaborações sucessivas, o que, do ponto de vista pedagógico, "leva

inevitavelmente a dar ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade da criança". (Pia
ges, 1974, p. 131).

A hipótese fundamental da construtivismo piagetiano consiste em que nenhum conteúdo humano, "talão evidentemente as formas hereditárias muito elementares, está pré-formado" nas estruturas cognitivas do sujeito, nem na dos objetos" (Inhelder, 1975, p. 261). Toda regulação, tanto biológica quanto psicológica, é uma construção e não somente a convergência de um estado de equilíbrio. Assim, todos pensamentos vão caracterizar-se pela construção inventiva e o pensamento humano sempre transforma e transcende a realidade. Quando o sujeito age sobre um objeto, o objeto é modificado e o sujeito se modifica em função desta ação: impossível, portanto, a volta a um equilíbrio anterior; algo novo integrou-se ao sujeito.

O conhecimento não pode ser dado às crianças, mas descoberto e reconstruído através das atividades das crianças que, por natureza, são continuamente ativas.

"Os sujeitos vivem os desequilíbrios como conflitos e incluem como contradições" (idem, p. 312); estas só podem ser significativamente explicadas pela biológica. De Chiarottillo (1973, p. 761), "no momento em que as contradições são percebidas pelo sujeito e tornam-se a uma fonte de perturbação elas levam-no a um desequilíbrio. P. ex., para uma criança de 4 ou 5 anos, mais ou menos, um objeto não pode ser ao mesmo tempo grande e pequeno. Estes termos inevitavelmente são opostos. A contradição surge no momento em que o considerado grande na situação é percebido como pequeno na situação y. Para reequilibrar-se o sujeito tem que resolver a contradição através de um "ultrapassamento" (aufhebung) que consiste em uma reestruturação dos objetos correspondentes a uma reorganização interna. Superar as contradições equivale a construir a nova estrutura. [...] Mas a construção da nova estrutura operatória do sujeito vai permitir que este seja capaz de perceber novas contradições que por sua vez vão solicitar o seu "ultrapassamento". Até o sujeito chegar ao período lógico concreto, alcançando um estado de equilíbrio que consiste em uma convergência geral de todas as transformações virtuais do sistema (conjunto das operações possíveis)."

Uma teoria genética, lembra Inhelder (1975, p. 161), supõe que o desenvolvimento cognoscitivo se faz essencialmente devido à interação entre o sujeito e o mundo que o rodeia. "Muito se desprende (...) que uma situação de aprendizagem é tanto mais frutífera quanto mais ativo é o sujeito (ser ativo cognoscitivamente não se resume, entretanto, a uma manipulação qualquer; pode haver atividades mentais sem manipulação, como pode haver passividade manipulando) e que ele lhe possibilita o ocasião de encontros passíveis mais apropriados em função do nível de suas estruturas com o real físico e com um interlocutor." Nesta sentença devemos destacar os pontos que tendem a cancelar os dados perturbadores ou a invalidar os juízos espontâneos que sob o ponto de vista dos esquemas da criança tem seu significado.

De Chiarottillo (1973, p. 741) que "o núcleo funcional da ação é modificar os objetos e os acontecimentos" e continua: "A ação destrói a distância entre o eu e o mundo. A exploração da origem do conhecimento não está nem no objeto como tal, nem no sujeito como tal, mas num complexo indissociável de interações entre sujeito e objeto que é fornecido pela ação".

Em outros termos, o pensamento cresce partindo de ações (do agir) e não de palavras (do ouvir).

Oliver Cynysien (apud Dujovne, 1977) que "só por milagre é que os modernos métodos de ensino não liquidaram inspirando a sagrada curiosidade da pesquisa", e Piaget acrescenta: "as pesquisas atuais se têm acentuado na capacidade inventiva da criança" (1974, p. 80). É ponto fundamental de sua teoria a afirmação de que "a troca do organismo com o meio determina a construção orgânica das estruturas mentais ou racionais". (Chiarottillo, 1973, p. 81).

Neste contexto, a função do educador será a de exigir (desafiar...) que "toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída" (Piaget, 1974, p. 18). nunca, simplesmente transmitida.

De modo algum o professor pode continuar a transmitir coisas já prontas; deve matinear a postura e o esforço e jamais se transformar num mero conferencista; procurará continuar a inventar situações experimentais para facilitar a invenção de seu aluno.

Por isso, técnicas que exigem cuidadosa elaboração, como certas aprendizagens programadas, parecem que, com muita dificuldade, são frutíferas, precisamente porque eliminam a dinâmica da confrontação (Inhelder, 1975). Coisas semelhantes ocorrem com a aprendizagem com reforço "talvez que 'produz muito pouco mudança no pensamento lógico ou estão uma extraordinária mudança momentânea, sem compreensão real.'" (Piaget, 1977, p. 85).

3. P. FREIRE

A sociedade, para a qual descreve-se a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, divide-se em duas grandes classes⁴: a dos opressores e a dos oprimidos, também chamados de "esferrepa dos do mundo" ou "condenados da terra".

Para a manutenção desta "status quo" os opressores criam uma educação "bancária", que, em vez de levar à emancipação, leva à dependência cada vez maior.

Contra esta situação os oprimidos, para superar este estado de coisas, devem revoltar-se; um dos requisitos básicos para que esta revolução tenha êxito é que suas lideranças possuam uma educação cuja essência é o diálogo entre o educador e o educando, diálogo que purpura a ação e a reflexão. Isso é, que se concretiza na p r á t i c a com o fim de realizar a liberação do oprimido. Isto se verificará na superação da contradição educador - educando.

A educação "bancária" é aquela que se concretiza no ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, em que "os educandos são os depositários e o educador o depositante" (Freire, 1979, p. 66); nesta educação "não há criatividade, não há transformação, não há saber" (idem, p. 66); o educador narra, disserta, o educando ouve, passivamente ouve; "A palavra, nesta dissertação, se esvazia de dimensão concreta que daria lei ou se transforma em palavra óca, em abstratidade"⁵ alienada e alienante. Daí que seja mais com que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (Freire, 1979, p. 65).

Na educação bancária:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos os pensados;
- d) o educador é o que usa a palavra; os educandos, os que se escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que cria e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador recolhe o conteúdo programático, os educandos, jamais ouvidos neste escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que

⁴ Os conceitos "opressão" e "opressão" são vagos, pouco detalhados; alió, abrangendo no plano sociológico, das mais variadas convenções.

ou Não confundir teoria = que exige mais ação e reflexão = com verbosidade.

opõe antiquamente à liberdade dos educandos;
estes devem adaptar-se às determinações daquele;

3) o educador, finalmente, é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos"

(idem, p. 62-8).

A educação "bancária" faz-se por "comunicados", por "depósitos" dos altos. Indispensável à manutenção do status quo, pois sua principal função é evitar qualquer mudança que possa trazer no seu bojo perigos de superação do mesmo status. Que mitos são estes?

"O mito, p. ex., de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde quiserem... O mito de que esta "ordem" respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, baseando não ser prejudicados, podem enriquecer e ser expressar-lhes... O mito da direito de todos à educação... O mito da equidade de classes... O mito da neutralidade das classes opressoras como mantenedoras da ordem " que encarna a "civilização ocidental e cristã", que elas defendem da "barbaridade materialista"... O mito de que as "classes dominadoras", "no reconhecimento de seus deveres" são as promotoras do povo... O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus... O mito da aperiodicidade dos opressores e o da perigosa desconexão dos oprimidos. O mito da inferioridade "ontológica" dos reles e o da superioridade "técnica" (Freire, op. cit. 1976, p. 137).

A educação "bancária", enfim, mecanística, resiste ao diálogo, encara o educando como objeto, impede a criatividade e domesticidade e intencionalidade da consciência.

A educação "bancária" opõe-se (como antagonista) - em contradição dialética - à educação problematizadora (proposta por M. Freire), educação esta que desmistifica, que considera o diálogo indispensável, que promove o pensamento crítico, que funda-se na coletividade e estabelece a reflexão e a ação autênticas.

A relação dialógica, na educação problematizadora, inicia com a investigação local, a investigação dos temas geradores (cuja levantamos alguns diálogos singulares), a prática verbal.

"O diálogo não impõe, não manja, não domestica, não ideologiza (Freire, 1979, p. 137). Segundo a "teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração" (idem, p. 136); não posso pensar autenticamente, se os outros também não pensam; "não posso pensar para outros nem para os outros nem sem os outros" (idem, p. 137).

Quando, porém este diálogo não for possível, por não ser possível "atuar conscientemente numa estrutura que nega o diálogo, mesmo assim algo fundamental pode ser feito: "dialogar sobre a negação do próprio diálogo" (idem, p. 78 - ênfase).

A libertação do oprimido, da opressão conscientizadora, só é possível através do prático. A prática é a síntese dialética da ação e da reflexão. O sacrifício da ação resulta na palavra do eu, na verbalização, na palavra alienada e alienante. O sacrifício da reflexão leva ao arquivo, à ação pela ação. A palavra verdadeira, a que resulta da prática, liberta o homem das forças opressoras, modifica o mundo. Dizer a palavra verdadeira é direito de todos os homens.

Que fique claro, diz Freire (idem, p. 149) que "não estamos propondo nenhuma dissolução de que realidade que se faz se dividir em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente."

A contradição educador-educando, própria da educação "bancária", só será superada por esta prática, neste que fazer pedagógico surge:

- a) não mais um educador do educando;
- b) não mais um educando do educador;
- c) mas um educador-educando com um educando-educador.

isto significa:

- 1) que ninguém educa ninguém;
- 2) que ninguém ensina a educar sozinho;
- 3) que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo"

(Freire, 1974, p. 181).

Este é o caminho indispensável para a transformação objetiva da situação opressora.

PERFEIÇÃO FINAL

Além de fazer do homem surge o "dever-se com o de": quando o homem dá-se conta de que é capaz de transformar o mundo, seu fazer, sua ação deixou de ser mera ação, duramente passiva e operar: sua ação não é mais fortuita, é consciente; ele age e sabe que age; ele sabe e sabe o que sabe. É a consciência do sujeito, enquanto distinta do objeto, agindo e refletindo sobre o objeto: nesta ação e reflexão, i. é, nesta operação, transforma o objeto e transforma-se.

O educador não seria aquela instância crítica, desafiadora, a presença da consciência, para fazer o educando pensar contra de sua ação e jamais parar na própria ação?

Não só agir (ativar) mas refletir sobre o agir, não só refletir (verbalizar) mas refletir para agir. Aqui abre-se a porta das infinitas possibilidades do homem, não como alguém que é ou foi, mas como alguém que está sendo, como um vir-a-ser [sem programado, sem condicionado do pelo meio, mas auto-construído].

Piaget diz que a criança, mais cedo ou mais tarde, chega a uma triste conclusão: "o jogo é diversão, o trabalho é monótono. E não pode ser diferente devido à redução do trabalho" e um comportamento estereotipado, sem nenhuma significação do ponto de vista da atividade humana global, além de destinar-se exclusivamente à sobrevivência.

Para superar esta contradição não há um saída: desde cedo, fazer caminhar juntos o trabalho e a instrução, a atividade e a reflexão, em permanente interação dialética. É neste movimento que o homem constrói o mundo e a sociedade e se constrói, superando as mais diversas formas de opressão que constantemente surgem como obstáculos na sua jornada histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERKEE, Hiltrado. Educação e dependência. Porto Alegre, Difel, 1976. 354 p.
- CHIAROTTINO, Zúbia Januzzi. Causalidade e operações na Piaget.
[Lógica e Filosofia, São Paulo, (1): 73-83], 1979.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. 220 p.
- _____. Uma educação para a liberdade. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 70 p.
- INHELDER, J.; INELIAIR, BOUT. Aprendizaje y estructuras del conocimiento. Madrid. Ed. Morata, 1975. 366p.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Crítica da educação e da cultura [Introdução e notas de Roger Bengtsson.] Lisboa, Moraes Ed., 1978. 265 p.
- PIAGET, Jean. Para onde vai a educação. 2. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, Rio de Janeiro, 1974. 89 p.
- _____. A teoria de Piaget. In: CARNICHAEL. Manual de psicologia da criança: desenvolvimento cognitivo. 1. São Paulo. EPU-EDUSP, 1977, v. 4, p.73-115.

NAO ENCONTRADO.

ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO.

EXPLICAÇÃO CRÍTICA.

PARTICIPANTES:- DRA. MARIA AMÉLIA MATOS
DR. JOÃO CLAUDIO TODOROV
PROF. SÉRGIO LUNA
DR. RODOLFO AZE

Esta reunião é uma continuação da que tivemos em Fortaleza, durante a SPPC, pela qual cada um de nós reuniu esses anos todos de trabalho da AEL no Brasil de um ponto de vista ou de uma determinada instituição: João Claudio falando da experiência de Brasília; R. Amélia analisando as origens históricas da AEL em relação a correntes filosóficas, numa tentativa de responder a preconceitos identificados em alunos e profissionais (de Psicologia ou não); e eu mesmo analisando a relação entre o que conhecemos e fazemos dentro da AEL e o que fazemos enquanto professores de AEL.

Das discussões feitas em Fortaleza surgiu a proposta de que o debate tivesse continuidade em Ribeirão Preto, e por isso aqui estamos. Não sei se o João Claudio ou a Maria Amélia gostariam de fazer, antes, um resumo da sua fala em Fortaleza.

3. (Lopes): Eu não acho que vale a pena resumir o que foi apresentado em Fortaleza e depois de experiência em Fortaleza, também muito mais falo sobre história da análise do comportamento no Brasil. Aqui pra frente, eu só discuto em público história da análise do comportamento no Brasil depois de um levantamento da história oficial. Na hora em que todo mundo chegar a um acordo com relação às coisas, o que aconteceu, como aconteceu, talvez valha a pena eu falar nisso. Minha posição sobre as coisas, eu acho que ninguém ficou satisfeito com a minha colocação, com a minha perspectiva da história da análise do comportamento. O que eu live eu pareceu que as coisas colocadas lá, depois, a quantidade de amigos que eu perdi pelas coisas que eu disse em Fortaleza. De qualquer, das coisas que eu coloquei lá, o que a gente podia aproveitar era o exemplo de Carolina e de Rodolfo pra discutir uma colocação behaviorista, quer dizer, até onde os cursos são ensinados em introdução à análise experimental do comportamento no Brasil não estão sendo influenciados de mais pelo fato de que em Brasília, naquela época, I.A.E.C.I. [foi bem desenvolvido, I.A.E.C.I., que era continuação e pelo menos o que eu me lembro, o I.A.E.C.I. era li] de mais como uma introdução ao I.A.E.C.I., que seria tão ou mais importante que um I.A.E.C.I. O I.A.E.C.I. não teve chance nenhuma de vir a se desenvolver, e ser tão trabalhado quanto o segundo. Só trabalhava praticamente só com o comportamento humano - O I.A.E.C.I. era esse tradicional curso de introdução que a gente tem praticamente em todos os cursos de psicologia no Brasil. Peço a sugestão de que Carolina e Rodolfo ajudem nesta discussão.

Dr. AMÉLIO: Sem querer realmente fazer um resumo, mas eu acho que realmente ficaria prejudicado "se alguém pretendesse levantar esses aspectos de behaviorismo, e realmente a discussão ficaria" prejudicada porque eu realmente eu comprometi a divulgar o documento e não o fiz, e então meus vizinhos receberam. Aqueles que participaram de Fortaleza não receberam esse documento e não tiveram tempo de ponderar sobre ele pra agora virar fazer o debate, então eu acho que ficaria prejudicada o debate, nesse aspecto, em que eu não cumpra com minha parte do compromisso, e sem o resumo que eu posso lançar porer em dez minutos, também vai levar ao prejuízo, eu acho que ficaria "ruim".

figura, por que que eu não a distribuir. O problema foi o seguinte: o Sergio havia convidado a gente pra fazer um simpósio sobre a prática de Análise Experimental do Comportamento, onde ele pediu que a gente fizesse uma análise de como a gente vinha desenvolvendo, não só a gente, mas toda o grupo que a gente tivesse contato, vinha desenvolvendo esse trabalho, e como se dava os cursos, qual o tipo de material usado, as láticas, abstrações em sala de aula etc., e a gente deveria refletir sobre isso e verificar até que ponto isso marcava na realidade, ele disse que a gente buscasse o estado da análise experimental no Brasil, e eu vi que a maioria das pessoas que estavam trabalhando nisso acabaram fazendo um trabalho de condições de curso e eram bastante semelhantes as condições, interpretações, os fatores, os problemas. Então eu achei que a gente não devia repetir, e talvez levantar outros aspectos que também influenciaram a posição atual da Análise Experimental no Brasil, levantar outras condições que não fossem as condições de ensino, já que isso estava sendo levantado por outras pessoas, e então eu tentei levantar um aspecto, digamos assim, motivacional, sei lá o quê. Vi a atitude das pessoas diante disso, e nesse sentido entrei nessa preconceito. Mas então como eu estava dizendo outro dia, eu acho que eu sou do contra porque quando ele pediu que a gente levantasse a prática, como se dava a Análise Experimental, eu fui levantar atitudes, foi levantar condições, foi levantar até mesmo alguns pressupostos, porque alguns desses preconceitos de dirigir as características dos pressupostos do Behaviorismo, e agora, que mais ou menos o Orlatório tinha encaminhado esse simpósio como sendo uma revisão, uma análise, uma crítica dos fundamentos do Behaviorismo ou da Análise

Experimental, qualquer coisa assim. Agora eu, o que eu tinha para oferecer nesse momento era a prática, ou seja, depois de Fortaleza, houve aquela greve no primeiro semestre com os funcionários públicos em São Paulo, e os meus alunos do curso, que eu estava seguindo, que eu estava administrando naquela ocasião, fizeram um trabalho por cima disso, em vez de fazer um trabalho de laboratório. As condições não permitiam mais isso, então eles propuseram uma análise não de um comportamento observado em laboratório, mas de um comportamento observado lá na Universidade. E fizeram esse trabalho e me entregaram, e a gente discutiu o trabalho no segundo semestre, o decidiu continuar, e aprofundar certas análises e reformular outras. E realmente isso me tornou alguém de outros aspectos do meu trabalho, isso me levou grande tempo, e me levando esse tempo eu posso assim tentar justificar de não ter tido tempo pra rever a teoria e etc, porque eu estava trabalhando na prática, e eu acho que isso também é eu não sei como fazer isso assim com consciência - mas pra mim é a evolução natural das coisas não é? Começar com algum tipo de concepção e depois evoluir para botá-lo em ação, e não ficar só pensando, e reverbificando, e reformulando a própria concepção que você tinha. Não há melhor teste, não há melhor maneira realmente de verificar se a análise é correta do que botá-la na prática e deixar que a realidade faça a análise da análise do que você fez na sua cabeça. E nesse sentido eu posso dizer, hoje a tarde a gente vai apresentar, do curso novo, dentro do meio do tempo, a gente vai tentar apresentar o resultado desse trabalho dos alunos, e eu acho que a gente mostra como realmente a análise experimental pode ser posta na prática, na análise de problemas e conjunturas sociais. Então era isso aí, se ficou claro, não ficou, o que foi que eu disse mais ou menos em Fortaleza lá, ou menos em Fortaleza, eu disse a seguinte, que conversando com essas pessoas que o Sérgio mencionou, eu verifico que haviam três preconceitos fundamentais, todos os outros podiam, de certo modo, serem resolvidos. O primeiro preconceito era sobre o Skinner ser fascista, trabalhar pra E.U.A., que é o mesmo equivalente ao S.M.I. nacional, então esse é o primeiro coisa, e eu discuti isso mais ou menos dizendo que podia se originar do fato de que nos Estados Unidos vários, grande parte dos estudos e trabalhos são subvencionados pelo governo americano, obviamente, em todo tipo de ciência especialmente aquelas que exigem laboratórios, instalações mais caras etc, como é o caso de trabalho feito em pesquisa física em análise experimental, e também talvez devido a um trabalho teórico (porque nunca realmente foi posto na prática) no que ele propunha treinar pessoas para dirigir trânsito, em vez de fazer interdições porque não tinham uma longa distância de controle, fazer isso através de pontos que observariam e tentariam desviar de giro e corrigiriam esse desvio, e que nunca foi posto na prática porque havia uma maneira mais fácil de acabar com o trânsito que era a bomba atômica, e que foi realmente empregada. O segundo preconceito era a respeito do Chomsky, certas atitudes, certas manifestações, certas formulações do Chomsky, certas críticas feitas a Skinner ou ao behaviorismo. E nós analisamos rapidamente também algumas dessas colocações do Chomsky sobre o que seja ciência e algumas críticas ao behaviorismo. Na verdade eu menciono algumas críticas ao behaviorismo porque essas críticas que não estavam realmente fundamentadas, naquele momento eu disse, pareciam decorrer de uma leitura muito apressada dos trabalhos da análise experimental em geral. Então realmente elas eram irresponsáveis porque elas não se dirigiam, não eram críticas aquilo que eu ou a maioria dos pessoas concebiam como análise experimental, mas eram críticas às concepções do que seria a análise experimental, e uma segunda postura que seria a própria postura do Chomsky a respeito da linguagem, o estudo da linguagem a linguagem como um processo generativo, criativo, e um processo realmente derivado de estruturas mentais, aliás a linguagem seria o modelo de estrutura mental ideal, e eu ponho tudo isso aqui como uma posição teórica totalmente diferente da posição de Skinner, onde não havia nem mesmo base de comparação entre as duas em termos de que na análise experimental

tal, se coloca realmente como local, origem dos comportamentos etc., as experiências do indivíduo as circunstâncias externas ou internas por força da aprendizagem, mas sempre uma colocação com bases na ambiente, nas circunstâncias existentes, e não nas próprias ideias, na própria estrutura mental, não é uma teoria idealista, e daí a gente já aproveitou pra, então nesse ponto de vista, de uma diferença teórica alvoluta, não há termos de comparação. Você aceita os pressupostos de um e trabalha, ou aceita os pressupostos do outro e trabalha, e vai ser esse trabalho que vai permitir realmente a verificação de como uma teoria permite lidar mais ou menos eficientemente com a prática, com a realidade de que consequências sociais ela trás, então pelo seu ponto de vista seu produto é que seria feito o julgamento, e não pela análise e comparação teórica, lógica, metodológica de modelos abstratamente incompatíveis. E a terceira colocação foi a colocação a respeito de uma crítica de que a análise experimental, o behaviorismo de um modo geral, teria muitos abusos dentro dele mesmo. E é realmente não servida para uma análise completa do comportamento do da sociedade, do que quer que seja, porque ela tem problemas, teria limites na sua concepção enquanto estrutura, concepção de ciência, então esse limitaria seria a sua natureza, principalmente mecanicista, e algumas pessoas até também considerariam localista, então nós analisamos como realmente, analisando conceitos e analisando exemplos, nós procuramos demonstrar como realmente o behaviorismo não seria idealista, muito pelo contrário, materialista, e iniciamos para a discussão de mecanicismo uma diferenciação já conhecida entre behaviorismo radical e behaviorismo metodológico. Por cima do behaviorismo radical a gente colocou características de como ele poderia, quer dizer, ele não tem nenhum conceito, nenhum fundamento, nenhuma característica que impediria uma análise dialética. É possível que esse tipo de análise não venha sendo feita pelas pessoas, mas ele não tem nos seus pressupostos, é isso que a gente está tentando analisar, nenhum impedimento disso. A prática das pessoas até pode ser mecânica, até pode ser repetitiva, rotineira, mas isso ocorre em vários outros campos, e a gente inclusive propôs também que realmente essa prática, ou de modo geral a análise experimental deveria se aplicar mais pra algumas coisas. Por exemplo, deveria mais ou menos necessariamente pra nós naquela momento que a gente não se estivesse tão rigidamente a uma análise puramente funcional dos fenômenos, que a gente desse realmente uma abertura para uma análise mais formal, para uma análise estrutural mesmo, especialmente no campo de comportamento verbal isso seria necessário, ou nos limites de análise de certas respostas, especificamente respostas de pressão à barra ou mesmo a retirada de frequência já tem revelado certas limitações, então a gente propunha que a gente deveria parar pra pensar realmente e incluir deliberadamente nos nossos planejamentos uma análise estrutural. É possível que essa análise estrutural seja apenas característica da resposta examinada e que em cada momento a gente volte a fazer uma análise funcional de uma nova resposta, e num outro momento a gente substitua de novo a estrutural, até oscillar uma outra e assim sucessivamente. Não seria conveniente a gente aceitar que uma única resposta representaria todo o repertório possível e toda a análise feita por uma única resposta significaria a análise de todos os comportamentos possíveis. Então, nesse sentido é que a gente encrava uma análise estrutural. Outra coisa que a gente colocou é que além dessa análise estrutural, a gente deveria também pensar para algum tipo de análise que tivesse mais em conta a história passada do organismo, isso me parecia o ponto mais fundamental: nós falamos de motivação e história passada como variáveis que fazem parte de qualquer sistema proposto. Ora bem, a variável história passada ou seja, realmente reconpõe melhor o conceito de aprendizagem. Não duvidar que a história passada fosse apenas aquele saco de variáveis que a gente utiliza quando a gente ignora, quando a gente tem lá um resíduo e não tem possibilidade de explicação pra ele, então que a gente realmente decomponha esse conceito e o tornasse realmente instrumental e significativo. Que a gente nos

través como, de modo específico, essa história passada está influindo no comportamento atual do indivíduo, conjuntural. E também, eu não tenho agora se eu liquei a propor, ou se isso é um desenvolvimento posterior, mas eu tenho encontrado uma certa dificuldade, especialmente nesse trabalho que a gente estava fazendo agora com os nossos alunos, com a linearidade do processo de análise. Pode ser que seja apenas devido a um problema de representação, pode ser que seja devido apenas a um problema do que a gente ainda não se liberou da cadela ou do lápis e papel, digamos assim, e o lápis e papel é linear. E então eu não sei se realmente assim é um curso, (até a disposição da própria linguagem é linear, etc) ou se é realmente alguma característica da natureza experimental, mas a gente encontrou vários momentos em que a gente precisava pensar, relacionar e analisar em vários canais, e não vários canais paralelos, mas em interação, simultaneamente, e não só simultaneamente, porém cada um numa direção, retroagindo e interagindo, e a gente se perdeu muito aí, então eu acho que a gente também deve ter pensado em como não fazer análises tão lineares. De modo geral, então, o que a gente terminou foi propondo que a gente, para realmente tentar ultrapassar essa limitação da nossa prática, deveria pensar em estudar o comportamento como um sistema de acordo com a proposta do Kantor, um sistema significando fatores de interação conjuntural, um sistema onde se tivesse em conta a singularidade, a unicidade de um organismo, a singularidade do estímulo, os fatores conjunturais daquele momento, o ato ou a resposta também na sua unicidade, e história passada de contato do organismo com aquele estímulo, o meio físico onde essa interação, esse contato está se dando, e fatores que facilitam ou dificultam essa interação, e aqui entravam também fatores típicos da constituição biológica, a natureza do organismo, como também fatores de privação, etc. Eu tinha colocado que essa análise se daria através do sistema, não mais por atos ou respostas isoladas, mas realmente no sistema como um todo, e de modo que a gente pudesse realmente descrever, ou conseguir descrever como uma mudança de estímulo produzindo uma mudança numa resposta ou num ato específico, na realidade produziria em toda aquela classe de respostas, e portanto em todo o sistema, de toda a história passada do organismo, incorporando novos conhecimentos que afetavam não só a disposição presente pra responder, mas também a disposição futura pra agir daquela maneira, propondo que essa transformação assim concluída seria uma transformação constante. Ela não se iniciaria apenas no momento do estímulo, mas também no momento em que o estímulo cessasse, mas ela estaria já se incluindo no passado daquele organismo, na medida de que dependesse de variáveis históricas passadas, e não terminaria com a cessação do estímulo, mas continuaria no que diz respeito à formulação e reabsorção e generalização daquela influência, daquele evento, daquela relação funcional. Essa transformação constante seria mais ou menos equivalente à característica do desenvolvimento, e lei do desenvolvimento continua dos sistemas sociais é relevante nos períodos que isso é que ocorre em termos de comportamento. A gente também colocou que esse desenvolvimento não ocorreria independentemente, quer dizer não ocorreria por sistema de respostas independentes, mas eles também acabariam se interagindo por ocorrerem naquela mesma organismo, por dependerem de sistemas semelhantes de privação e de história de vida. Essas transformações, se renovações também e de certo modo são independentemente de eventos externos. Não haveria nenhuma influência isolada nesse sistema, embora talvez houvesse desenvolvimento desigual, dependendo do tipo de eventos ambientais de uma certa natureza, poderia haver até um desenvolvimento desigual, então ele seria contínuo, ele afetaria todas as partes do sistema, mas ele não seria igual, não seria harmônico, ele até poderia ser um desenvolvimento desigual. Desse ponto eu ponto partir pra uma análise de prioridades e estabelecer o conflito e até a possibilidade de continuar estudando respostas como um recurso didático pra pesquisa etc., já que o desenvolvimento é realmente desigual, mas não esquecer depois de recolocar isso como parte de um sistema. Apesar do

estigmal, por causa de sua característica de sistema, ele seria um desenvolvimento combinado porque é um desenvolvimento também cumulativo, já que eu proponho que a gente incluisse seriamente a história passada do organismo, e eu também proponho que, levando-se em conta as correções físicas do organismo, que por dentro de todas as peculiaridades do estímulo, ou da resposta, ou do organismo, ou do meio em que está se dando essa interação, fossem analisadas algumas das peculiaridades da própria contradição do organismo e do ambiente, do ponto de vista de um estado de privação do organismo, ou do ponto de vista de uma existência, ou de uma demanda do ambiente, digamos externo, no caso. Então esses estados, de choque ou de contradição, de não ação, e que levariam, necessitariam essas mudanças em partes do sistema, e portanto no todo do sistema. Dizendo isso, o que eu estava dizendo é que apesar de a ciência, uma vez isolando um processo, ele continuar, eu não estava dizendo que as mudanças em si eram espontâneas porque eu não queria voltar a correr o risco de cair no idealismo, eu estava afirmando que as mudanças de uma contradição, que realmente eu continuava esquecendo para a mudança, fatores externos. Eu acho que é basicamente isso e a gente terminava dizendo então que a gente não via realmente a análise experimental ou o behaviorismo com o idealismo, muito pelo contrário, como um materialista. Não via como mecanicista, embora talvez algumas das suas práticas tivessem sido semelhantes as repressivas, mas isso não diz respeito aos fundamentos desse sistema, muito pelo contrário, a própria noção, o próprio instrumento de análise - a contingência em três camadas, é dialética por excelência, e eu chamava a atenção particular na necessidade de introduzir ou de ampliar, porque introduzir já havia sido, ampliar a realmente utilizar o conceito de história passada, que ele deveria ser mais desenvolvido, e nesse sentido o behaviorismo, além de ser, portanto, materialista e dialético, também seria histórico, se ele conseguisse fazer realmente isso, e pela atuação dos seus membros, dos seus adeptos, daqueles que assim, razoavelmente, poucar em sua atitude, ele também poderia ser revolucionário. E a gente ficou por aqui.

DUVINEIA (A propósito não está audível.)

M. AMÉLIA: Ah! O Sérgio havia mencionado. Essas perconceitos formo o seguinte: eu procurei saber de alguns da Psicologia, da Filosofia, da História, da Letras, de Ciências Sociais, de professores de Psicologia, de análise experimental e não, alguns de Física, também, de professores de Física, de Filosofia e de História, não necessariamente alunos e professores só da U.S.P., mas também de outras instituições, o que eles achavam do behaviorismo, como eles viam o behaviorismo.

V. LIMA: Eu pedi ao Rodolfo que ajudasse a gente com a análise que ele possa ter do problema e o Cláudio jogou mais uma pessoa no fogo: se a D. Carolina tiver alguma coisa pra nós, seria muito bom. A pergunta é específica, D. Carolina.

RODOLFO: Eu me confesso muito perturbado dessa situação aqui porque muita gente, pra começar, me acusa. Eu acho que é por isso que emocionalmente eu optei pelo laboratório, porque é uma maneira da gente ficar trançado, longe das pessoas. Eu acho que as pessoas são muito agressivas, minha história de vida foi sempre de ser controlado pelas pessoas, pelos maiores quando a gente era pequeno, depois pelas pessoas com poderes profissionais, depois pelas pessoas com poder. Então, a gente sempre recebe uma modelagem que não sempre conduz, vamos dizer assim, a um comportamento bem sucedido. E depois eu estou por fora. Acaba de ouvir a M. Amélia dizer uma porção de coisas que me dão a impressão de que o traíste, antes é noite se disse, lá pelas tantas: "Ué! não é? que mudou tudo? Quêzê não? Então não éramos oposição, hoje nós somos oposição!" É um pouco a impressão que eu tenho porque é muita gente, e a M. Amélia fica falando que a gente tem de certo modo, modelar as outras pessoas que as coisas que a gente defende não são nenhuma arma...

ça, e são até compatíveis com a dialética, materialismo, socialismo, sabe? Ninguém vir que a gente compatibiliza. Eu acho que esse é o tema que não é pra discutir agora, mas parece que a gente está construindo ideologias, está construindo sistemas de idéias compatíveis, arrumadinhos, que todo mundo pode aceitar, pode vir botado no jornal, na televisão. Cada bemi a gente ganha as co-
beças, uma, se é assim, eu quero mais por fora ainda, porque meu interesse na Análise Experimen-
tal do comportamento e na teoria do condicionamento, da modo geral, não tem nada que ver com a
idéia de que eu preciso controlar o comportamento dos outros. Isso foi verdade no tempo que eu
estava educando meus filhos, mas agora não é mais. Já são grandes, já se controlam sozinho. Meu
interesse sempre foi o de decidir a minha própria vida. Saber por que tais condições, tais con-
dições ambientais em certas situações, por que que tais controles exercem tamanha força sobre a minha
própria vida, como eu posso me defender de uma sociedade opressiva, repressiva, vulgar, materialis-
ta, monetarista, insegura, insensível, etc. Não quero mudar a sociedade. Eu quero simplimen-
te que a sociedade não me perturbe, e eu acho que é um caminho agradável porque eu tenho so-
bravido de muitas aborrecimentos. É um sono que era isso só que eu tinha a dizer.

S. LUNA: Então, eu acho que dentro daquela proposta da gente, nós escreveramos temporariamente tu-
do o que a gente tinha a dizer, e nós gostaríamos de realmente abrir a coisa em termos de deba-
te. Eu sei que a Enília trouxe uma análise já pronta, e eu pediria a ela que expusesse essa aná-
lise pra gente e a partir daí a gente começasse algum debate.

ENILIA: Primeiro, eu queria dizer que esse trabalho foi feito por mim e pelo Osvaldo Maranhão,
e na impossibilidade dele estar aqui, então eu estou apresentando por dois dois. Eu tenho um do-
cumento que eu vou deixar com a mesa, onde essa análise está mais explicitada, mas uma vez que
a Enília parece estar no debate, eu vou falar rapidamente o que é que a gente viu, e se houver
necessidade de algum esclarecimento, a gente faz depois. A gente estava responsável por levan-
tar os dados na Paraíba e no Rio Grande do Norte. Embora tivéssemos tentado entrar em contato com
o pessoal da Paraíba, não recebemos nenhuma resposta que permitisse fazer uma análise, então a
sua análise nossa está baseada principalmente nos dados do Rio Grande do Norte. Eu queria lem-
brar, antes de começar a análise propriamente dita que, psicologia no Rio Grande do Norte é uma
coisa bastante nova. Pra se ter uma idéia, o primeiro serviço psicológico oferecido por psicôlo-
gos de nível, aconteceu em 1970 com psicólogos que eram do Recife e vinham periodicamente a Mar-
tão prestar serviços, então realmente é uma coisa bastante nova. E A.E.C. começou em Martão com
vez de professores que eram de lá e tinham pouco mostrado fora, principalmente em São Paulo e
em Brasília, quer dizer, a formação um pouco do que o pessoal daqui já tem. Em 1977... (fui
do lado da fixa) embora no... currículo de psicologia da nossa universidade várias disci-
plinas lidam com a A.E.C., porém que fundamentalmente aquela disciplina que se preocupa mais
com isso é a psicologia experimental, então é nela que eu vou tentar centralizar a análise...
Eu vou destacar alguns pontos ao fazer essa análise. O primeiro é o seguinte: Psicologia Geral
Experimental está dividida em três, sendo que só a P.G.E. II é que possibilita o estudo da A.E.C.
em função do tempo, o aluno, vê geralmente muito rápida e muito superficialmente alguns princi-
pios de A.E.C. O segundo ponto a destacar é que a disciplina P.G.E. II prevê trabalhos em labora-
tórios. No entanto, o laboratório só foi instalado no primeiro semestre deste ano, em 1979, in-
clusive assim provisório e a custo de sacrifícios pessoais dos professores que estavam envolvi-
dos nesse trabalho. Então a primeira turma de psicologia passou pelo curso de Experimental I,
e a segunda turma depois que passou pelo laboratório, tinha que fazer coisas de tipo:
trazer algodão, álcool, chave-de-fenda, e outras coisas para que o laboratório pudesse funcio-
nar, porque realmente estava muito precário em termos de condições de trabalho.

Os professores pro curso de psicologia, e agora eu estou falando não

ou de professores relacionados com A.E.C., mas professores para o curso de Psicologia de uma maneira geral, não têm condições de serem formados pela própria Universidade Federal do Rio Grande do Norte, então os são professores que vêm de outros centros notadamente Rio, São Paulo, Brasília, principalmente, ou então, são professores formados em Pedagogia e Psicologia, que são encaminhados para mostrar os outros (trabalhos ou em outro país). Um quarto ponto a destacar é que a U.F.R.N. está praticamente isolada em termos intelectuais no que diz respeito à psicologia. Os recursos humanos são bastante escassos. A biblioteca central é muito pobre, ela conta atualmente com 603 títulos de Psicologia e 5 periódicos, e possui 603 títulos aproximadamente. Ela tem alguma relação com A.E.C., quer dizer, realmente muito pouca coisa. As libraries são bastante limitadas, pra se ter uma idéia, as vezes é difícil encontrar até mesmo tipo Keller, Eisenberg, Molland, Skinner. Vocês podem imaginar outras coisas nas quais mantém interesse, programação não se encontra. Tendo essas características, enfim, vou tentar avançar algumas implicações. Em primeiro lugar, é que alternativamente em termos de ensino de A.E.C., em função dessas condições, é quase que inevitável seguir o que é feito em outros centros, destacando novamente São Paulo e Brasília, quer dizer, ensinar princípios básicos, ilustrar esses princípios básicos, com trabalho no laboratório e com ratos. E além dos problemas que esse tipo de ensino pode trazer, eu acho que em Fortaleza isso foi bem analisado, a gente tem que lembrar que a gente faz isso no Rio Grande do Norte sem ter qualquer análise da situação que a gente tem lá, por exemplo, o tipo de aluno, comunidade, situação profissional que os alunos vão encontrar mais tarde, e portanto, ele não tem, não pode de qualquer maneira defender a relevância desse modelo de ensino ou de seu conteúdo pra lá. Mas outra coisa a considerar uma outra implicação é que a gente segue esse modelo com condições muito mais precárias do que aquela que a gente tem nos grandes centros. Professores subcarregados, laboratórios precaríssimos, aumento um semestre da graduação em Psicologia, alunos com formação bem mais deficiente, e no entanto, a gente insiste em trabalhar dessa maneira e usando esse tipo de conteúdo. Então isso tem como consequência uma dependência cultural muito grande dos grandes centros o do que é feito aqui. O ponto de referência do professor, então, passa a ser, em vez do lugar onde ele trabalha, o lugar onde ele se formou, ainda ele observa esse conhecimento que agora ele passa a utilizar na hora de dar um curso, de propor uma estratégia, o que tem como implicação, cursos e estratégias que muitas vezes têm pouco a ver com a nossa realidade. Uma outra coisa, acho que foi enfatizado no início é que o ensino de A.E.C. tem se caracterizado pelo ensino de conteúdo na forma dos princípios. Se a gente tem um professor isolado culturalmente, que está longe do onde se formou, geralmente tem poucas oportunidades de assistir congressos, tem poucas pessoas com quem discutir porque a gente tem pouca gente lá de Psicologia. Então, ao ele insiste em ensinar conteúdo, necessariamente não tem conhecimento atualizado, porque não há maneira de se manter atualizado lá. Em consequência disso a gente tem um aluno que ex post conhece pouco sobre A.E.C., acha que o pouco que conhece é todo o behaviorismo, insiste em que todos os professores que tem ou tiveram são behavioristas porque falam em resposta, em comportamento, em estímulo e outras coisas do tipo. Tem uma crítica mais frequente ao behaviorismo o problema de generalização de dados, seja em seres, seja das variáveis. Essa crítica geralmente é umrelada, totalmente fundamentada pelo a falta de diversidade, no entanto, esse aluno tem o fascínio todo especial pelo laboratório. Se eu te propõe um curso com laboratório, pra ele esse curso está justificado a respeito do conteúdo e da maneira de ensinar. E geralmente é dogmático, levando pouco em consideração as características da abertura e comunicabilidade da ciência. Em função desse quadro que eu expus mais ou menos rapidamente a gente tem algumas propostas, que a gente está chamando de propostas na realidade acho que são mais ideais pra serem discutidas em função desses dados que eu levei aqui.

Quais desses padrões, inclusive, se baseiam em experiências que a gente tem lá, e portanto, todos
em tenham um caráter regional, elas podem ser discutidas mais amplamente. E também não deixam
bastante recentes e a gente não tem condição de avaliar muito bem agora, mas em todo caso é uma
idéia pra gente discutir. Então, uma primeira idéia é o seguinte: desde que a gente inicie o
estudo de A.E.C., uma das coisas que o aluno deve dizer é que A.E.C. não é uma área da Psicoló-
gia, mas uma maneira de trabalhar. No entanto, o ensino de A.E.C., adicionalmente tem sido um meio
no de conceder, e não de uma maneira de trabalhar. Geralmente o que se deve dizer são princípios
de conhecimento acumulados e por fim principalmente informativo. A esse respeito eu lembro que o
modelo do ensino de A.E.C. é o sistema Keller, o curso personalizado individualizado, que ge-
ralmente é usado um o dia de fazer o aluno expor conteúdo, reunir informações. E geralmente
ele não usa esse tipo de curso só quando não tem condições, e quando a gente não tem essas con-
dições, a gente usa pedaços de textos e verificações, após cada pedaço de texto, pra garantir
que o aluno realmente retinha bem essas informações. É possível me parece, que a ênfase do ensi-
no esteja colocada de forma inadequada ou inadequadamente no conteúdo. Talvez uma alternativa
pudesse ser centralizar o ensino de A.E.C. nas características abrangidas na maneira como os
analistas levantaram este trabalho, talvez seja uma característica que distingue efetivamente
A.E.C. de outras linhas. Mas parece, está disse, que essa alternativa daria a nós que estamos
muito isolados a vantagem de nós ficarmos atualizados tão rapidamente, e ao mesmo tempo possibi-
lizar o desenvolvimento do conhecimento mais útil em termos regionais, embora provavelmente menos
satisfatório do que aquele desenvolvido nos grandes centros. A ênfase na abrangência nos parece
contribuiria também para diminuir o dogmatismo, nosso dogmatismo, de nós professores, permiti-
ndo talvez um trabalho mais efetivo em termos multi-disciplinares. Ainda em relação às caracte-
rísticas de ensino de A.E.C., eu queria lembrar aquilo que o próprio livro trazia em portadora,
onde ele propunha que as contingências envolvidas na programação da disciplina de A.E.C. fossem
explicitadas. Então, a gente tem uma experiência nessa linha em Natal que, como eu disse no co-
reço, é bem recente, mas talvez sirva como ponto de partida numa discussão. Ao final de uma pri-
meira unidade em P.G.C.III, apresentamos aos alunos um relato onde fazíamos uma análise das
contingências da programação da primeira unidade e da sua execução, e pedíamos ao aluno que,
partindo dessa análise, fizesse uma avaliação da unidade com base em dois critérios: a relevân-
cia do objetivo da unidade para o profissional que se quer formar, e o quanto as contingências
do ensino são semelhantes às contingências que o aluno enfrentará como profissional. Embora eu
devo ressaltar

que os alunos sequeroubessem
utilmente estivessem discutindo o que eram contingências e a oportunidade de avaliar estas con-
tingências, pareceu ser uma condição bastante favorável pra discussão de quem seja controle o do
que seja contingência, embora deve novamente lembrar, elas não estiveram discutindo essas con-
dições, nem conhecemos as palavras. O preconceito que geralmente o aluno manifesta quando se
discute princípios de A.E.C. e o controle dele decorrente, parecia não estar presente, ou pelo
menos estar bastante atenuado quando a discussão foi levada a efeito neste contexto. Então me
parece que essa é uma primeira idéia em relação à revisão do ensino. Paralelamente à essa mudan-
ça na maneira de ensinar A.E.C., um outro aspecto que na nossa opinião poderia ser modificado,
vix respeito à formação de professores; Esse problema, nos parece afeta particularmente aquelas
regiões do Brasil que mantêm uma relação de dependência cultural, como obtêm os professores con-
nhecimentos em A.E.C. Mas parece que uma alternativa seria formar os professores na região em
que vão atuar, e não torná-los em grandes centros. A gente tem um exemplo concreto que novamente é
uma experiência bastante nova pois foi implantada há dois anos atrás, mas que talvez ilustre um
pontinho melhor o que a gente está querendo dizer. A U.F.R.N. tem um convênio com a Escola Pau

linha de Medicina para Mestrado em Psicofarmacologia, e esse convênio é feito da seguinte maneira: a Escola Paulista de Medicina fornece professores e orientadores do Mestrado, fornece a tecnologia para a implantação de laboratórios e bibliotecas, fornece as condições para o desenvolvimento intenso da pesquisa. Os alunos, nesse convênio, os alunos do Mestrado, são professores da U.F.R.J. e, portanto, há possibilidade que eles sejam professores de outras universidades, como que "Federais". Administram o Mestrado local, desenvolvem pesquisas usando princípios, usando principalmente animais nascidos da região e levantando dados da comunidade. Não se afastam completamente da Universidade durante o período de realização do Mestrado em geral, eles mantêm a vinculação com o departamento na forma de aulas ou prestação de outros serviços. A vantagem do sistema nos parece a possibilidade de usar os recursos humanos e de produção do conhecimento nos grandes centros, dirigidos para as necessidades da comunidade na qual o curso se desenvolve atendendo mais especificamente às necessidades da região onde a gente está. Eu acho que eu gostaria e gente poderia dizer que identificou dois pontos críticos que seriam motivo de preocupação. O primeiro seria a falta de ensinar e o segundo seria a formação dos professores, e ambos os segundos eu tenho discutido da forma bastante regional, por isso digir, me parece que ele também pode ser discutido do ponto de vista dos centros formadores de professores, porque me parece que a descrição é feita do ponto de vista mais geral do que equívocos específicos do Rio Grande do Norte.

3. Uma (não está audível)

Apenas passai a palavra para M. Antônio, que estava inscrito.

M. Antônio: Eu sei que totalmente está errado porque estou na mesa, e estou me valendo desse privilégio, eu não prefiro que realmente tivesse outras pessoas antes de mim. Eu expus até o vizinho pra me inscrever pensando nisso. A pergunta não é só pra Eulio, é também pra você, Sérgio. Lendo o seu trabalho, a já tenho em mente de que você havia apresentado na Fortaleza na 1ª a falta do seguinte ponto: a sua análise, então, finalmente, realmente se centrou muito mais no professor, se centrou, a gente poderia até dizer, nos dois termos básicos da condição humana: as condições de ensino e atuação do professor. As condições de ensino seriam o material, o tipo de aula, os recursos disponíveis etc. e a atuação do professor. E realmente eu gostaria de ver discutido o terceiro termo que não passou, quer dizer, o aluno, não só produto do aluno, ciência, mas o aluno de ciência também, quer dizer, o aluno que não estamos formando. Quem é ele? Eu gostaria que você tivesse analisado. Qual é esse aluno que nós estamos produzindo, como nós estamos interferindo na maneira dele pensar, se posiciona etc., na relação a ciência, em relação com outras coisas. E também o produto do ponto de vista da ciência, e a outra coisa. A Eulio rapidamente abordou isso quando ele falou no problema do laboratório, então rapidamente se com uma ideia do comportamento do aluno, do fascínio que ele tem pelo laboratório, e também quando você falou do dogmatismo que ele tem; Mas para mim foi muito rápido, eu gostaria de ser mais, se vocês têm dados ou se a própria audiência que nós temos ao longo da qual se vocês têm dados era nós falar sobre o que é que vocês acham que está dando esta formação que a Análise Experimental do Comportamento está dando pra vocês. De como vocês se sentem afetados, como isso modifica, prejudica etc.

EMÍLIA. M. Anélia, eu acho que eu não tenho mais dados a acrescentar. Os dados que eu tenho dos
seus alunos, que eu colizei ao longo destes poucos anos, não estão sistematizados, e não sei os
que eu apresentei aqui então, algumas outras coisas que eu poderia te dizer, mas vêm de uma ré
pida olhada que eu dei nas coisas, e não de dados realmente sistematizados, é que o aluno conhe
ce pouco sobre a Análise Experimental do Comportamento, tanto que o Sílvio, lá em Fortaleza, fa
lava que alunos de Psicologia com os quais ele lidava, não sabiam a diferença entre resposta e
concorrentes.

Mãe sabia dizer o que era uma contingência, e esse tipo de coisa nós também temos com o aluno
em Haim. Quer dizer, parece haver um conhecimento realmente de princípios. Alguns princípios
mais simples o aluno conhece, e pouco além disso, inclusive isso é uma coisa que far com que
ela tenha essas características, por exemplo de ser dogmático, ou por exemplo de chamar todos
os professores de behavioristas porque fazem as respostas, os comportamentos, um Skinner, in
clusive a esse respeito talvez valha a pena até contar um caso que aconteceu com o João
do. A gente ouvia essa copetaria dos alunos de que todos os professores eram behavioristas, que
em todo dia. Chegou uma época em que realmente a coisa começou a irritar muito, e foi muito en
gracioso quando a gente descobriu que eles dizem que todos os professores são behavioristas, e
nós não estamos incluídos nesta lista. Foi muito engraçado porque nunca a gente disse que não
era behaviorista, muito pelo contrário, procurou sempre agir como se fosse behaviorista, e
entanto, para os alunos a gente não era. Eramos dois professores que não eram behavioristas.

S. LUNA: Já não uma pessoa descrita, mas eu vou tentar rapidamente só responder a pergunta que a
M. Anélia fez. M. Anélia, com certeza eu não tenho dados sobre o que você pediu. Eu tenho info
mações, que eu vou separar logo de dado coletado, que me dizem o seguinte: em primeiro lugar, a
razão pela qual eu não topei no produto foi porque eu estava tão assustado com o procedimento
que eu não tinha muita creança no produto. Então eu parecia preferir imaginar a ideia de que
se o procedimento era aquele, o produto, se fosse bom, seria por razões absolutamente aleató
rias. Eu estava quase chegando no ponto, quase, não chegou ainda, de dizer que se o aluno
aprende, ele aprende a despeito de mim. Esse era o primeiro fim, a primeira impressão geral que
eu tinha. A segunda que, na época do projeto da P.U.C. do A.E.C., nós tentamos mas não levamos
a cabo por realmente falta de condições, foi um acompanhamento do aluno que se formava. Nós ar
chávamos que a melhor avaliação, além da avaliação do procedimento de ensino, seria acompanhar
um pouco mais o aluno que saíra formado. Não levamos isso a cabo. O que estou relatando agora
é mais uma impressão de dado que eu tive de alguns poucos alunos. A minha impressão geral é que
se nós preparamos o aluno de alguma maneira, foi do ponto de vista verbal, porque na hora em
que ele entrava no mercado e tinha que enfrentar as contingências naturais, a manutenção dele
com aquilo que a gente havia ensinado, era baixa, isto é, ele não resistia muito tempo. Ele par
ta rapidamente pra aquilo que o mercado estava solicitando, e não por uma formação, uma conju
ção de estímulo que ele tinha tipo. Não estou querendo dizer com isso que nenhum dos alunos que
nós formamos se manteve, muitos se mantêm e acho que fazendo um trabalho muito bom. Mas de um
modo geral eu diria que aqueles que se mantêm num nível melhor são aqueles que se mantiveram li
gados à Universidade, ou à nós diretamente, ou a outras pessoas via curso de pós-graduação. A
minha impressão é que daqueles que eu me lembro que se desvincularam e viraram profissionais

realmente, a manutenção daquilo que eu imaginava que seria uma formação adequada, é o papel. Isto é a segunda parte. O terceiro ponto é que, a Escola teve muito rapidamente, e o problema da profissão. Eu sei que um grupo lá na P.U.C. fez uma análise um clima do resto e infelizmente eu sei que a pessoa que ficou responsável não apareceu até agora. Não sei se ver ou não. Mas eu sei que eles levantavam um ponto que tinha análise, por exemplo, não levava. Bem, está bom, o professor está fazendo isso, você faz questão de verificar qual foi a formação dele, que condições que ele teve pra virar professor, e principalmente quais foram as condições oferecidas a ele pra se manter atualizado e fazendo, daí por diante. Deliberadamente eu cheei 1990 da minha análise por uma razão: ao analisar o ensino que estava sendo feito agora, eu pretendi estar reproduzindo o ensino que vinha sendo dado inclusive pelos professores atuais. Acho que a grande novidade que o pessoal queria, e que eu acho que seria importante, era um análise sobre o ensino de manutenção hoje do professor, quer dizer, ele tende a virar uma lha onde ele não tem chance de se expor, não tem chance de discutir, entre outras coisas porque a história da vida em termos de participação em congresso e publicação é muito pequena. De fato, essa aspecto não estava coberto e eu gostaria que o pessoal analisasse aqui pra colocar, mas infelizmente eles não fizeram. Quando isso eu não tinha mais nada que pudesse responder pra você. Alguém faz uma pergunta, mas não está satisfatório.

Quando é o dos que se mantêm.

A minha impressão é a seguinte: dos que se mantêm, inclusive, não tenho dados. Não posso falar nem em 200 nem em 1900. Minha impressão geral é de que os que se mantêm fazendo determinado tipo de trabalho, ou são profissionais, mas também são professores. Isto é, voltaram para a Universidade, e há um grande número deles, ou são pessoas que estão fazendo pós-graduação. E insisto, nenhum deles ou praticamente nenhum deles agora é que está começando, fazendo pós-graduação em outro lugar que não U.S.P., onde a chance dele se manter aprendendo mais ou mantendo aquilo que ele aprendeu é consideravelmente alta. Em terceiro lugar, aquelas que não são nem professores nem estão fazendo pós-graduação, têm supervisão com antigos professores. Só pra citar um exemplo, o Málio, a família e a Elvira são pessoas dando bastante supervisão pro pessoal que está fazendo clínica. Mas de qualquer forma, insisto, é dos dados das pessoas que eu consegui por aqui. Não gostaria que isso fosse transformado em dado quantitativo.

HENRIQUE CUNHA: Eu sou Henrique Cunha, da Universidade Federal da Bahia, ainda quando eu que a A.É.C. colocou, ela falou nos dados do aluno, e parece que ele tem uma variável de entrada que a gente não tem aqui na concepção. É que A.É.C. é dada geralmente pro aluno iniciante, e o aluno iniciante já entra cheio de preconceitos, na Universidade, escola de Psicologia. Sua própria ideia do que seja Psicologia e do que seja ciência é uma ideia extremamente preconceituosa e cheia de mitos. Uma análise que fiz dos alunos de psicologia na Bahia, inclusive os encavos que o levaram a escolher a profissão, estão extremamente ligados com fatores de motivação quanto à interesse humano, resolver problemas humanos e tal. Quando ele se depara com A.É.C., o que é muito grande. Além disso, parece que ele já vem com o preconceito ou sua concepção logo depois, assim que ele entra, pelos colegas mais velhos, de que realmente A.É.C. é uma forma de controle, pelo menos da Universidade Federal da Bahia isso está acontecendo. O aluno sofre esse tipo de influência, e na verdade ele é assim um aluno que logo logo começa também com a influência, e isso, de certo modo, pode gerar uma distância dele, e ele fica em dúvida quanto ao que ele deve fazer que tipo de resposta ele deve dar. Um outro fator que está acontecendo também é que o pessoal todo que trabalha com outras linhas, a orientação terapêutica, o modelo não

deco presente, é uma expectativa do aluno, e nesse sentido, A.E.C. parece que joga um pouco de água fria logo na início do curso, e ele pensa que ele está no lugar errado, isso salvou de uma interferência dentro do processo, no sentido de que a própria ideia do que ele faz de Psicologia "escolhi Psicologia por interesse humano, ou pra resolver os meus problemas e os dos outros" esse tipo de coisa. Ele é indo voltado pra própria orientação clínica de psicologia que vem incluindo o modelo médico. É na hora que ele se depara com A.E.C. logo no 2º ano, isso significa um choque pra ele. Ele estava, como se fosse uma água fria "parece que estou no lugar errado, estava numa coisa que pensava que era uma coisa e estou vendo outra, completamente diferente". Era essa a colocação.

SALVIO M. ANÍLIA, resumindo ou reunindo a sua colocação e a do Sérgio, me parece que elas se lembraram pelo menos duas coisas que me disseram uma violência quase fisiológica quando eu li. Um é do Skinner, "por que que as ciências do comportamento não são mais efetivas?", e o segundo é mais recente, e do Emilio Ribes da Universidade Nacional do México, me que ele diz que nós se são frequentemente ensinada A.E.C. achando que estamos ensinando de uma maneira comportamental, quando estamos apenas transformando conteúdos tradicionais em tabaco de respostas observáveis, e essas duas coisas pra mim foram bastante novas, há um tempo atrás, enquanto colocação. E eu acho que na tua análise me parece, M. Anília, está presença a colocação, a análise do Skinner "Porque que as ciências comportamentais não são mais efetivas?". A resposta tende a ser simplesmente porque elas não são comportamentais. E acho que a psicologia, mesmo a chamada comportamental, que nós fazemos, ela está exatamente assim. Ela ainda não é suficientemente comportamental. Eu vou fundamentar um pouco essas duas afirmações que eu fiz contando que estamos tentando encontrar um caminho pra verificar se é possível ir de encontro a essas duas análises, a do Skinner e do Emilio Ribes. Por felicidade, por estar trabalhando com programação de ensino, há alguns anos, isso tem se tornado bastante fácil pra gente localizar, dada a própria preocupação com essa área de pesquisa. A professora Delia das Graças de Souza e eu tentamos discutir em São Carlos, tentar e analisar, quais eram os comportamentos relevantes pra se ser capaz de lidar com comportamentos, lidar com análise do comportamento e lidar com experimentação do comportamento, e obviamente a gente tem uma lista bastante grande de classes de respostas, não de conceitos, mas de classes de respostas, que a pessoa ouvindo, aprendendo, passando a notar comportamento na sua relação com o ambiente, e não enquanto uma classe de respostas, mas a relação que é difícil de inferir, e fundamentalmente ela é uma inferência. Isso está analisado por Skinner em 31, analisando que reflexo não é nem a resposta nem reflexo, mas a relação. Em 35 analisando a relação, entre estímulo, resposta e consequência, e mais recentemente assumindo o conceito de contingência de reforçamento em que ele vai além da noção de comportamento. Então nesse sentido nós temos procurado levantar esses três aspectos para entender comportamento. E aí vem uma série de coisas, desde a diferença entre resposta e comportamento, o que que são aspectos do ambiente; como se verifica e se observa, os diferentes níveis de aprendizagem que você pode se referir ao falar do comportamento, os diferentes aspectos do comportamento que podem ser medidos, a frequência, a latência, a velocidade, a força, a magnitude de qualquer tipo, e assim por diante. Topografia, o que não pode ser relevado a segundo plano e só se falar em frequência porque ninguém enxerga a frequência. Frequência só pode ser vista nos registros de laboratório ou outros que a gente cria. Então isso torna pra aluno uma série de aspectos bastante diferentes na formação dele ficam muito diferente. Ele fica mais analítico e comportamental do que a gente, só falta o aspecto "se tornar um experimentador". Isso é meio surpreendente pra nós porque esses resultados não foram obtidos com alunos que tinham A.E.C. Jam com alunos de Psicologia.

Erão alunos de Enfermagem que tinham tido muito pouco de Psicologia, eles realmente conseguem pelo

conceitos parecem ser básicos pra qualquer área, não apenas pro comportamentalismo conhecido qo no momento da escrita. Então nesse sentido, M. Anísio, me parece que eu colocaria o problema que nós temos que descobrir um caminho de sermos mais comportamentalistas quando estamos ensinando, e quando estamos fazendo psicologia. Eu creio também que a colocação vale para a análise que o Sérgio fez.

M. Anísio: Depois a gente conversa mais sobre isso que você disse aí.

... Tinha muitas dúvidas e respeito daquilo próprio que eu tinha proposto lá em Fortaleza, e embora eu não estivesse aqui vinculada, eu dei razões circunstanciais e respostas alternativas, no fundo era a resposta fundamental minha, não temo mas acho que não é importante porque ela começa com a mesma frase. Eu tinha muitas reservas sobre se aquela minha análise falava para Fortaleza, se aquela minha proposta era correta. Eu realmente achava que eu podia estar sendo, como diz o Rodolfo, reformista, ao invés de atacar as contradições e as limitações e de nuclear amplamente as limitações do behaviorismo, eu estava pensando em "ejetar" e colar o realmente essencial aquelas coisas que são que existem, ao meu limite máximo a dizer: "Olha aí even ela é possível, com ela não está sendo feita, mas é possível, lá, aquilo etc". Eu tinha muita receio realmente de que ao tentar atenuar essas contradições eu maximizava inclusive impedindo, eu que eu afetasse as pessoas, impedindo que elas realmente evoluíssem e se modificassem e o próprio behaviorismo se mantivesse quando ele já era uma estrutura anacrônica, uma coisa inadequada. E eu tinha muita essa reserva e não tinha conseguido realmente fazer uma, não houve debate, que eu estava presente e a discussão se desviou, e eu tinha assim uma reserva muito grande porque eu tive que estudar muito, ler, e discutir com pessoas de outros campos, de outras variedades que não a Psicologia, e realmente não consegui ter do psicólogo o feedback. Eu sabia que era uma análise incompleta, inadequada, era um proposta muito falha, muito mal estruturada, mas eu queria que esse feedback, essa interação pra me corrigir. Mas logo que eu a fiz, pela própria reação também, rejeição sempre dá uma depressão emocional, eu fiquei pensando se realmente não no fundo ela era uma coisa pessoal, uma reforma pura e que eu estava sendo inadequada, e isso espelhava aquela rejeição, aquela situação sobre o caso. Por isso inclusive que eu não me dispus, Sérgio, estou dizendo agora uma auto-justificação pública, e realmente trabalhei muito sobre aquilo, que seria um grupo de trabalho, reescrever aquilo tudo, passar a língua, português, não sei o que, minhas referências e divulgar pro pessoal. Eu acho que já que a crítica não havia sido feita, minha análise era incorreta, então agora por que é que eu vou me esforçar pra botá-la no papel e divulgá-la? Mas depois, utildemente, nasceram ideias e eu comecei a começar a aparecer coisas assim a pessoas que me fizeram, bom "é eu tenho que ler, inclusive no congresso esta aí, e daí", inclusive porque eu pensava na seguinte, apesar de eu realmente ter pensado, Rodolfo, que podia ser reformista, eu também pensava da seguinte modo: nenhum modelo, nenhum sistema, nenhuma proposta, enquanto ela não for levada até suas últimas consequências enquanto ela ainda não foi esgotada, ela é de qualquer mudança sua por cima dela, como parece que será por cima do behaviorismo, vai ser um mudança aprofundada e vai haver um retrocesso. Então pensei, bom "então eu prefiro ir lá em Rio de Janeiro outra vez e tentar repetir, e tentar fazer com que essa análise seja feita, e pensar, portanto, utilizar e aproveitar esse processo de experimentação, se for o caso, do behaviorismo, pra que a mudança nela se acelere e não haja assim o perigo de um retrocesso, alguma coisa assim". E por cima disso eu estava trabalhando realmente com os meus alunos de controle de estímulo, e agora você está lá dizendo que vocês lá em São Carlos, vocês e a Belas estavam fazendo, e vocês estão chegando àqueles mesmos, e várias outras também, conclusões a respeito de coisas que realmente são possíveis de serem feitas usando

aquele modelo de análise e que não são previstas explicitamente na maioria dos artigos que há no JEAB ou que se observa no comportamento da maioria das pessoas que fazem Análise Experimental. Uma vez que vocês se dispuseram a fazer e a aplicar essa análise em outras categorias e classes de comportamento, vocês até encontraram e foram capazes de resolver essas limitações, como por exemplo, até chegar na tipografia e outras coisas que você mencionou. Então realmente eu fiquei assim, atirado, quando eu ouvi, porque dá idéia de que, então, realmente talvez o que aconteceu é que as pessoas prosseguiram, como ficou claro pela análise do João Cláudio aplicando aquela receita de curso, e não realmente fazendo a análise do comportamento.

SÉRGIO: Há pouco eu coloquei o seguinte: a preocupação que eu tive quando eu vi você escender - se eu tivesse a respeito da análise e dos preconceitos que existem contra A.E.C. como um dos fatores que determinam algumas coisas que estamos fazendo na A.E.C. e depois de ouvir que os alunos geralmente já chegam com preconceito, com a cabeça errada, eu fico um pouco preocupado porque é apenas uma das variáveis que determinam alguns problemas de ensino. As outras, e essas que eu gostaria de ressaltar, dizem respeito a nossa deficiência na análise daquilo que é a análise experimental do comportamento. Eu acho que é aí que nós temos culpa no processo.

M. LÚCIA: Eu acho que uma das coisas que levam o aluno a escolher a Análise Experimental do comportamento como forma de trabalho, depende bastante das características do professor que ensina ou a ele a Análise Experimental. Eu acho que características assim como uma formação brilhante, uma competência profissional muito grande contam, mas acho que conta mais características que a gente poderia chamar assim de personalidade, como ser agradável, ser espontâneo, ser aberto etc. Então eu acho que uma das coisas que a gente precisa levar em conta é uma análise do tipo de comportamento que o professor, o tipo de imagem que o professor de Análise Experimental vende por aí. Eu não acho que essa imagem seja boa imagem, de um maneira geral.

M. ANÉLIA: Depois que a Anália falou a o Sérgio falou, eu te pedir à professora Carolina que também falasse alguma coisa sobre o produto que ela vê no ensino, mas exatamente naquele momento não incluíam outras pessoas se colocaram. Então eu coloco agora a pergunta

S. LÚCIA: A M. Anália pediu pra Anália e eu analisamos o mesmo material. Não só do ponto de vista do ensino, mas do ponto de vista do produto, quer dizer, aqueles alunos que estão sendo formados na A.E.C. estão fazendo. Se o trabalho é bom se não é. Onde eles estão trabalhando. Eles se sentem fazendo aquilo que tinha sido ensinado. E daí por diante.

CAROLINA: M. Anália, eu não tenho dados sobre isso. Nunca estudei sistematicamente, e as observações assim são muito assistemáticas, e se referem a pessoas que escolheram fazer isso, então você tem na pós-graduação um grupo de pessoas que se interessaram em trabalhar em ramos de Análise Experimental, e conseqüentemente, mas eu não tenho outro tipo de informação. E eu não sei se esta informação é importante, desde o momento em que o aluno, num curso de Psicologia é influenciado por várias maneiras de trabalhar e eu acho que ele deve ter toda a liberdade de escolher.

OLIVIERO (LÓRINI): Eu sou do 15 ano, e realmente sou então um principiante nessa área, nessa disciplina. Eu posso dizer que hoje já estou vendo que vou poder utilizar isso muito bem dentro daquilo que eu pretendo fazer. Como eu sou uma velha, então pretendo trabalhar justamente com pessoas mais novas. Eu acho cada um que passa por uma crise no seu desenvolvimento, então acho que vou poder extrair os conhecimentos que vou adquirindo nessas experiências muito rapidamente.

DURANTE (MÁRIA SOUZA): Eu gostaria de voltar atrás, dois pontos que a Sra. colocou. Um era a sua preocupação e a sua preocupação de que A.E.C. fosse uma maneira de trabalhar, e a ligação do problema de formação do professor. Me parece que um dos problemas, porque o professor ao manter-se tão preso à conteúdo, talvez seja exatamente a sua formação e a sua insegurança. A dificuldade de pensar e repensar o que ele aprendeu sobre A.E.C., e de usar isso de uma maneira mais criativa que então pudesse levá-lo realmente a trabalhar com os alunos nas maneiras de trabalhar. Então basicamente eu acho que isto é uma coisa sobre a qual a gente precisa pensar muito quando nós pensamos em formar alunos e professores.

S. KUNA: Alguém mais gostaria de se manifestar? A pergunta é a respeito do trabalho da Sra. Maria, porque estaria havendo confusão entre A.E.C. e A.E.G.

RODRIGU: Bom, voltando pra introdução. Uma coisa foi muito discutida em Fortaleza, parece que todo mundo concordou, assim em princípio com a colocação de que uma certa maneira de ensinar, de introduzir o aluno à Análise Experimental do comportamento, desenvolvida pelo grupo de Brasília tinha servido de modelo para todos os cursos de introdução à Análise Experimental do comportamento, não só no Brasil, como na América Latina, e é que se estava discutindo era o problema de que na maior parte dos casos, os alunos de graduação têm o A.E.C. mesmo, curso de introdução, e depois ele é jogado mais adiante, muitas vezes um ou dois ou três anos depois desse curso, e cursos já de nível profissionalizante onde ele aprende técnicas de modificação do comportamento. E pensando-se que isso que se está dando um formação para o aluno de graduação de Análise Experimental do comportamento, então esse foi o grande problema levantado e discutido lá em Fortaleza e dentro desse problema, as colocações da M. Amélia são extremamente pertinentes, a toda análise de problemas de ensino que tem lá pertinentes, quer dizer, esse problema está levando à necessidade de se repensar o ensino de Análise do Comportamento na graduação e nos cursos de pós-graduação, na formação do pessoal e no acompanhamento do profissional depois, quer dizer, o que é que acontece? Ninguém sabe o que acontece. Se o aluno vai pra U.S.P., ou a Carolina pode dizer alguma coisa ao aluno que está lá, e M. Amélia pode, quer dizer, as professoras desses alunos podem dizer o que é que eles estão fazendo. O produto deles estará em forma de tese, então elas estão fazendo alguma coisa. Agora o pessoal que recebe algum tipo de formação na Análise Experimental do Comportamento, e vai enfrentar a vida como profissional, e na maior parte dos casos, acaba fazendo várias outras coisas que não tem nada a ver com A.E.C., e gente não sabe o que está acontecendo com eles. A gente sabe que existe o interesse continuado pelo trabalho de Análise Experimental, entre outras coisas, pela quantidade de gente que vem a discussão com isso, pela quantidade de alunos e mesmo profissionais que aparecem em congressos quando há alguma chance de ouvir, de discutir, de falar a cerca de análise de comportamento. Mas não existe, no termos de Brasília, um grupo que poder-se ser chamado de um grupo de Análise Experimental do comportamento. Diferentemente de várias outras orientações que se preocupam não só com o ensino de graduação, com o ensino de pós-graduação, como o acompanhamento dos profissionais que trabalham com aquilo. Então a gente pode aí levantar vários exemplos, seja em psicologia, seja em psicodrama ou coisas desse tipo. Quer dizer não há comitês preparados, não há situações que possam garantir um trabalho contínuo de revisão do que a gente faz em termos de ensino e de educação para o profissional de que ele está fazendo em termos de prática. É aí nesse sentido que eu pelo menos tinha achado importante aproveitar a presença aqui daquelas pessoas que estavam em Brasília, que montaram aquele programa que serviu de modelo ao Brasil inteiro,

Tamara e Adimir que foi aluno do primeiro curso. Quer dizer, esse pessoal que foi, o que é que significa para o que está acontecendo hoje, no campo da Psicologia o fato de que o programa foi interrompido no começo?

S. Luna: Eu queria fazer o absurdo de complementar o João Cláudio com as palavras do João Cláudio. Eu acho que o João Cláudio deixou de dizer uma coisa que foi dita em Fortaleza por ele mesmo e que me ajudou a situar o problema do L.A.E.C. versus Análise Experimental do Comportamento. No momento que o João Cláudio se referiu a isso, estava surgindo uma discussão um pouco semelhante ao que a Mercedes tinha feito. O aluno chega na Universidade com uma certa expectativa, entra de cara para um curso de Análise Experimental do Comportamento, planejado para introduzi-lo e, o que ele faz é continuar na introdução. Eu tinha feito para Fortaleza uma reunião sobre o problema do laboratório, o que eu dizia na época era: mesmo na ausência de dados, depois de alguns anos trabalhando na Análise Experimental do Comportamento, eu achava que nós partíamos de um pressuposto nunca efetivamente testado. Isto é, o laboratório é de fato eficiente? e se é de fato eficiente, o que ele faz? como deve ser continuado? e daí por diante, é o que o João Cláudio fez ao fazer aquele comentário, pelo menos pra mim que interpretei a coisa assim, é que nós nos preocupávamos com a introdução do aluno ao nível de laboratório, mas mais ou menos rezávamos pelo amor de Deus, para que houvesse uma transferência rápida daquela situação de laboratório para análise de situações mais complexas, situações de dia-a-dia, situação de interação com humanos, e daí por diante. A ideia do L.A.E.C. naquele momento foi discutida exatamente pra marcar a ausência da continuidade da programação, tendo em vista a situação profissional do aluno, e isso me pareceu muito importante naquela contenda em Fortaleza. Eu não sei se responde a sua pergunta, mas eu acho que foi isso que foi discutido em Fortaleza.

Rodolfo: A situação é a seguinte. Eu sou licenciado em Filosofia. Quando eu me formei, em 1953, não havia curso de Psicologia. Psicologia não era uma ciência. Psicologia era, na U.S.P., uma espécie de curso em que se imaginava que cada professor disputasse os alunos de outros cursos da Psicologia quer dizer, onze professores, mais ou menos, disputaram a minha cabeça. Todos conseguiram o empate; é claro, não houve ninguém lauro. Mesmo que a gente acredite que as palavras são coisas, elas sempre tem um efeito inconsciente, se quiserem, subliminar, se quiserem, pois enfim, as palavras são coisas muito importantes, é eu acho que isso é uma das razões pelas quais a gente tem uma dificuldade nessa questão da A.E.C., e é onde também eu me vejo muito de quanta todos vocês, porque pra mim o importante na obra de Skinner é o laboratório. O laboratório vale porque sustenta o laboratório e o laboratório fornece uma certa opção diferenciada do efeito que a linguagem tem sobre a gente, no controle do comportamento de cada um. Aquilo que antigamente chamavam de consciência, qualquer coisa que identificasse as palavras interiorizadas dentro de cada um, a minha opção pelo laboratório, e foi a Carolina aí que fez a mala a minha cabeça. Foi justamente tentar mudar a repetição no ensino, da tragédia da situação familiar que cada um de nós já viveu dentro da socialização escolar. Papel de uma coisa, marionete da guerra, e a gente tem de ficar sempre optando por quem a gente dá razão, isso é, qual o discurso que a gente interioriza e faz e constitui o nosso superego, a nossa maneira de ver o mundo, a nossa cosmologia, a nossa filosofia, a nossa ideologia. Eu acho que a gente tem de liquidar as discussões meramente verbais, porque se não há uma boa vontade no ouvinte, não adianta falar nada, e isso hoje não é mais um conselho paternalista, mas é um dado de todo pensamento científico, que é muito recente. Eu queria lembrar também uma outra coisa muito recente que invalida muitas das críticas, dos preconceitos, essa coisa toda, e que é muito posterior

do trabalho fundamental do laboratório de Skinner. E a televisão, discute controle quando se tem um aparelho de televisão em casa e que é extremamente difícil. A televisão é que controla. Lá passei esses anos trabalhando com a televisão. Não se trata de se discutir se existe controle, se não existe controle. Essas são dificuldades verbais, dificuldades semânticas, dificuldades que a gente aprendeu no baixo nível do nosso ensino. A questão é sempre de que tipo de controle se faz, e a televisão vai ganhar sempre de escola institucionalizada, porque a televisão não é punitiva. É um canal de informação não punitivo. A escola é punitiva e os conflitos que ela gera são insalváveis. Eu ouvi vários que eu gostaria de explicitar. Um deles é a questão do dogmatismo. Ora, dogma quer dizer ensino, em grego. Não pode haver ensino que não seja dogmatismo. Imaginar um ensino que não é dogmático é imaginar que não é ensino. De outro lado, a imaginação formada com a liberdade de escolha do canal pelo qual se recebe informação. Em casa, se um canal está chato, muda de canal. Quer, ser mesmo a liberdade de se informar ali, sempre, porque é uma maneira melhor de se informar, então seria ótimo aqui se, por exemplo, as notícias se atualizassem, mudassem de canal, mudassem de sala, fossem ouvir um outro programa. - Por quem creio que televisão, a televisão é o esquema inconsciente de ação, de pensamento, e vai ganhar de qualquer outro modo de controle porque ninguém quer ser punido, ninguém quer ser castigado. O controle aversivo é só o controle, porque muitas questões são planejadas, que não foram planejadas conscientemente, são obrigadas a fazer valer pra manter a sociedade, que também hoje ninguém está muito a fim de defender, mas foram feitas pra defender uma sociedade humana possível. A gente acredita hoje que uma sociedade pode ser melhor do que aquela que foi tendo acumulada pela experiência dos antepassados. Resta ver o quanto a gente pode realizar esta utopia. Eu também queria justificar esta palavra lembrando que nós vivemos as utopias do passado. A República Brasileira é utopia positivista. A União Soviética é utopia marxista. As utopias são certas. Durante algumas décadas, em geral, aqueles que vivem em função da utopia não vivem os benefícios, mas parece que é uma lei histórica, mas de qualquer maneira, o pensamento é que a gente seleciona, as coisas boas que a gente transmite de uma geração para outra, sempre não certo. Eu acho que o laboratório é muito importante, decisivo. Eu acho que não se pode falar sério de trabalho sem laboratório. A minha primeira tarefa como estudante, quando a Dra. Anita Marcondes Cabral fazia a minha coleção, era estudar a Psicologia do Trabalho. Se a gente não tem um modelo, a situação de trabalho que é o laboratório, então a gente não pode entender o trabalho. Se a gente não entende o trabalho, a gente faz uma psicologia alienada, porque o trabalho ainda é necessário. Não existe nenhuma descrição que não seja simplesmente contestatória, que não seja simplesmente relativizadora - "trabalhadores" - denegatória, que resolve ou deve promover resolver qualquer coisa se não tiver camuçado, aquilo que Marx não fez. Quais as relações do homem com a máquina? Quais as relações do homem com o instrumento? Que tipo de consciência é uma fábrica? Enfim, toda esta coisa que já está feita, nós não conhecemos porque elas não são divulgadas, mas a gente sabe muito bem que todo trabalho tem contingências específicas e, todo e qualquer trabalho, mas principalmente trabalho prático tem o seu modelo no próprio operando uma barra, e conhece a mesma coisa com gente. Passa alguns meses operando barra, sendo reforçado com comida, e é igualzinho, sabe! A gente é rato, desde que seja dentro da ambiente cultural, do convívio das pessoas, isolado numa comunidade hostil, a gente pode ser um escravo condicionado exatamente como um rato. Na nossa sociedade nós somos reforça e até de formas muito mais sutis, condicionados de formas muito mais sutis. Eu acho que é tempo da gente fingir que tem televisão, que há televisão, que televisão é importante, que as pessoas, e a M. Anália sempre está querendo dados! M. Anália, não tenho dados sobre televisão a gente tem todos os dados, a gente sabe exatamente qual o fluxo de cada informação.

gente sabe a frequência do canal, sabe qual a frequência de compra dos produtos anunciados por cada canal. A gente pode correlacionar essas coisas em modelos, enfim. Eu acho que a gente por um pouco de tempo quando a gente faça discussões as necessidades que não são necessidades gerais, mas são probleminhas que todo professor de Física enfrenta, de Física, de Matemática. Qualquer professor enfrenta uma resistência muito grande de uma sociedade jovem, libertária, que está se voltando contra toda e qualquer autoridade, que sabe que a geração anterior fracassou e que não quer repetir nenhuma experiência desse tipo, eu acho que há uma porção de problemas sérios que cada um tem que resolver de uma certa forma. Minha solução pessoal é jamais ensinar nada a ninguém que não saiba também os efeitos, porque se a gente não sabe os efeitos da sua prática, a gente realmente se coloca na posição de controlados, então eu acho que não é uma questão de psicologia, mas é uma questão de ética. Todo professor controla o comportamento do aluno, e todos os alunos têm toda razão de lutar para escapar desse controle. Evidentemente que não podem, ninguém que depende de emprego pode escapar do controle que a Carolina, o João, e a M. Antônio exercem. Não sei quais são as outras pessoas influentes, mas quem recomendam um lugar pra preencher a vaga, é a vida de todo dia. Não há como escapar disso. A gente só pode tentar convencer a cantar melhor. Planejar contingências melhores. Acho que é tudo que eu tinha a dizer.

Lutz Carlos: Eu sinto alguma dificuldade de acompanhar a discussão, talvez por não ter visto a origem dela. Não sei se isto está ocorrendo só comigo ou se com os demais, mas eu não consigo situar um tronco comum, um ponto da discussão a acompanhá-lo, então eu não sei se eu vou complementar mais a coisa ou não, mas a minha preocupação seria da seguinte ordem: há uma distinção, que nós conhecemos, entre behaviorismo e Análise Experimental do Comportamento. Então que eu entendo, a Análise Experimental do Comportamento está relacionada com a obtenção de dados, e o behaviorismo é uma análise das implicações que esse dado tem, no falar de Skinner, para a conduta em geral. Então, digamos assim, é aquele aspecto mais filosófico, é a forma de abordar, a forma de abordar, mais do que planejar V.L. e V.Q. o buscar relações funcionais, assim entendido. Então quero chegar no seguinte: os cursos de Análise Experimental do Comportamento, até que ponto estão considerando que a clientela que chega na Universidade, chega então com um conjunto de preconceitos, chega então com um background cultural que essa análise, que os dados de análise do comportamento vão por em xeque. Até que ponto é considerado isso e que possibilidade tem o aluno de, mais do que analisar aquelas concepções básicas, mais do que analisar relações funcionais, discutir os problemas das implicações dessas relações funcionais descobertas, ou seja, discutir também o behaviorismo. Até que ponto então nós centramos o nosso ensino exclusivamente dentro do laboratório, de discussões técnicas, não abrimos uma discussão mais ampla para que o aluno se situe quando aos problemas do controle, de seja, até quando nós estamos não considerando ao ensino esse background cultural dele, e atuando em cima desse background cultural, abrindo um debate amplo pra que as suas inquietudes, as suas dificuldades em analisar esses dados sejam também discutidas paralelamente às relações funcionais. É uma pergunta que eu faço.

João: Percebi disso e também tenho um pouco de encontro com a colocação que o Silvio faz há pouco e colocando isto no contexto do curso Introdução de Análise Experimental do Comportamento, eu acho, que não tenho dados, mas apenas impressões, percebo impressão de uma confusão que fica na cabeça do aluno depois de não passar, aluno de graduação, depois dele passar por dois ou três cursos de introdução, ao curso 1, depois curso 2, depois curso 3 de Análise Experimental do Comportamento. A impressão é essa, que fica uma frusta numa coisa na cabeça do povo. O que eu acho que existe é uma falha básica no planejamento daqueles que entram com o curso introdutório

de Análise Experimental do Comportamento, e ali é que estou fazendo a ponte com a colocação, do Sílvia. Primeiro, essa ponte é a seguinte: nós, embora esteja sendo falado aqui e embora todo mundo tenha a impressão de que o aluno entra, de fato, com um sério de preconceitos e de ideias no curso, no 1º ano do curso de Psicologia, na realidade, nós não fazemos um levantamento, uma análise, uma consideração sobre o repertório inicial desse aluno. Então eu acho que o curso Introdução de Análise Experimental do Comportamento deve ser introduzido por alguma coisa que não seja Análise Experimental do Comportamento. Esse curso coincide no semestre, às vezes com o curso de História da Psicologia ou com o curso de Psicologia Geral, ou então vai coincidindo, no decorrer, com uma série de outros cursos que nada mais estão abordando do que as grandes classes de categorias comportamentais tradicionalmente descritas e que viram personalidade, viram motivação, viram um monte de coisa, e daí a gente vai tentando fazer pontes, vai tentando que a coisa encaixe aqui, que a coisa encaixe ali. Mas, a Análise Experimental não surge assim de repente. Existe toda uma epistemologia que precede a proposta de Análise Experimental, e o aluno está todoinho por fora disso. Então eu acho que, antes disso, o aluno deveria ter uma iniciação bastante séria em Epistemologia da Ciência, a que ele não tem. Então o curso Introdução de Análise Experimental do Comportamento acaba realmente jogando um monte de conceitos fundamentais, fazendo proposta de trabalho com um monte de conceitos fundamentais, e que o aluno não tem como encaixar esses conceitos no repertório dele. Então eu acho que a revisão tem que ser antecipatória, na realidade. E é nesse sentido que eu fiz a ponte com o Sílvia. O que é que nós estamos considerando sobre classes de respostas, as classes de resposta daquela pessoa com quem nós vamos trabalhar. Qual é o comportamento dela e sobre quais respostas desse comportamento que nós vamos trabalhar? Era isso.

R. Enayeb: Eu queria dizer uma coisa. Eu infelizmente não pude acompanhar toda a discussão porque fui obrigado a sair algumas vezes, mas o que pude acompanhar da discussão, num certo sentido estava me deixando meio frustrado em relação às expectativas que eu tinha dessa mesa redonda. Me parece que a gente estava aqui numa análise muito, vocês estavam numa análise muito do nível formal de coisa, quando a visão que eu tinha só começa a aparecer agora com as palavras do Luiz Carlos e da Elza. A minha colocação é a seguinte: eu acho que quando a gente pensa em ensino de Análise Experimental do Comportamento, a minha preocupação não é como analisar, que estruturas a gente tem pra isso, que condições ambientais ou formais a gente tem pra isso. Mas eu acho que nós, como analistas experimentais do comportamento, não fazemos uma análise de como ensinar Análise Experimental do Comportamento. Um exemplo muito simples, tal como a Elza estava colocando, a gente não se preocupa com o repertório anterior do aluno, e isso é uma outra coisa que eu julgo fundamental, essa passagem que o João estava dizendo, do Curso de Análise Experimental e daí três anos ele vai fazer modificação do comportamento, nós não fazemos o conteúdo necessário para que haja generalização. Quando você trabalha em clínica e você muda o comportamento de um paciente, você simplesmente muda o comportamento e o negócio vai se envolver toda dele pra fora se você não cuidar e programar o controle do estímulo de generalização, e nós não fazemos nada nesse sentido. Algumas discussões nesse sentido é que eu gostaria de ver ocorrer, do ponto de preconceito, por exemplo, existe uma série de colocações de alguns alunos, do meu ponto de vista, mal pontilizadas, que vinculam a Análise Experimental do Comportamento com repressão porque ela fala em controle, e eu não vejo esse tipo de ligação e não vejo uma discussão mais profunda aqui da donde vêm esses preconceitos e como nós podemos lidar com eles.

S. Lúcia: Olha, o Sílvia pediu a palavra, mas eu queria rapidamente responder a uma coisa que

o Ricardo falou, e eu tinha pensado em fazer isso com relação a Elze também, então aproximo o facho. Ricardo, a primeira coisa é o seguinte, não acho que o que falou pra você tenha ocorrido nas horas que você teve que se ausentar. O problema vem da Fortaleza. Então boa parte dessas análises que você e a Elze reclamariam ocorreram lá e estavam naqueles textos. Então quando eu de início pedi desculpas por não reapresentar, era pra não tomar de novo as três horas que tinha corrido lá pra retomar o texto, coisa que a gente poderia fazer depois passando e divulgando mais texto. Então análise sobre falta de identificação de superioridade do aluno é uma das primeiras coisas que a gente estava discutindo. A ideia da menção e de generalização daquela que era ensinada na sala de aula, tendo em vista a formação profissional, também tinha ocorrido. Com isso, não estava sugerindo que não voltasse a ocorrer, eu estava apenas propondo que não se gastesse o tempo, que durou o que, 3 horas em Fortaleza, retomando tudo aquilo. A gente poderia raciocinar picado e eu acho que vale a pena retomar. A segunda coisa, é mais específica - mente com relação a Elze. Eu acho, Elze, que a colocação que você fez é indiscutível e inquestionável. Realmente tem que ser feito isso. O problema é que, o que eu controlo pelo menos, "não sei se controlou o João Cláudio e a M. Anália, é que esse problema que você levanta é um problema sério do professor. O Rôbilly trabalhava do professor de Química, de Física etc. Então" o professor que dá aula de Psicoterapia Profunda, Análise Existencial etc. também conta com aluno que não veio, não teve acesso à essa Epistemologia de ciência. Enquanto você falava eu lembrava de uma travédia que aconteceu com a gente alguns anos atrás que era um fazoso texto - que a gente usava no início do curso parecia que ele, seria todas as perspectivas para o aluno, seria transição, daí por diante ele ia entender tudo. Damos o texto e fomos crucificados, não literalmente crucificados. "De fato, realmente, o texto é muito difícil, não tem cura, nós vamos deixar esse texto pro final". Passamos o texto pro final do curso. O que aconteceu? Foram crucificados, "Agora é que vocês dão esse texto pra gente? Isso deveria ter sido dado no início porque daí facilitaria". Quer dizer, não tem como ganhar, tá certo? Então esse vivia um problema do professor, e o que nós estávamos pensando é, se não vamos poder ainda, ou pelo menos não estávamos discutindo, mesmo no currículo, porque isso vivia um problema curricular, - tá que eu parecia, não era o professor de Análise Experimental de Comportamento que deveria fazer isso. Alá, eu animada sua proposta, seria importante que não fosse ninguém tão comprometido assim, exatamente pra abrir a coisa. Então se não tiramos fazer a coisa do ponto de vista curricular, e eu acho que deve ser feito, então vamos tentar pelo menos, ao nível curso, como planejar e como estruturar. Assim. Não discordei de que você estava fazendo, mas parecia apenas que a preocupação da gente é ver o que dá pra ser feito a nosso nível, e o resto a gente briga a nível curricular. Não sei se ficou clara a restrição que eu queria fazer.

Mercedes Cunha: Do que o Sérgio colocou aí, eu quero perguntar por que não fazer no currículo? Na realidade o que nós estamos pensando agora lá na Bahia, é exatamente fazer no currículo. De parte de todo um trabalho de uma tentativa de avaliar realmente o plano do currículo, e as etapas dele, e foi feita uma análise do aluno, da instituição, das condições de ensino. Atualmente nós estamos pensando em juntar, ou diminuir a grande lacuna que existe entre o aluno, e o tipo de aluno que a gente recebe, e o que ele vai fazer depois que ele se forma. Ou alternativamente de trabalho do psicólogo, ou, eu diria análise, uma mudança no papel do psicólogo, sobretudo do o papel social do psicólogo. E isso nós veio a partir noção de que realmente a gente não estava trabalhando, ou pelo menos nos produtos que a gente encontra não se estava trabalhando com a maioria da população, mas sim o psicólogo continuava servindo a uma elite privilegiada, burguesa, ou de classe média alta que pode pagar. Então quando a gente fez uma análise de que,

e identificação que compreende, aqui, a uma cultura que todo mundo lê, e que tipo de comunidade - e a gente se caracteriza, a qual era essa comunidade, e a gente viu que a maioria da população, pelo menos balana, era de comunidade de baixa renda, a gente resolveu tomar como aquele o objeto de trabalho do psicólogo, realmente outras comunidades de baixa renda. E a partir daí, nós estamos, isso será depois se houver chance dessa reunião, a gente vai colocar o trabalho, nós estamos tentando uma reformulação do currículo, inclusive de R.E.C., com uma ligação de aproximação o nosso aluno, que é utilizado, e utiliza, da sua realidade futura que é o trabalho com as comunidades de baixa renda. E a reformulação do currículo será feita a partir dessa experiência, de uma atividade prática pertencente a uma tentativa de derrubar barreiras entre as disciplinas e transformar currículo em verdadeiramente currículo, e não numa simples listagem de disciplina.

S. Lina: Eu só queria um pequeno esclarecimento, Mercedes. Primeiro eu lembrei naquilo que eu estava propondo, eu estava apenas separando dois momentos de latência, e tanto eu concordei com você que dentro do mesmo grupo de Análise Experimental dentro da P.U.C. duas pessoas participam da Comissão Paritária Nacional pra reformulação do currículo, e uma está permanentemente na Comissão de currículo na Faculdade. Então nós estamos assumindo que isso precisa ser feito e a gente tem o que dizer lá. Eu só queria separar dois momentos porque me parecia que não era o momento de lidar com as coisas em termos curriculares, principalmente com a proposta de R.E.C.

H. Amélia: Eu realmente estou ficando acovardada aqui com o rumo que as coisas estão tomando. Quando a Elza falou, eu acho que as coisas estavam bem colocadas, e principalmente porque realmente quando eu pedi informações sobre o aluno, quer dizer, o produto, eu não queria realmente aqueles dados, eu não queria nível socioeconômico, idade, sexo, esse negócio todo. Eu pergunto realmente quem ele é, o que que ele sente, o que que ele pensa, o que que ele faz, e como é que ele reage ao curso, e coisas assim desse gênero, e era isso que eu queria. Mas a partir daí, de algum modo aquilo que já estava sujicente, e agora está mudando muito rapidamente no seu jeito, estou vendo que a discussão está tomando um rumo de discussão assim de nome da disciplina, do currículo, daqui a pouco nós estamos discutindo carga horária, nós estamos discutindo com a Comissão Paritária Nacional, e eu realmente, estou achando que o problema, no meu entender, é um problema que a nossa atuação não é com a consciência que o Ruyto colocou, não é a consciência aquilo que nós produzimos, a nossa produção. Nós até atuamos como indivíduos, nós até atuamos como uma espécie de classe, mas classe-ficta, o ofício de professor, ficou bem claro pelos dados que o Sérgio deu, pelos dados que depois a Carolina adicionou, que realmente é o ofício, o ofício de ensinar outras pessoas, ofício de professor. Não é realmente com uma consciência; nós, nós estamos atuando com uma consciência de classe daquilo que nós produzimos dentro do contexto social. E realmente isso é muito difícil de ser adquirido, ele é só adquirido no contexto de uma longa prática. Não sei se era isso que o Rodolfo queria dizer quando ele falou que ele jamais faria algo que ele não tivesse experimentado, não tivesse sofrido, passado pelo processo. Realmente, e é isso que, e é essa alienação que está tendo, que nós é nela que nós estamos inseridos, é ela que nós representamos, e eu acho que é isso que é um dos problemas da situação, porque nós transvivemos isso, nós não temos realmente uma consciência de classe, de produção. Não temos uma consciência política de classe. Nós até temos uma consciência profissional, oficialista, ou de ofício, não quero querendo usar a palavra trabalho aqui justamente porque ela se refere a esse outro contexto, e isso não é adquirido numa mera prática de estudo, numa atividade mecânica de transmissão de informações, mas realmente é

No trabalho, e na prática, e eu acho que aquela situação que o Silvio buscava, e justamente isso por motivo da natureza da prática, da realidade, que é bem diferente que não vem de análise de comportamento e é isso que nós não estamos fazendo nós estamos atuando - como treinadores. Nosso trabalho é de operar certas estruturas, de transformá-las, operas no sentido de ajustar, basear em funcionamento mecanicamente certas estruturas, ou de transformá-las, por exemplo, certas estruturas, mas não é realmente a de produzir, não está sendo a de produzir novos conhecimentos porque nós não estamos realmente fazendo uma análise, como você disse, de comportamento. Nós estamos retransmitindo a análise que foi feita num certo momento, ou que eles fazem etc. Eu queria reconduzir o nosso debate para aquela sua proposta de Silvio.

Modelo Azzi: Eu queria fazer dois reparos aqui um tanto intempestivos. Um que professor não é um ofício. Professor é professor, é aquele que professa uma fé. Aquela que transmite as suas convicções pessoais. Ofício é uma coisa que produz objetos, não crenças. Professor produz crenças. Ele produz basicamente ideologias. E o outro ponto é que também, é muito difícil para aqueles que se deixaram levar pela ideia de que é possível modificar o comportamento, modificar o comportamento, modificar as instituições, fazer isso dentro de uma instituição. É é um baticão. Os bons alunos são aqueles que gostavam da vida universitária, são reforçados para ver numa Universidade, assim como os professores. Não é verdade, não tem, eles só podem transmitir o ensino que receberam. Não podem transmitir a sua própria experiência pessoal porque não têm. Mas não é verdade que essa situação seja uma situação geral. Simplesmente a Universidade brasileira, uma Universidade elitista, contra todas as outras atividades, desconhece todo o trabalho que se faz, por exemplo, na propaganda. Qualquer agência de propaganda controla o comportamento mudando linha-chave, sabe, tudo o que você aprendeu. E não é só a agência de propaganda. As agências de propaganda, os partidos políticos, agências governamentais, o programação de televisão, mas isso é o segredo que é a alma do negócio. Você faz valer, você não analisa, você faz. Os professores que analisam não sabem fazer, acham que ninguém faz, porque têm a preconceição contra a atividade comercial. Prefere ficar como vestais, numa torre de marfim, tudo que ninguém tenha nada a dizer contra porque eles estão exercendo uma profissão nobre, que não se mistura com interesses subalternos. O que vai acontecer, eu acho que, se essa coisa que está aqui foi eficiente, eu espero que seja, a sociedade brasileira vai ficar melhor, porque lá pelas tantas, se todos esses projetos que cada um tem na cabeça derem certo, nós vamos eliminar o controle universal, o controle punitivo da sociedade. Então os analistas do comportamento vão ser a polícia da mente, polícia não-universal, mas a polícia que mantém a sociedade funcionando só com reforçadores positivos. E nesse sentido que eu acho que vale a experiência universitária, mas desde que ela tenha consciência de que a instituição tem de mudar de caráter e não ficar transmitindo simplesmente uma experiência que inclusive nem é brasileira, e eu acho que é isso que causa uma grande insatisfação nos alunos que saem de situações muito bem definidas e com uma linguagem que também não é necessariamente, ou que seja necessariamente objeto de reformulação. Eu acho que se a gente fizer um pouquinho de esforço, descobre que se pode falar português claro sem falar essa linguagem terrivelmente bastarda das comunicações. Eu confesso que eu tenho medo de ouvir comunicações científicas da psicologia porque eles não estão exatíssimos em nenhuma língua. É uma psicologia com todos os erros possíveis e de difícil entendimento. Nos Estados Unidos é uma questão irreversível. Ou a gente aprende a girar daquela laboratório, qualquer que ele seja, tem uma giria própria, ou a gente não aprende. Eu acho que é um defeito porque é uma barreira de comunicação, é uma elitização da cultura. É uma barreira também dos universitários se defenderem: "Nós falamos uma linguagem que o povo não entende, in

classe não precisam vir aqui e aprender a nova linguagem". Eu acho que a Elza tem toda razão, se bem que isso não tenha nada que ver com a psicanálise, ela que se desculpe. Mas na verdade - nós recebemos os alunos e tiramos dele a possibilidade de comunicação porque nós não aceitamos a linguagem que ele fala e ensinamos ao aluno uma nova linguagem, que mesmo nós não entendemos bem. Se tivéssemos aprendido melhor a gente podia se unir com mais facilidade pro falar de todo mundo, pro falar da gente comum. Então era só esses dois reparos que eu queria fazer.

S. Lunn: Há duas pessoas interessantes, o Sílvio e o Rodolfo. Então significa que a gente pode entender um pouco mais porque eu estava preocupado de tentar garantir um facto, uma síntese, um final da gente mesmo, então talvez reduzir um pouco as inscrições.

Sílvio: M. Anelli, eu ainda não entendi porque você me botou na berlinda porque eu discordo um pouco daquilo que você colocou, e eu não sei se a minha análise vai de encontro, um pouco - pelo menos, ao que o Rodolfo colocou, que é o seguinte: eu acho que nós temos enfatizado, durante muito tempo, a ideia de que a gente transmite alguma coisa em educação, eu acho que é a pior palavra, pra mim, que define, pelo menos do ponto de vista da nossa maneira de analisar e de colocar, o que um professor normalmente faz com outra pessoa, eu deveria fazer, pra mim tanto faz, porque a ideia de transmissão de conhecimento sub-entende isso que o Rodolfo está colocando, que a gente tenha esse conhecimento muito rígido, muito bloco, muito definido, com a relevância assentada, e ninguém tem isso. A própria perspectiva científica tem demonstrado que o conhecimento está sendo produzido, e aí eu acho que é uma responsabilidade dos psicólogos, e especialmente, nós, no sentido do seguinte: como podemos fazer para transformar esse conhecimento que existe em classes de respostas ou em comportamento significativos para passar a propô-los como coisas que as pessoas devam passar a fazer, tanto nas áreas profissionais como nas próprias relações de vida? Uma experiência que nós fizemos, parecia a que não chegamos a concluir, foi de tentar, numa escola pré-primária, fazer um levantamento de tudo aquilo que era significativo pra criança descobrir a que capaz de fazer, para poder transformar aquilo no próprio do que ser ensinado na escola, mais do que categorias de conhecimento, áreas, disciplinas - etc., é descobrir aquelas classes de comportamento, e às vezes são classes muito novas, sob controle de estímulos que nós não podemos restringir, porque elas são usadas na comunicação que a gente tem que ensinar. E nesse sentido, a própria colocação, Ricardo, eu acho às vezes que o problema da generalização, ela não pode ser colocada como, pelo menos assim, não é que não pode. Eu tenho visto ela ser colocada de uma maneira que não me satisfaz, como se fosse um problema de não garantirmos o controle da generalização daquilo que a pessoa aprende pra outros contextos. É o contrário que é contrário. Eu tenho que descobrir onde, como ela se comporta, quais os estímulos que controlam essa resposta normalmente, quais os necessários, quais os que podem ser inventados inclusive, e daí começar a criá-los na escola. Isso garante uma boa percepção de generalização, porque virão eu não sei, às vezes, criar reforçadores poderosos, ou condiciona-se um grau de resistência à extinção extremamente grande por depois remover a pessoa a uma situação em que ela não há quase recursos, e não ser com grande sofrimento para exibir aquele comportamento. Então me parecia que o problema inclusive da generalização está vinculado ao problema de propor o comportamento a ser ensinado, ou modelado, ou que quer que seja. E ela vem junto, nessa coisa. Eu tenho impressão que a própria proposta de Rodolfo quando estava discutindo conosco, a própria ideia de não se ensinar nada sobre, cuja as consequências a gente não tinha, me parece estar nessa perspectiva. Teria que realmente ter claro isso como uma classe de comportamentos que é possível mudar dadas determinadas circunstâncias. Daí eu acho

que a idéia de transmitir como do cardápio, pra mim, eu ponho em dúvida porque a idéia de transmissão generalista de um indicador para poder dizer que estamos transmitindo, eu tenho a impressão que estamos apresentando uma classe extremamente ampla de comportamentos supereleitos do tipo discursar, falar, ouvir, dar laudos, fazer avaliações etc., com a idéia de que estamos transmitindo, e na linha do que o Sérgio colocou antes, estamos instalando um repertório verbal, e talvez mais nada em termos de comportamentos nobres que seriam necessários para viver.

R. Corryeb. Eu só queria fazer um esclarecimento. A minha colocação era muito mais no sentido "casa de ferreiro, espeto de pau". Nós somos analistas experientes do comportamento e não analisamos as nossas ações, quer dizer, da generalização foi um mau exemplo, não precisa ser daquela forma, mas nós não discutimos, não programamos como garantir que haja generalização.

Esafes. Eu não queria falar, mas preciso falar. Parece que se discute uma estratégia para algo ao colar, como fazer? Fala-se em currículo, em pré-requisitos em cursos preliminares, em pre-conceitos, em experiência de entrada do aluno etc. etc. Está se discutindo uma estratégia. Pra quê? Pra defender alguma coisa? Pra defender o quê? Defender uma certa hegemonia da Análise Experimental no terreno do conhecimento em Psicologia no Brasil? A pergunta esser é importante - mesmo sobre o domínio ou a difusão, ou garantir o engajamento de mais gente na Análise Experimental do Comportamento? A gente parece que perdeu a idéia, da premissa de que isso é importante, senão nós estamos perdendo tempo. O que que nós queremos com a Análise Experimental do Comportamento difundida e praticada por aí? Quando isso for bem respondido, então as estratégias são secundárias. Eu acho que: para que nós queremos que o método aprenda Análise Experimental do Comportamento? Pra quê? Pra ele saber o que é? Pra ele ir controlar os outros? Qual é o objetivo depois eu digo.

Rodolfo. O objetivo é convencer os alunos, deixando que eles materiais um animal que a melhor maneira de controlar comportamento, não é esse. É assim que se sabe esses alunos possam, no futuro convencer outras pessoas de que manipular seres humanos também não é bom, não é eficiente. Não é porque causa sofrimento, mas porque não resolve o problema de quem manipula. Se a gente não fizer o apelo pro egoísmo de quem manipula, nada se resolve. Eu acho que isso é bastante - pra gente querer continuar, e se você se permite, até tomar o controle da sociedade, desde que seja para acabar com o controle estrangeiro.

ORGANIZAÇÃO DE SERVIÇOS DE PSICOLOGIA EM PRISÕES E INSTITUIÇÕES DE HOMENS

COORDENADOR. - PROF. RUIR ESTEVÃO

PAPRECIANTES - PROF. MARIA ANTONIETA DE CASTRO SA
DR. JOSÉ AUGUSTO GUIMON DE ACRBUQUERQUE
PROF. SOLANGE MARIA AMARAL SANCHES

uma experiência de trabalho

MARIA ANTONIETA DE COSTA SÁ

Psicóloga formada pela PUC - S. Paulo, com especialização em clínica; nomeada pela "Secretaria" da Justiça em 1972 e respondendo desde então pelo setor de Psicologia da Penitenciária Feminina da Capital - coordenando atualmente a Equipe Técnica de Apoio Penitenciária. Supervisora de Psicodidático e Professora de Técnicas Projectivas do Instituto "Sedes Sapientiae" - S. Paulo.

Quando pela primeira vez sistematizamos numa Pesquisa de Avaliação, nosso trabalho na Penitenciária Feminina da Capital, em 1976, introduzimos o relato daquela pesquisa ressaltando "o tratar-se de um trabalho..." que é resultado da participação de muitas pessoas, a maioria das quais permaneceu anônima, como costuma acontecer com atividades desenvolvidas numa instituição,....(1) Também aqui precisamos de início esclarecer que o que quer que seja que um Psicólogo pretenda desenvolver numa instituição, jamais poderá fazê-lo por si só e isoladamente, sendo essencial pois que se desenvolva um consenso de trabalho em equipe multi ou interprofissional.

Realmente fomos designados pela "Secretaria da Justiça" para trabalhar na Penitenciária Feminina, em dezembro de 1972, já encontrarmos na ocasião, um conjunto de técnicos, ou seja, uma advogada, um médico-clínico, um psiquiatra, duas assistentes sociais, uma dentista e um capelão que formavam a "Equipe de Orientação Integral", mas de fato desenvolverem um trabalho em equipe ainda; os técnicos se reuniam mensalmente para discutir os casos que se apresentavam como emergências, ou seja, para discutir em geral os casos que por doença mental ou pura indisciplina, comprometiam a tranquilidade e a segurança da Casa. Na época e até outubro de 1977 o Presídio foi dirigido por um grupo de Religiosas, entre as quais eram distribuídas as tarefas de Direção, Chefia Penal e de Educação.

Logo compreendemos que o eixo em torno do qual a instituição funcionava era o par "disciplina e segurança" consideramos que tudo ia bem quando nenhuma manifestação de indisciplina das presas ou nenhuma atitude dos funcionários, inclusive os técnicos, ameaçasse à segurança.

Constituída para uma população de 120 mulheres que ali cumpriam suas penas em regime de prisão fechada e em celas indivisíveis, a Penitenciária Feminina contava já em 1972 com algumas unidades educacionais, esportivas, artesanais e religiosas para as presas, além dos serviços de cozinha, limpeza ou manutenção em geral, que sempre foi tarefa das mesmas em regime de rotação mensal, mediante o que percebam um Pecúlio do Estado, para gastos pessoais como cigarro, por ex.; Na ocasião o Pecúlio orçava em Cr\$ 54,24 mensais, o que já era de valor apenas simbólico. As famílias das presas não dispunham de assistência sob a forma de ajuda de custo; providências eram tomadas no tocante ao abrigo dos menores, filhos das presas, junto de suas famílias, ou instituições disponíveis para tanto, além de providências referentes a documentação de que as presas necessitassem regularizar, estas eram tarefas referentes ao Serviço Social e nos quais muitas vezes as irmãs também tinham iniciativas, devido por dificuldade daquele Serviço e mais realmente por antipatia diante das solicitações das presas.

A advogada, Procuradora do Estado designada para a Penitenciária, tinha e ainda tem por função assessorar juridicamente às presas em face de "anulação de sentença", ou seja o cumpri-

mento de pena, cuidando dos recursos jurídicos que lhes competem. Os Médicos Clínicos têm-se dedicado à manutenção da saúde das presas, valendo-se para tanto dos recursos médicos disponíveis numa enfermaria com 5 leitos e eventualmente de recursos hospitalares externos, como por exemplo o Hospital das Clínicas. Os psiquiatras se esperava que mantivessem calmas as presas e acudisse às emergências psiquiátricas, através de psicofármacos ou eventualmente encaminhando para o Ministério Judiciário aqueles casos que evidenciando agitação psicomotora ou distúrbios de ordem psíquica, não respondessem satisfatoriamente à medicação.

O que se esperava do Psicologia na Instituição? Cedo percebemos que de nós era esperada, dentro de uma filosofia humanístico-religiosa, um pacífico controle de comportamento das presas pelo poder da palavra - a nós era solicitado conversar com as mesmas e aconselhá-las, tentando descobrir o que as perturbava - mas logo percebemos também que compreender e expor para as escalões institucionais as dificuldades emocionais das presas ou falar de duvida mental, quando não nos transformava em ingênuos aos olhos dos juristas principalmente, teria outro fim em qual fosse o de esquivar-se por outras vias a nossa clientela, para a qual se passava a recomendar com insistência o Ministério Judiciário; como o encaminhamento para lá dependia formalmente de uma solicitação psiquiátrica e / ou do psicólogo e como insistências em voltar tal exigência foi por não acreditarmos nos métodos utilizados naquele momento ou porque muitas vezes os encaminhamentos eram sugeridos por razões meramente disciplinares, outro recurso por vezes era utilizado ou seja: diante da nossa recusa de encaminhar casos para o Ministério, os mesmos eram encaminhados para outro Presídio onde um colega menos crítico não estaria em torar tal exigência, mas a que de caráter puramente punitivo.

Imbuídos do desejo de minimizar os estigmas associados à delinquência e de crença de que a mesma poderia ser tratada sob parâmetros de um lado de pura punição por outro, mas através dos recursos de uma compreensão científica e que abrangesse evidentemente um tratamento de embrenha alimentador da própria delinquência, procuramos a definir para o psicólogo da instituição, uma longa lista de funções que lhe desse acesso desde a elaboração das normas disciplinares da instituição, até ao crime de pupais dos funcionários e à psicoterapia das presas, pretendendo chegar mesmo a influir os pareceres do grupo de técnicos nos escalões jurídicos, que decidiriam sobre os destinos imediatos das penitenciadas e detentas.

Até com razão, fomos acolhidos na época pelo Instituto de Biologia Criminal, em decorrência dos pareceres técnicos para fins jurídicos no Estado de São Paulo, de quem nos comissionar o funcionamento de uma Instituição Penal no âmbito da orientação psicológico-psiquiátrica. De fato aquela crítica procedia, já que uma circunstância de nossa formação profissional nos colocava em posição algo diferenciada no que tange à visão da delinquência, num meio em que os conceitos jurídicos bastante tradicionais imperavam, considerando a delinquência uma rebeldia a ser contida e punida para o bem geral; podiam nos vários Presídios variar entre mais e menos mudanças as regras de punição, mas neste enquanto função das Instituições Penais era ainda uma norma.

Por outra lado, se a circunstância ideológica predominante em contraste com a nossa formação nos diferenciava, não era nem a ideologia nossa que o Psiquiatra e/ou o Psicólogo ou qualquer outra especialidade técnica centralize o funcionamento da instituição, mas ao contrário e como já deixamos claro no início deste relato, o que sempre desejamos foi mobilizar nos demais técnicos para um trabalho de equipe porque só neste no nosso ver seria capaz de promover uma visão e tratamento menos comprometido pelas estigmas socioculturais geradoras das regras da própria delinquência.

O primeiro vínculo nos propusemos a combater então foi a hipervalorização da disci-

capaz de arrasar a punição, como meios para promover uma adaptação ao meio, ao lado da falsa concepção de Terapia Ocupacional que reinava nos Presídios deste Estado; prestávamos por essa ocasião (1975) uma colaboração para um Projeto de Incremento das Oficinas da Penitenciária masculina da capital e na oportunidade registrávamos nossa preocupação como se segue: "... Em qualquer instituição que vise à reabilitação da pessoa, desempenham papel nuclear os setores que coordenam as atividades educacionais e de Terapia Ocupacional. Parece todavia que o termo "Ocupacional" vem sendo mal interpretado em nossos Presídios: ao examinarmos o uso que tradicionalmente se fez nos setores de nossas oficinas, encontramos no seu seio a ausência de uma concepção de que aquelas se constituam em meios para manter os presos "ocupados", distraídos de suas angústias, impulsos e revoltas e que através destas Oficinas pudesse então garantir um ambiente de menor incômodo... No nosso entender técnico, a forma como se vem vindo explorando as atividades laboreróticas em nossas instituições Penais, denuncia uma ideologia de tratamento de sentenciados, segundo a qual os mesmos deveriam permanecer num Presídio para cumprir um castigo e proteger à sociedade de suas periculosidades. A principal manifestação desta ideologia está no fato de caber aos Chefes Penais o papel decisivo no encaminhamento dos presos para as atividades de que as instituições dispõem, conforme seja boa ou não um conduta "carcerária"...

Paralelamente nos expunhamos em levantar informalmente os interesses dos presos em torno do trabalho nas Oficinas da Penitenciária masculina e através de técnicas de relaxamento e introduzíamos uma tentativa de abordagem psicoterapêutica, estimulando àquelas a refletirem e eventualmente questionarem suas habituais formas de vida. Verificamos que os trabalhos propostos nas Oficinas de tricô, crochê e bordado despertariam um interesse muito maior nos presos, se fossem rapidamente vendidos e acostuados a buscar no furto, prostituição e tráfico de drogas os principais, atividades cujo rendimento em dinheiro é em geral imediato, pouco ou nada investido e posterior satisfação ou tolerar frustrações, difíceis para elas encontrarem outra motivação que o passar-tempo, em aprender uma forma de trabalho que não fosse remunerada a curto prazo; de fato muitas delas não iam nas oficinas sequer uma distração, pois não tinham o hábito de se dedicar em atividades que exigem concentração, num ambiente fechado e assim se sublimavam temporariamente aquelas atividades apenas na intenção expressa de subirem um "bonaparte" e enriquecerem com algum voto de bôquer, seus recursos jurídicos.

Conseqüentemente a mobilizar a equipe no sentido de promovermos não os técnicos, os trabalhos feitos pelas presas; paralelamente realizávamos grupos operativos com aquelas que trabalhavam nas Oficinas, bem como com as mestras, visando aumentar a motivação para o trabalho, desenvolver um espírito de trabalho em grupo (onde o respeito pelo outro e a colaboração são fundamentais), mas visando principalmente desenvolver na instituição um ângulo conservativo pelo qual as presas ou a delinqüência fosse vista, ou seja - definir o tabu segundo o qual o delinqüente é um bicho rebelde sem muita chance de ser domesticado e que por isso teria sempre que ser punido para ser controlado e para lavar a honra da sociedade, pensávamos e ainda pensamos que mobilizando o ambiente para construir algo junto às presas, podemos prepará-lo para sustentar o processo de tratamento da delinqüência, no qual a mesma é considerada uma má formação de personalidade, quando não um esquema emocional defensivo, no qual a dificuldade básica de assumir as conseqüências das próprias atitudes para as pessoas a responsabilizar o outro por suas dificuldades e a germinar o ódio entre muitas pessoas para se afastar de qualquer responsabilidade, não compreendendo a dinâmica de conduta delinqüencial, o ambiente tende a se envolver nas situações, com chamas e agressões que tal conduta habitualmente faz dissimular para se garantir um controle ao meio pela ameaça e então contaminado pelo ódio, nada mais faz o ambiente que ali manter a delinqüência, dando-se outras razões para agravá-la das mais variadas formas.

leigos ou simples que seja, correm não só a perder os meios, como aprendem a não se envolver na sua busca para poder, sem paternalismo nem violências, tratar efetivamente tal espécie de do-
raçante.

Com estas perspectivas, de 1975, o setor de Psicologia da P.F.C. pelo qual respondo-
mos, ocupava-se então em promover um ensino de papéis das guardas e massas da Casa e incorpo-
rar o trabalho nas Oficinas, o que se constituiu num bom meio para questionar as atitudes, a-
lém de favorecer o desenvolvimento de um hábito essencial à vida em comunidade - o hábito de tra-
balho, partindo de uma atividade concreta (os delinquentes embora inteligentes não costumam
abstrair (ou muita facilidade), introduzindo na instituição através de relacionamento e grupos opo-
rtenes, uma postura psicoterapêutica que sem estigmatizar e evitando rótulos de um modo geral,
tentava reintegrar pessoas a um convívio ambiental honesto.

Por esta ocasião fomos visitados pelo Secretário da Justiça, então o Prof. Manoel Pe-
dro Pinheiro, que com a colaboração de sua esposa D. Carmem Lina Pinheiro, se interessava
muito mais do ponto das Instituições Penais do Estado; em seguida àquela visita éramos convidar-
dos para um encontro informal com o casal, que encontraram na Penitenciária Feminina, um espí-
rito de trabalho com o qual ambas convergiam - solicitadas a opinar sobre o caminho pelo qual a
esposa do Sr. Secretário poderia colaborar com o trabalho dos Presídios, sugerindo um incentivo
ao trabalho das presas nas Oficinas, desenvolvendo um mercado consumidor para o mesmo, o que en-
tusiou ao Sr. Secretário que considerava de importância básica um treino profissional das po-
síveis apossadas. Foi então que D. Carmem passou a explorar recursos para desenvolver um
mercado consumidor da produção de roupas escolares, enquanto éramos do nosso ponto encarregados
de planejar e executar uma Pesquisa de Avaliação dos efeitos educacionais do ensino profissional
em que já era remunerado, na Penitenciária Feminina do Capital. Tal pesquisa, cujos resultados
eram em grande parte favoráveis, à par de ilustrar melhor as dificuldades a serem enfrentadas,
se constituiu no fundamento técnico para a criação pela Secretaria da Justiça, do Instituto de A-
poio ao Trabalhador Preso que evoluiu para a atual Fundação de Apoio ao Trabalhador Preso, cuja
função básica é dar infraestrutura técnica e econômica, além de manter um mercado consumidor
para o ensino profissional de presos no Estado de São Paulo.

O espírito e o clima do Presídio Ia então aos poucos se modificando; a visão dos al-
tos escalões administrativos do Governo, do qual dependemos principalmente em que tange ao re-
crutamento de recursos humanos para a Instituição, já se mostrava a ainda se mostra mais
a investir no tratamento e delinquência, tendo em vista os preconceitos que ainda predominam em
nossa cultura, com a natureza dos meios sócio-culturais, no que tange à recuperação e mesmo à preven-
ção de tal fenômeno.

A mencionada resistência se exprime por exemplo no pouco cuidado com que ainda se re-
cruita pessoas absolutamente despreparadas e sem qualificação alguma para o trabalho em Insti-
tuições Penais - muitas da necessidade de subsidiarizar com nosso trabalho aos escalões Judiciá-
rios e administrativos do Estado, aos quais as Instituições Penais estão diretamente sujeitas,
apresentamos no 2º Seminário Paulista de Administração Penitenciária, com o título sobre "A
delinquência e os nossos presídios" pelo qual tentávamos... "contribuir para que se abandonasse
em nosso meio, preconceitos ainda muito generalizados segundo os quais a delinquência seria um
desenvolvimento com o qual algumas pessoas nascem, sem qualquer condição relevantes de ajustamento
de suas próprias atividades a um tratamento duro para as próprias falhas, menos inadequadas".
Tal ponto apenas se traduziu então em levar à discussão as principais causas da delinquência e
seus característicos, assim como a Psicologia Social e as Pesquisas Psicoanalíticas nos últimos

aminação.

Apostamos como causas de maior peso no desenvolvimento da delinquência, a rejeição, a precocidade experimentada e o caráter sumamente rejeitador que têm para as crianças as condições muito precárias de vida, puerpério e a carência principalmente afetiva na primeira infância. O tratamento em geral bastante punitivo a que são submetidas as crianças com tal condição de desenvolvimento do paralelamente apontado, bem como a pouca chance que têm aquelas de conviver e assimilar um sistema estável de valores, que lhes permitisse atitudes de menor agressão e mais respeito ao meio.

Tendo como premissas estas, que são as causas mais imediatas da delinquência, nós ao segundo propósito foi estudar um melhor uso dos recursos de que dispomos na nossa Presidência para empreendermos um trabalho de natureza mais reeducativa com nossos reclusos, utilizando a análise dos nossos recursos humanos em dois aspectos, quais sejam o trabalho de nível técnico e as funções dos guardas, mestres e professores.

Quanto às funções técnicas, defendemos a necessidade de se estabelecer desempenhos mais articulados ou em equipe entre nossos staffs, como meio indispensável para empreendermos um tratamento da delinquência em várias terapêuticas e indistintamente também profiláticas; para tanto restabelecer a necessidade de atenção mais para as famílias de nossos presos, que devem ser sistematicamente acompanhadas e orientadas ou mesmo tratadas pelos técnicos e em especial pelos setores de Psicologia, Psiquiatria e Serviço Social.

Quanto aos guardas, que são nos Presídios aqueles que têm maior convivência com os presos, buscamos em vários os baixos índices de capacidade intelectual que evidenciamos em quase metade das guardas da Penitenciária Feminina, ao lado de seu despreparo emocional para o desempenho de uma função que não pode ser exercida de forma mecanizada e visando apenas o salário mensal, mas que requer um esforço de crítica e aperfeiçoamento constantes, para o bem de uma recuperação dos presos. Defendemos para tanto, a necessidade de se escolher para os exames de seleção, indivíduos mais propensos às funções de guarda e mestre ou seja, a capacidade de elaboração intelectual e condições emocionais. A par da necessidade imperiosa de se serem admitidos os guardas e mestres mediante aquela avaliação, defendemos a importância do Centro de Recursos Humanos da Secretaria da Justiça, órgão recentemente implantado, procurar valer-se das necessidades na prática constatadas nas Investigações Penais e não se de referências restritas para a seleção e encaminhamento dos funcionários da Secretaria, funções básicas para os quais o Centro foi criado.

Labore apresentáramos estas proposições em 1977. Agora passados já dois anos, temos poder de verificar que o Centro de Recursos Humanos continua se valendo das mesmas e tradicionais critérios de Administração Pública, para selecionar os servidores da Secretaria da Justiça, sem se utilizar conforme foi o propósito de sua criação, de quaisquer critérios que em especial devam ser levados em conta quando se trata de recrutar pessoas para o trato direto ou indireto com a clientela dos delinquentes ou pessoas de menor portadoras de distúrbios sócio-emocionais.

Assim por isto contendo estabelecemos da nossa postura profissional, passamos logo a valorizar cada vez mais os recursos de que podemos dispor na Penitenciária Feminina; tratando de ampliar nossa energia, mais a nível interno e a nós imediato, da Instituição.

No mesmo ano de 1977, não sendo renovado o contrato entre a Secretaria da Justiça e a religiosa Religiosa que dirigia a P.F.C., passamos a contar pela primeira vez com um técnico bastante afetuoso ao trabalho com pessoas marginalizadas: Dra. Suraj Damer, Bacharel e Assistente Social, Feminizada e adpta carde de uma filosofia de orientação técnica da Equipe, para

clientes institucionalizados, esta Direção trouxe para a Penitenciária Feminina de Copacabana uma centralização técnica do funcionamento e portância do atendimento à população ali confinada. Tal orientação se sistematizou em 1955, através da "Proposta de um Modelo Institucional para uma Unidade no Sub-Sistema Penitenciário", proposta esta que se constitui no nosso ver na primeira tarefa desenvolvida em equipe, na Casa

Começamos então a ver concretizados, vários pontos que há seis anos vínhamos levantando, a respeito do tratamento da delinquência, em tanto colaboradores que estavam generalizando aqui sob nome "delinquência", todos os casos que assim são definidos juridicamente, já que é o critério jurídico aquele que de fato determina o confinamento em prisão - ainda que do ponto de vista psicológico não consideremos delinquentes toda a nossa população confinada: pessoas que não exibem atitudes delinquentes e de fato serem portadoras de outras disordens emocionais, com ou por exemplo uma personalidade esquizóide ou esquizóide, ou ainda depressivas, etc.. Destes e de outras das quais apenas se defende através de estratégias que a sociedade através de seu controle jurídico considera delinquentes ou delinquentes,

sendo tal visão do fenômeno "delinquência" partilhada pelo nosso grupo de técnicos e pela Direção, o binômio Disciplina e Segurança ao qual nos referimos de início, deixou de ser central para se constituir num dos apêndices de certo necessário à manutenção da ordem na instituição; pela referida Proposta de um Modelo Institucional, passamos a tomar como meta para a Penitenciária Feminina, um trabalho de re-socialização da nossa clientela através do triplo processo de: terapia, educação de base e profissionalização, concebendo a terapia como um "processo terapêutico desenvolvido em instituições fechadas através de um tratamento bio-psico-social", que visa instrumentalizar sua clientela para mudanças comportamentais, desenvolvendo na mesma "hoje por educadoras e profissionais e por Educação de Base entendemos um processo que compreende "desde a educação escolar até a profissionalização"... (4).

Passamos então a concluir que tal proposta teve pouco a pouco a Penitenciária Feminina e se transformar (tendo oficialmente, sua sede) numa Unidade de Tratamento, onde a Disciplina assim como a Educação e Profissionalização são recursos paralelos e que dão uma infraestrutura para a terapia bio-psico-social; é preciso por exemplo que uma pessoa saiba ler e escrever para aprender a fazer um molde de roupa, da mesma forma que é preciso de um treino profissional para que possa se candidatar a um emprego; mas para se submeter a um processo educacional é preciso que se desenvolva um mínimo de disciplina e para que se use algo aprendido e se conquiste um novo papel em sociedade é preciso que se desenvolvam as necessárias condições emocionais. Ao lado de novos critérios de seleção do grupo social mais próximo, donde a razão da terapia bio-psico-social,

Para operacionalizar o processo acima descrito, a Equipe Técnica da Penitenciária Feminina elaborou de início três Projetos, ponderados como prioritários, quais sejam:

1. "Adequação de papéis do pessoal em diversos níveis e categorias", que se constitui num projeto no momento em execução, de treinamento do pessoal para a Equipe Técnica e pessoal de base: guardas, mestres, professoras, enfermeiras e pessoal administrativo, visando desenvolver uma utilidade de talentos para a convivência e a manutenção da ordem na Casa.

4. Este trabalho foi desenvolvido em 1955, sob a orientação da Direção da Penitenciária Feminina de Copacabana, e foi publicado em 1956, sob o título "Proposta de um Modelo Institucional para uma Unidade no Sub-Sistema Penitenciário". Este trabalho foi publicado em 1956, sob o título "Proposta de um Modelo Institucional para uma Unidade no Sub-Sistema Penitenciário". Este trabalho foi publicado em 1956, sob o título "Proposta de um Modelo Institucional para uma Unidade no Sub-Sistema Penitenciário".

3. "Serviço Social no Substânciação Psicopedagógica": um tipo de projeto já em fase de avaliação e referente à uma experiência com mulheres egressas (estão saídas da prisão) e suas famílias do grupo social mais próximo.

Entrando em vigor em 24/05/1972, a Lei Federal 6416, introduziu várias reformas na legislação Penal Brasileira, estabelecendo três regimes para cumprimento das penas privativas de liberdade: o regime fechado, o semi-aberto e o aberto; a mesma Lei possibilitou ao condenado o exercício de atividades extra-profissionais, definindo a Lei local regulamentar os regimes penais fechados e as autorizações para tais atividades. O Código Penal passou então, com as alterações dadas pela Lei 6416/72, a dispor que o condenado não perigoso poderá ser recolhido a um estabelecimento prisional de regime semi-aberto, desde que sua pena não ultrapasse a 8 anos e se superior a cinco, após ter cumprido um terço da pena em regime fechado.

Em 30/10/1978, a Lei 1819 veio disciplinar no âmbito do Estado de São Paulo, a aplicação e a concessão dos benefícios concedidos pela Lei Federal. Pelo Decreto 13.883 do Governo do Estado de São Paulo, foi criado em 04/01/1979 a "Seção Especial de Penitenciária Feminina da Capital", destinada à execução de penas em regime semi-aberto, para as mulheres condenadas em este Estado, o que significa que na P.F.C., se implementará ainda em 1979 pela primeira vez no Brasil, um regime de prisão semi-aberto para mulheres.

As mudanças introduzidas no Código Penal Brasileiro se fundamentam num processo nas Ciências Jurídicas e Sociais que atualmente só justificam a prisão enquanto oportunidade para um processo de tratamento que vise uma readaptação social, assim... "a posição universalmente adotada hoje é a de que só devem ser recolhidas ao convívio social aquelas pessoas que conforme estudo psico-social venham a oferecer perigo à sociedade ou dificuldade de readaptação à mesma, e curto e rápido prazo..."(5).

A escolha da Penitenciária Feminina para a implementação de um regime semi-aberto de prisão, se deu principalmente nos recursos técnicos que nossa Equipe desenvolveu para tratamento de mulheres submetidas ao regime de prisão fechada. De fato, até abril de 1978 a "Equipe" funcionava como já foi explicado, assessorando e com menor número de técnicos; até o fim de 1977 fomos por exemplo o único Psicólogo da Instituição, passando só nessa época a contar com mais dois colegas em nosso setor. A partir da definição do Modelo Institucional começamos a nos organizar tecnicamente de modo que cada setor da Equipe passasse a se voltar para um "modo" de trabalho interdisciplinar, onde não se soma simplesmente, mas se coordenam funções específicas no sentido convergente do tipo de tratamento adotado para uma clientela.

O processo de maturação de uma Equipe heterogênea é complexo, ainda mais porque tal heterogeneidade não se dá apenas pelo fato de termos cinco especialidades diferentes, mas também por englobarmos elementos leigos - chefes das Seções de Educação, Produção e Penal, além dos diferentes estágios de experiência e especialização em que se encontram os técnicos. Contudo, pela primeira experiência de treinamento formalizado da Equipe dentro do Estado - Projeto Global de Treinamento de Papéis), pudemos já superar dificuldades tais como a competição de funções entre especialidades afins, mal-entendimentos referentes ao papel terapêutico de cada setor técnico (inclusive o jurídico que assume uma Instituição Penal uma função para-terapêutica) além da falta no funcionamento da Equipe em suas reuniões. Aquele primeiro experiência é a confiança que os altos escalões administrativos e jurídicos do Governo começou a depositar no nosso trabalho, apesar da tradicional existência daqueles escalões em assessorar progressos técnicos que implicam em toda uma reformulação de normas e até de valores, são incentivos para prossequirmos nesta longa processo de "acertos e erros" e que nos temos proposto desde o começo da nossa vida profissional.

O autor do presente estudo relata que de início apresentávamos a experiência de trabalho de um psicólogo numa prisão e que agora falamos de um trabalho no qual o papel do psicólogo se dilui nas funções de uma equipe cuja atuação excede em muito, o que um psicólogo isoladamente poderia fazer, por mais ampla ou diversificada que fosse a atuação dentro do âmbito das Ciências Humanas.

Pode constatar-se nestas notas a apontar as funções que em caráter específico assume o Setor de Psicologia de uma tal equipe: dentro do diagnóstico bio-psico-social dos presos, do qual partem para encaminhá-los às diversas atividades que o Presídio oferece, cabem ao psicólogo diagnóstico ou o estudo psicológico dos casos, através das mesmas técnicas de que o psicólogo dispõe em seu trabalho clínico; análogamente cabem-lhe o psicodiagnóstico dentro das tarefas que a equipe efetua para fins jurídicos, como é o caso das licenças que o Código Penal prevê para alguns presos; sendo em vista a formação que habilita o psicólogo ao uso de técnicas de tratamento de grupos, cabe ao Setor de Psicologia a execução do Projeto de Tratamento da População municipal: a psicoterapia individual dos casos para os quais há se indica tal processo terapêutico é tarefa nossa função, casos passíveis de psicoterapia de grupo são assim tratados em conjunto por um psicólogo e psiquiatra; casos de personalidade psicopática são tratados por um psiquiatra através da técnica de Grupos Operativos, casos de baixo nível mental e/ou intensa resistência à terapia interpretativa são submetidos a tratamento pelos psicólogos.

Logo por fim ao psicólogo, numa Instituição Penal, a tarefa da pesquisa das características e da dinâmica de personalidade próprias de delinqüência, que nossa Ciência apenas começa a compreender, não custaria lembrar aqui que até bem pouco tempo atrás, este distúrbio de comportamento assim como os psicóticos sequer eram considerados "tratáveis" por vias psicoterapêuticas.

São tais as tarefas, já que temos na Penitenciária Feminina o primeiro setor técnico e insister na importância de um trabalho em equipe na Instituição com esta, temos muito orgulho em poder ilustrar com nosso trabalho, algumas das contribuições que um psicólogo pode dar ao seu meio, para que as dificuldades no desenvolvimento emocional de homens possam aos poucos deixar de ser fonte de marginalização, para se constituir num objeto de preocupação construtiva da sociedade, bem como de seus Poderes Dirigentes.

São Paulo, outubro de 1979.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) "Estatuto reclusivos de um ensino profissional reeducador, desenvolvido para detentas da Penitenciária Feminina da Capital Pesquisa de Avaliação" - Rev. dos Tribunais nº 487 - Maria Antonieta de Castro Sá - Maio - 1976.
- (2) "Educação ou Punição" - artigo publicado no livro "Trabalho e Ensino Penitenciário", organizado pelo Dr. Flávia Pinheiro Pereira Jr., do 1º Seminário Paulista de Administração Penitenciária - Instituto Oscar Freire - S. Paulo - 1975 - Maria Antonieta de Castro Sá.
- (3) "A delinqüência e os Presídios" - Ensaio apresentado no 2º Seminário Paulista de Administração Penitenciária - S.P., 1977 - Maria Antonieta de Castro Sá.

- (4) "Proposta de um Modelo Institucional para uma Unidade do Subsistema Penitenciário - Penitenciária Feminina da Capital" - Trabalho apresentado no 3º Seminário Paulista e 1º Congresso Brasileiro de Administração Penitenciária - S.P. - 1978 - Dra. Suralla Daher e colaboradores da Equipe Técnica da P.F.C.

- (5) "Projeto de Implantação do Regime Semi-Livre de Prisão, na Seção Especial da P.F.C." - Dra. Suralla Daher e colaboradores da Equipe Técnica da P.F.C.

Quando deixa de ser possível interpretar a ordem social como ordem natural, produz-se uma ruptura da principal metanarrativa. Não ao nível da sociedade, surge a necessidade de pensar essa ordem dentro do quadro de referência da ciência positiva, dando lugar à construção das teorias sociológicas. Esta é a hipótese de base que serve a Alain Touraine como princípio organizador da esboço de articulações das diferentes correntes sociológicas. As "relações sociais" são, assim, a ruptura do quadro "natural" das sociedades medievais em sua transformação nas sociedades modernas. Adicionalmente fornece o ponto de fundo para os problemas sociais que precisam ser pensados dentro do marco conceitual da sociologia, na expectativa do estabelecimento das "mecanismos" sociais capazes de garantir a ordem neste movimento. Em sua origem, a ciência social é, portanto, um saber sobre a ordem, vinculada a uma concepção do movimento, do desordenamento social.

É curiosa essa convergência entre um sociólogo que se inscreve nas tradições mais clássicas do positivismo nas ciências sociais, e por exemplo, o pensamento de um Michel Foucault, que vem demonstrando a dupplicidade, ainda a congenetividade, entre o saber positivo e as ciências humanas e uma certa estratégia de poder e convergência da passagem do Antigo Regime para as sociedades burguesas. Com efeito, para Foucault, o poder produz um saber positivo, e as técnicas das ciências humanas, assim como suas estratégias de análise, estão fortemente vinculadas à estratégia de disciplinarização e normalização da sociedade, que esse autor revelou em seus estudos sobre a história da loucura, o nascimento das prisões (vigilar e punir) e a história da sexualidade¹.

Quem diz estratégia diz sistema de forças e eventualmente disparidades que, através de caminhos e desvios, submete vastas coletividades. A estratégia produz, portanto, um efeito de ordem, que implica subordinação e sujeição à mesma, o que, uma vez conhecido como tal, não é, como dizem, possível pensar o que lhe escapa como desordem, desgoverno e, a si mesmo como inércia e não como ordem. O conhecimento da ordem social é, portanto, em seu princípio prerrogativa do poder de ordenar, pressupondo as práticas de classificação, vigilância e controle das categorias (sociais) sujeitas à ordem em questão.

As categorias assim surgidas por efeito dos relações de poder precisam ser pensadas como "naturais", isto é, substancializadas, hipostasiadas em entidades reais. Assim, por exemplo, a estratégia de disciplinarização que se enraíza no século XVIII e vem a se estabilizar no início do século XIX, deixa uma marca profundamente as marcas "marginais" resultantes dos grandes deslocamentos humanos dos séculos XVI e XVII, efeito das transformações da economia agrícola e, parcialmente, da desestruturação da indústria artesanal urbana. Essa marginalidade nada mais é, portanto, do que produto de uma mudança de estratégia, desordem inerente à nova ordem. Entretanto, a ciência social vai nomeá-la através de categorias de análise, atribuindo-lhe características intrínsecas, definindo-a como marca "anômica", enfim à ordem social.

(1) Verem - Docente em Ciência Política do Departamento de Ciências Sociais da FFLCH da USP.

1. Histoire de la folie à l'âge classique, Gallimard, Paris; trad. na v. de publicação, Ed. Perspectiva, S. Paulo. Surveiller et punir, Naissance de la prison, trad. Vozes, Petrópolis, 1977, Le volonté de savoir, Gallimard, Paris; trad. Ed. da Graal, Rio, 1977.

O mesmo ocorre com os ilegallismos - como demonstrou Foucault em Vigiar e punir - que a ordem da figura por efeito das transformações econômicas e dos deslocamentos humanos. A usinatória judiciária visa, agora, não mais ao ilegallismo dos direitos - contrabando, evasão dos impostos e do serviço militar, violência contra a pessoa - mas ao ilegallismo dos bens, o roubo, desvio de mercadorias, viagens - novas categorias da delinquência. Novas porque resultam das novas condições das nossas deslocadas e porque resultam de um deslocamento da estratégia do poder que coloca sob o foco da justiça novas categorias de práticas, antes toleradas, ou até incluídas na classe da própria ordem social. É como delinquente, entretanto, que o marginal vai aparecer no pensamento judiciário. Delinquente, isto é, indivíduo reconhecido como portador de uma qualidade, uma propriedade que gera o desordem; o que as categorias da delinquência e do "delinquente" descobrem e fazem desconfiar é a existência de uma estratégia que torna reculpáveis certas práticas que, por outro lado, vão a ser a alternativa existencial única para coletividades sem saída.

No nível do conhecimento, que é o que nos interessa especialmente neste trabalho, estão em jogo mecanismos que é preciso compreender. Por um lado, reconhecemos um deslocamento entre o conhecimento positivo - o conjunto de técnicas de que se compõe a estratégia disciplinar e, por outro lado, o discurso. Nesta nível, a estratégia da punição é pensada metaforicamente em termos de Ordem e, correlativamente, de desordem, desgoverno. A sociologia transpõe a estratégia de deslocamento das massas humanas nas metáforas da "consciência coletiva" e da "solidariedade orgânica", e, correlativamente, de "anomia" e "solidariedade mecânica". A criminologia - à qual se associa, com o tempo, a sociologia, a psicologia, a psiquiatria - produz metáforas "negativas", a "delinquência", a "criminalidade", a "anomalia social", curiosamente sem contrapartidas positivas.

No plano das categorias sociais deslocadas ou desestabilizadas pelas novas estratégias do poder, o mecanismo é o da metáfora. Toma-se o efeito pela causa, substancializando-se o efeito em sujeito inexistente da desordem: o que existe e precisa ser normalizado é o marginal, o delinquente, o louco, sede do desgoverno.

Como esse processo, como toda prática social, não é instantâneo, mas paralelo ao desenvolvimento da tecnologia do controle dos indivíduos. No início, a estratégia é única, o grande encarceramento que Foucault nos mostra ter predominado no final do antigo Regime e que monopolizava, nas casas de detenção e hospitais gerais, a totalidade das "classes perigosas", pobres, velhos, doentes, indigentes, loucos, venéticos e crianças abandonadas.

O famoso estudo de Robert Castel sobre a institucionalização do sistema psiquiátrico², mostra precisamente como a categoria da loucura se presta a uma especificação mais rigorosa dentro da categoria mais geral do desgramamento, especificação que é paralela à da tecnologia social e política do tratamento disciplinar, que permite separar os que vão suscetíveis de benefícios, de repressão judicial ou de "tratamento moral", que é a primeira tecnologia psiquiátrica esilar. Com o tempo adiante, o papel dos conceitos psiquiátricos - como dos outros saberes - sobre o homem - está intimamente ligado à necessidade de classificar diferentes categorias por suas subjetas e diferentes estratégias de normalização.

Assim como a especificação dos quadros conceituais se origina da especificidade das estratégias, também as diferentes disciplinas do saber vão-se agregar a um tronco comum paralelo à categoria geral submetida ao controle. E se esta categoria é a da pobreza, objeto das primeiras legislações que visam às "classes perigosas", o saber e a prática que lhes correspondem

² L'ordre psychiatrique, Ed. Minuit, Paris; trad. em vista de publicação, Ed. do Graal, Rio.

são as da administração, ou mais precisamente, da Polícia.

Polícia, na época clássica, faz jus ao seu radical grego - polis - e, portanto, tem muito mais a ver com a urbanidade, a civilidade, do que com o crime, é o saber (e o poder) que tem as regras necessárias à vida em sociedade. É a ciência do governo das multidões reunidas na cidade.

No estimulante estudo em que compõe "dois policiais do século XVIII", Bernard Eidman³ cita este trecho de Delamaré⁴: "...mostrar que o objeto único da Polícia consiste em conduzir o homem à mais perfeita felicidade que possa gozar nesta vida" (Traité de la police, Paris, 1722). Portanto, ciência política por excelência, que ataca todos os bens, de que o homem dispõe e a que aspira, os da alma, os do corpo e os da fortuna. Abandonando a alma à religião, mas sem esquecer que ela é livre e, portanto, tem que ser policiada através das ações do corpo (e sobre os corpos). Delamaré enumera todos os objetos de policiamento relativos ao corpo: o ar, a água, o pão, a carne (no sentido próprio), as poeiras, a ventelha e o latre, os frutos e legumes, o vinho, os remédios, os médicos, a lepra, a epidemia ou contágio ou peste, cada um exigindo um título especial em seu tratado.

Mas o interesse da Polícia dos bens do corpo só pode se definir por referência às categorias fundamentais que classificam esses corpos, já não enquanto corpos, por assim dizer carnicais, mas sim corpos políticos, ou seja, policiados, organizados em sociedade. De acordo com a fortuna, a gente se divide entre os titulares da Ordem e os que precisam ser-lhe submetidos. Os primeiros são os que detêm bens que os instituem a encarnar de algum modo um aspecto de ordem social, sejam bens do espírito, como as ciências e artes liberais, que constituem a ordem mais elevada do ponto de vista da fortuna; sejam os bens que provêm da indústria, das artes manuais ou do comércio. Os demais são "os que são sem bens e que não foram educados nem nas ciências, nem no comércio, nem nas Artes, se põem a sobreviver..." (...) "Assim, as servilidades e os vícios dos brachas que nos servem são gente livre, e aqui se encontrarão leis e uma disciplina que lhes concerne" (Traité de la police, citado por B. Eidman).

Tal classificação perfura, como seria de se esperar, o objeto específico da Polícia, que são os pobres. A fortuna como que define um espaço de Ordem em que se inscrevem as categorias sociais que a possuem. A Ordem é necessária à fortuna e lhe é, portanto, inerente, de modo que sua posse implica ordem de por si. Não se policia o Ordem, mas sim o que lhe escapa. Como bem assina B. Eidman, a questão da Polícia é a "questão social", e seu objeto são os que não tem bens e, portanto, não participam da Ordem inerente à fortuna, porém na forma de subordinação.

Delamaré é muito claro: "Quando, por falta de lucros, de bens, de força ou de caixão, o homem não pode subsistir por seus próprios recursos ou por seu próprio trabalho, ou quando, por falta de ânimo, não pode aplicar-se ao mesmo; no primeiro caso, provê-se à sua indigência através do socorro das casas de caridade ou dos hospitais; casilha-se, no segundo, a malícia ou inobediência e força-se o mesmo, através do leis, a ganhar a vida sem pôr-se a cargo do público" (idem, ibidem).

Ali estão presentes todas as categorias que serão objeto de uma estratégia de disciplinização, primeiro, no "grande encarceramento" e, cada uma por sua vez, objeto de especificação específica, sanitárias, psiquiátricas, beneficentes, penitenciárias e assim por diante. Em cada caso, a especificidade da estratégia depende da produção de uma estratégia específica e de uma doutrina apropriada.

3 EIDMAN, B. *Insolence de la légalité bourgeoise. Deux policiers du XVIII siècle* em *Communicações*, nº 26, 1977, pp. 132-144.

4 DELAMARÉ, Michel, *Vigilância e punir*, op. cit. especialmente os caps. I e II.

Para o autor das preliminares da Política, o ponto de partida essencial no estudo da teologia. É doutrina o segundo princípio das almas - o que se refere o já citado Edelman. Doutrina formula uma economia da salvação que se fundamenta numa verdadeira metáfora da "acumulação primitiva", o legado de Cristo na cruz. Trazendo cuja validade Doucet se esforça por demonstrar através dos atos jurídicos que, ao mesmo tempo, intitulam o Cristo a legar a seus herdeiros, os cristãos, a dele tirar legítimo proveito.

É dessa parábola que cada um encontra como resolver o problema da salvação, o resgate. Mas não se trata de dívidas para com o próprio Cristo, pois já foram resgatadas na própria Cruz, daí comparando, foram descontadas no inventário. Não de dívidas do taxador, pois a salvação é um dom. Deus não deve nada a ninguém. Trata-se da dívida dos herdeiros para com terceiros e, nesse ponto os legatários vão se dividir em duas categorias. Os pobres são resgatados pela própria pobreza, nada possuem, senão o privilégio de aceder ao reino dos céus. Já os ricos têm um ônus específico em seu legado.

"E o que é esse fardo dos ricos? Cristãos, podéis crer são suas próprias riquezas. Qual é o fardo dos pobres? É a necessidade; qual é o fardo dos ricos? É a abundância" (Doucet, Sermons, t. I, citado por B. Edelman). O legado do sangue parece se encarnar com bastante justiça num outro o da fortuna, que assim se reveste da perfeita complementaridade própria da Ordem divina: uns são definidos pelo que não têm e, os outros, pelo que falta aos primeiros. O ser dos ricos se define pela fortuna, cuja carência, por sua vez, define a necessidade dos pobres.

Mas Doucet pergunta aos ricos, e é absolutamente apenas da sua resgate que se trata: prover às necessidades dos pobres, desenvolver trabalho ou escola. Entretanto, as coisas não são tão simples quanto parece, pois a pobreza só resgate enquanto permanecer como tal; por outro lado, é o pobre quem fornece a oportunidade de resgate do rico. Reconhecidas estas duas condições, a mensagem é clara: o resgate dos pobres só está garantido enquanto permanecerem pobres e assegurarem o resgate dos ricos. O pobre que furta ao rico a oportunidade de resgatar-se com a sua indústria e sua beneficência, aumenta a própria dívida.

Não outro aspecto que permanece na sombra: se a dívida é paga com dinheiro, o resgate do rico diz respeito à sua carência. Com isso, a mensagem também é clara: é o serviço dos pobres que cria a riqueza dos ricos. Mas essa dívida é também o seu próprio resgate. Só há uma maneira de resgatar-se para os ricos, reproduzindo a própria dívida para com os pobres, providendo-lhes trabalho e beneficência. Só há uma maneira de resgatar-se para os pobres, prestar-se à dívida dos ricos, submetendo-se à indústria e à beneficência dos ricos. Nesta economia da salvação dívida e resgate se entrecruzam como numa conta-corrente em dia. Quem dá aos pobres obras e a Deus, mas só dá a Deus quem se presta aos ricos.

Temos, portanto, uma estratégia de subordinação e que se articula em conhecimento positivo das leis da obediência que os que servem devem aos que se intitulam a serem servidos. É esta estratégia, como vimos, é pensada em termos de Ordem, e com isso, passamos à ordem dos conceitos, Ordem que se explicita no nível da doutrina. Nesta primeira estratégia, ainda grosseira, e que não distingue categorias mais refinadas entre os pobres, o conceito que explica o funcionamento da Ordem é o de resgate, que é propriamente, o câmbio de especulabilidade: a estratégia "que produz a pobreza (e, correlativamente, a riqueza) é o deslocamento da economia e das populações. Prevista na Ordem de ação e Ordem da salvação, a metáfora da estratégia se inverte atualmente para que a representação econômica - mais realçada - interrompa no conceito de resgate.

Quando se afinam as estratégias, refinam-se também suas representações e, com isso, os conceitos, sem contudo abandonar esse deslocamento, para o alto, da economia dos corpos para a salvação das almas. Doucet demonstra claramente, em Vigilar e punir, como já estudamos, que a

estratégia de punição se desloca de uma estigmatização real dos corpos - nos suplicios do Asil-
lo Régime - para uma estigmatização simbólica da alma, através do conceito de delinquente que
faz da transgressão uma propriedade do sujeito transgressor.

Vejamos agora, num ponto que nos interessa mais de perto no presente contexto, como
a estratégia do tratamento moral insidioso, ao mesmo tempo, o fenômeno da internação na categoria
ria da doença mental e a prática psiquiátrica como disciplina científica.

Sabemos desde os estudos inaugurais de H. Foucault sobre a História da loucura (op.
cit.) que a categoria da loucura na época clássica estava vinculada à categoria mais geral que
assimilava o desordem, embora já indicasse, de certo modo, um paroxismo ou grau último do enso-
velho. Com tal, os loucos beneficiavam-se da mesma estratégia geral de encarceramento.

Robert Castel assinala, em seu ensaio "Juizes e médicos"⁵, que a possibilidade de
atuação da psiquiatria nascendo, na medida em que seu campo de aplicação já estava parcialmente
recoberto pela jurisdição dos tribunais e da polícia, dependia de legitimar sua própria estraté-
gia de tratamento moral, demonstrando sua especificidade em relação às estratégias beneficentes
e penitenciárias, que então se configuravam⁶. Definir um campo específico de saber, criar condi-
ções institucionais para o tratamento moral (asilar) de grandes massas de doentes e ocupar um
território até então sob jurisdição administrativa e judiciária constituem uma só e única estraté-
gia, que vai determinar na legislação que cria o sistema asilar francês em 1838.

Em sua pesquisa exemplar sobre a constituição do sistema asilar (l'ordre psychiatri-
que, op. cit.) Castel empresta à noção de monomania um dos papéis principais na instituição de
um sistema psiquiátrico no terreno originariamente da justiça. Conforme assinala em outro
lugar, "é importante, do ponto de vista da análise da função social da doença mental, é que
o exemplo torna patente que a definição da doença mental não decorre, ef. do quadro teórico,
nem da prática experimental da psiquiatria, mas sim da questão prática da inclusão, ou não, de
um objeto no âmbito institucional da justiça ou da psiquiatria"⁷.

O código penal fixava de crime os loucos e os que sofreram uma ação irresistível. Co-
mo a loucura era caracterizada pelo delírio na nomenclatura corrente, o papel do médico nos tribu-
nais se limitava a atestar o que saltava aos olhos de todos, a começar pelo juiz. Por consequên-
cia, os casos de crimes aberrantes, que, assim dizer doentes, "mas sem delírio e sem incoerência
das ideias" (Ph. And., Traité médico-philosophique), não se enquadravam num das categorias psi-
quiátricas, nem na lógica punitiva da justiça.

No quadro mais amplo da delinquência, a mania se caracterizava por ser geral e relativa
em extensão. A monomania vem surgir na ruptura com esse quadro, quase como justificação de
sua utilidade prática, através de uma vaga analogia com a mania, pois é parcial e relativa à
verdade. Contudo, sua caracterização como espécie interna irresistível permite articular melhor
o papel do psiquiatra no aparelho judiciário e, mais do que isso, justiça uma nova estratégia
para as categorias prematuras do desordem, o internamento asilar e o tratamento moral correção-
al.

⁵ Em INCHAUFF, Michel, Les Pierre Rivière..., Ed. du Grail, Rio, 1977.

⁶ Em termos de pesquisas anteriores sobre a Inglaterra, de SKULL, A.T., "From madness to mental"
Londres, em Recherches Européennes de Sociologie, 1975.

⁷ "L'ordre psychiatrique", in Foucault, Michel, "Histoire de la folie", in Métaphores de la folie...

Jurista a salutaridade da manutenção será desmontada dentro do quadro teórico da psicologia. Seu refinamento se passa inteiramente no contexto das discussões em torno da prática médico-legal e do papel da profissão psiquiátrica face à lei. Pouco mais de dez anos depois de surgir e gerir a institucionalização do tratamento moral, a noção é inteiramente rejeitada como não científica. O que vale e passa ressaltará, como já foi assinalado anteriormente, é que "nos remaneja este fundamental nas relações entre os raios de alcance institucional da psiquiatria e da justiça se decidiu em torno da noção tão imprecisa, rejeitada, na prática, pelos duas grandes escolas fundadoras da psiquiatria científica - que jamais vieram a integrá-la em seus quadros de referência teórica, sem que, no entanto, os psiquiatras desistam de empregá-la na definição concreta da doença mental".⁸

A importância da noção de tratamento moral nesse contexto é que ela dá lugar a um deslocamento para o ato da representação, exatamente ao que ocorre com a noção de escape. A extração do tratamento moral, como bem demonstrou Castel, consiste em uma disciplina do corpo, cujo efeito seria a submissão a uma ordem, encarnada na figura do alienista, ordem e regularidade à qual a loucura, dentro da concepção psiquiátrica do momento, escapa por definição.

É essa estratégia e esta concepção do desvio em relação à loucura que transparecem na descrição exemplar do tratamento moral colhida entre as muitas citações apresentadas por A. Castel: "A ordem e a regularidade em todos os atos da vida em comum e privada, a repressão imediata e incessante das falhas de toda espécie; e da desordem sob todas as suas formas, [...] e, acima de tudo, a ação do médico, impondo a submissão, a afecção e o respeito através de sua intervenção incessante em tudo o que tangia à vida moral dos alienados: tal é um dos meios de tratamento da loucura [...]" (M. Pinchepau, *Rapport sur le service médical des aliénés de Salpêtrière*, cit. do *L'ordre psychiatrique*, op. cit.).

Essa a luta da vontade. É toda a questão da obediência que entra em jogo, questão que está no cerne da teoria política desde Locke. E, com ela, a questão do caráter livre e racional da vontade, base da cidadania. Os loucos fazem parte de toda essa categoria das massas que não tem voto e não têm governo, cuja cidadania o pensamento político da época trata de destacar. O desgoverno da unidade, liberando o louco dos tribunais e prisões, não lhe promete uma nova cidadania mas, ao contrário, destina-o a uma forma nova e específica de minoridade moral, social e política. Há luzinha? Sem dúvida. Mas também sem limites, sem as formas e a publicidade de "que se renova o ato judicial e que o submete ao controle do público."

⁸ GUILHERME ALBUQUERQUE, J.A. "Doença mental, melíhora da desordem" loc. cit.

PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: AVANÇOS RECENTES

COORDENADOR - DR. RENATO M.E. SABBATINI

PARTICIPANTES - DRª. MARCE LUCIA DANIAS FERREIRA
DRª. MARIA TERESA ARRAUD SILVA
DR. TIMOTHY MARTIN MCNOLLAND

Maria Teresa Araújo Silva

Doutor de Psicologia Experimental

Instituto de Psicologia da USP

A medida em que reflexões sobre o tema desse simpósio, me vinha à cabeça um problema que volta e volta me preocupa e assusta, mas com o qual aprendi a conviver: a diversidade de linguagens e aspectos sob os quais a psicologia é tratada. Às vezes alinha-se numa Batata, mesmo quando se restringe o campo de estudo a apenas um segmento. Como é o caso da Psicobiologia, de que vou falar, e variedade de enfoques que a área se permite é extremamente vasta. Na realidade a Psicobiologia, por se tratar por definição de uma área interdisciplinar, talvez apresente em certos aspectos uma diversidade de linguagens ainda mais complexa. São técnicas, de várias disciplinas que se combinam, e não só técnicas como também métodos de investigação científica, estilos de pensamento, e hábitos de percepção da realidade.

Nesse enquadramento, selecionarei três exemplos que representam diferentes níveis de abordagens da relação entre o fato psicológico e o fato biológico. Esses três estudos me parecem representar avanços relativamente recentes e sólidos na compreensão dos mecanismos subjacentes ao comportamento. O primeiro estudo toca no problema da base molecular da dor: o segundo procura o mecanismo de processos comportamentais simples a nível celular; e o terceiro aborda o problema psicofarmacológico a nível de organismo, como um todo.

Vou começar, então, pelas descobertas relativas a uma droga - uma molécula - de forte efeito psicológico: a morfina. A morfina, todos sabem, caracteriza-se pela potência analgésica e euforizante. A redução da dor e a sensação de prazer produzidas pela morfina somam-se à sua tendência a produzir adição, que é caracterizada pela exigência de quantidade cada vez maior da droga e por violentas sintomas físicos quando da sua suspensão. Conhecer o mecanismo de ação da morfina significa então uma possibilidade de entender melhor a dor e o prazer, notórias do comportamento, e o problema comportamental da adição.

A maioria das drogas age na sinapse nervosa, interferindo com o mecanismo de transmissão neuronal (Fig. 1). Esse mecanismo consiste na ligação de uma molécula transmissora, por exemplo acetilcolina, proveniente de um neurônio, com uma molécula receptora, o receptor, encalssada na membrana do neurônio adjacente. O efeito da droga na do transmissor depende dessa ligação, que pode ser comparada ao ajustamento de uma chave na fechadura. Quanto uma substância ocupa o receptor sem desencadear o efeito esperado, trata-se de um bloqueador, uma chave falsa. No caso da morfina, há tempos se suspeitava que ela agisse, não indiretamente, afetando transmissores fisiológicos endógenos, como acetilcolina ou noradrenalina, porém diretamente, atuando

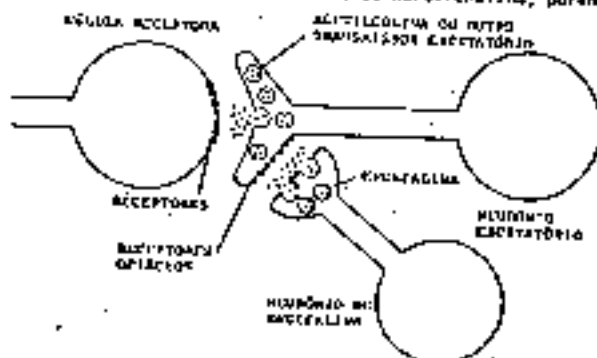


Fig. 1 Interação entre transmissores e receptores na sinapse. (Adaptado de Snyder, 1977).

em suas próprias receptores, isso foi demonstrado por Solomon Snyder há cerca de quatro anos atrás, através de técnicas refinadas em que demonstrou a ligação específica da morfina com receptores de alguns tecidos. Não só isso, demonstrou também a presença destes receptores em porções do sistema nervoso central especialmente relacionadas com a dor e com as emoções. Trata-se da via nervosa palmo-pontilária, que conecta centros da medula espinhal com o cérebro, e que é responsável precisamente pela condução do estímulo doloroso do tipo nervo agido pela morfina, a dor difusa, queimante e não localizada. Outra via espinha-cérebro, que conduz estímulos referentes à dor aguda, localizada, pouco afetada pela morfina, não foram encontrados receptores. Também foram encontrados receptores em regiões do sistema límbico como hipotálamo e amígdala, regiões que poderiam estar envolvidas com o componente afetivo e emocional do efeito da morfina.

Dada a existência de receptores, pergunta-se qual a razão de sua existência. Sua presença foi constatada em vertebrados, dos mais simples aos mais complexos, e não se poderia imaginar que eles tivessem subexistido através da evolução à espera de que um químico alemão extrairia do ópio a substância adequada à sua conformação, no início do século XIX. Mais lógico seria pensar na existência de substâncias endógenas - substâncias semelhantes à morfina as fabricadas - e utilizadas normalmente pelo organismo. E que teriam função de transmissores, visto que também se demonstrara que os receptores específicos da morfina se localizavam na membrana do neurônio, tal como os receptores da acetilcolina ou noradrenalina. Um passo a mais foi dado quando Hughes pesquisador inglês, mostrou que extratos de cérebro produzem, em um teste farmacológico da rotina, os mesmos efeitos da morfina. Logo mais o mesmo Hughes isolou dois fatores responsáveis

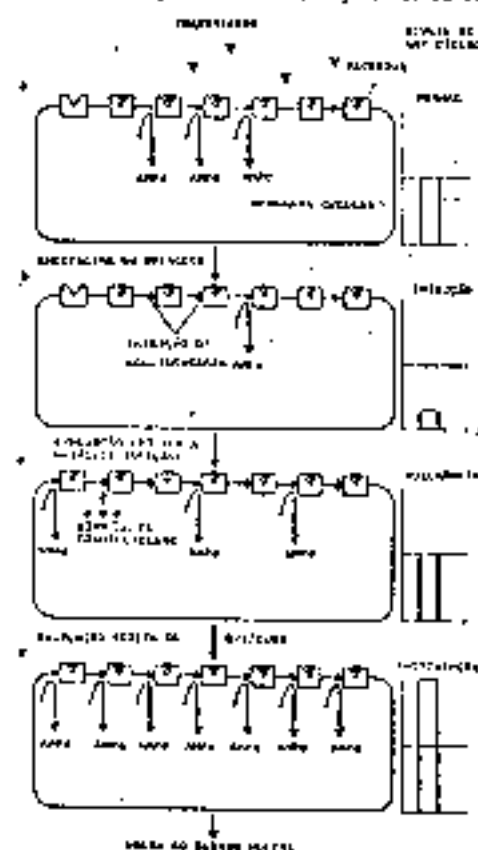


Fig. 1 Modelo de ação (adaptado de Snyder, 1977)

por esses efeitos, dois peptídeos compostos de 5 amino-ácidos a que deu o nome de encefalinas - (leucina e metionina - encefalina). Confirmando a suposição de que as encefalinas representam as unidades internas do organismo, sua distribuição nos tecidos revelou-se paralela à distribuição de receptores de morfina a que se referi. Encontramos então substâncias auto-produzidas com função de mediação da dor e, talvez, da euforia? Isso significa essas opiáceas transmissoras?

Snyder propõe um modelo em que a ação da encefalina como transmissor se exerce sobre neurônios pré-sinápticos das vias dolorosas, atuando no sentido de diminuir a liberação dos transmissores excitatórios, e consequentemente diminuindo a taxa de descarga da potencialidade do neurônio pós-sináptico (Fig. 1).

Um outro ponto interessante dessa pesquisa diz respeito a um modelo para explicar a ação. Em cultura de células nervosas cancerosas verificou-se que a interação da morfina com seu receptor, quando prolongada, é acompanhada pelos seguintes eventos (Fig. 2): ativação do sistema que gera AMP cíclico, conforme ocorre em grande parte das interações transmissor-receptor; diminuição do AMP através da inibição da enzima de que ele depende; produção compensatória desse enzima de forma a que os níveis de AMP retornem ao normal; finalmente, brusco aumento de AMP quando a opiúcia é suspensa, uma vez que o sistema enzimático continua funcionando a um nível supra-normal. Esse brusco aumento, segundo o modelo, poderia ser o responsável pela super-excitação da síndrome de abstinência.

Considero esses fatos e modelos importantes pelas perspectivas que abrem. Em primeira lugar, podem ser o caminho para a descoberta do analgésico ideal, não aditivo, que até agora não existe - uma desenhete que, se bem digo respeito especificamente à farmacologia e à prática médica, nos interessa pessoalmente a todos. Depois, há problema da edição - a descoberta de seu mecanismo orgânico certamente facilitaria seu tratamento psicológico. Há perspectivas também de que o efeito "pietista", de que uma solução inócua tem poderes analgésicos, o que, afinal é um efeito psicológico, seja mediado pela liberação de encefalinas, uma vez que parece ser bloqueado por uma droga que bloqueia o receptor opiúico. Finalmente, existem elaborações teóricas interessantes a respeito do papel dos opiúides internos na mediação do reforço, reforço aqui entendido como reação do impulso. Sicut defende a tese de que as encefalinas, juntamente com a dopamina, codificam a sensação de redução de impulso. Isso é favor dessa hipótese fato de que a administração de encefalina é altamente reforçadora para o organismo - no rato, sua auto-administração ocorre em taxas superiores à de morfina, que já é alta. Por outro lado, ratos respondem para obter excitação ulcérica na substância cinzenta cerebral, o mesmo local que, se estimulado, libera encefalina e produz analgesia. Se, porém, os receptores opiúicos são bloqueados com haloperidol, os animais param de se estimular - provavelmente, a encefalina liberada pela estimulação não está mais produzindo seu efeito, e a barreira não tem mais graça.

Essas são, pela as idéias lançadas pela descoberta dos opiúides internos.

Vamos passar agora para um outro mundo - ou melhor, um mundo vizinho. Trata-se do trabalho de Randel, da Escola de Medicina da Universidade de Columbia. Randel publicou um livro em 1976, "A base celular do comportamento", que já se tornou indispensável aos psicobiólogos. O livro trata dos estudos que ele e outros vêm conduzindo, tentando decifrar como o sistema nervoso, com seus neurônios, suas sinapses e seus transmissores, medeia o comportamento. Randel raciocinou que um sistema simples pode ser melhor estudado do que um sistema complexo, e pode servir de base para a compreensão deste.

O acerto desta estratégia poderá ser melhor estimado à medida que se for descobrindo suas descobertas, Randel escolheu então para estudo um organismo não muito ortodoxo para psicu-

lugos; um molusco, a Aplysia, que se vê desenhado na Fig. 3. A Aplysia apresenta um repertório comportamental constante de reflexos simples, padrões fixos de ação, respostas complexas de locomoção, orientação, e fuga, e comportamento sexual ao par ou em grupo. Um dos reflexos mais ex-



Fig. 3. O molusco Aplysia (adaptado de Kandel, 1979).

istem é o de retração da guelra, que é uma resposta de defesa, obtida experimentalmente pela estimulação tátil da pele do sifão. A grande vantagem da Aplysia é a simplicidade de seu sistema nervoso. Compõe-se de gânglios, que são concentrações de neurônios, localizados na cabeça e no abdômen, os quais podem ser visualizados ao microscópio. Esses gânglios têm um número invariável de neurônios cuja localização é constante de animal para animal (Fig. 4). Não só o número é invariável, mas também as conexões entre eles: por exemplo, o neurônio A faz sinapse com o neurônio B e C em qualquer Aplysia que se examine. Mais ainda, o tipo de conexão também é invariável: A pode fazer um contato excitatório com B, inibitório com C, e inibitório e excitatório com D. Um sistema desses não é raro se desprezar!

Kandel traçou o circuito neural que controla o reflexo de retração da guelra. O reflexo, como já disse, consiste na retração da guelra em resposta à estimulação do sifão, um pouco como a mão que se afasta do fogo quando a estimulação é transmitida por 24 neurônios da pele do sifão (Fig. 5). Na figura estão representados apenas oito, chamados neurônios sensoriais. A resposta é excitada por seis neurônios motores. Os neurônios sensoriais fazem sinapse direta com cada um dos neurônios motores, e com três neurônios intermediários: dois excitatórios e um inibitório.

Seria essa rede neural capaz de controlar apenas uma forma fixa de resposta, ou seria suficientemente plástica para permitir modificações no comportamento? Uma forma simples de aprendizagem não associativa, a habituação, foi um primeiro passo para estudar essa questão. A habituação é provavelmente a forma de aprendizagem mais onipresente entre os organismos, e consiste na diminuição da força de um reflexo após sucessivas apresentações do estímulo novo e depois que o estímulo se mostra inócuo e não reforçador. Sem habituação os organismos permaneceriam sobrecarregados por toda sorte de estímulos, o que levaria o caos ao comportamento, pela total ausência de atenção seletiva. O reflexo da guelra da Aplysia habitua após 10 a 15 estimulações repetidas; esse efeito dura cerca de uma hora, e no dia seguinte já desapareceu: pode-se dizer aí que a aprendizagem teve um caráter de curto-prazo. Se, porém, forem repetidas as sessões de habituação, a habituação se prolonga por dias ou por semanas - modelo da memória de longo-prazo.

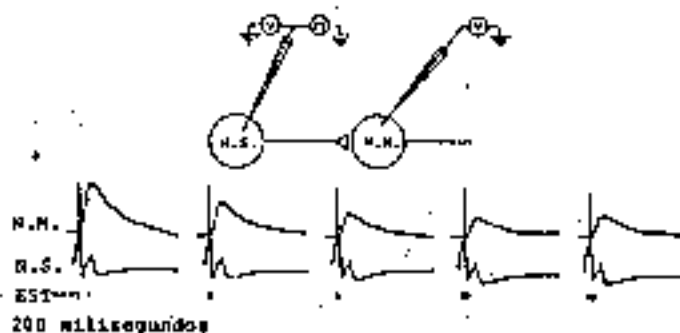


Fig. 6. Habituação do reflexo de guelra (adaptado de Kandel, 1979)

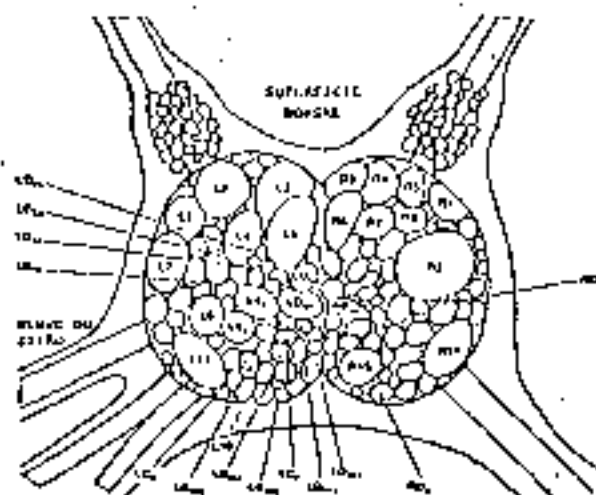


Fig. 4. Gânglio abdominal da Aplysia [adaptado de Kandel, 1979]

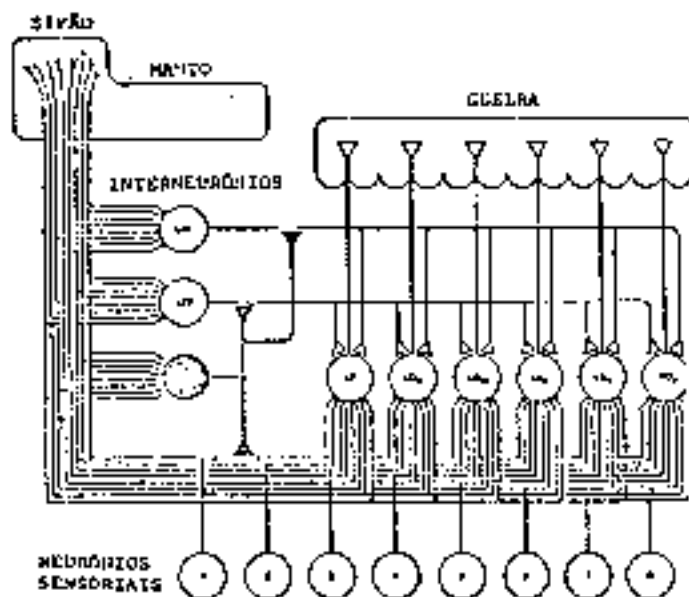


Fig. 5. Circuito neural do reflexo de retração da guelra. [Adaptado de Kandel, 1972].

O componente neural do reflexo da guinea pode ser estudado da seguinte forma: um eletrodo estímulu um neurônio sensorial e outro registra o potencial produzido no neurônio motor (Fig. 6). A habituação ao longo das sucessivas estimulações pode ser vista claramente. Após um intervalo de 15 minutos há recuperação parcial da resposta, que de novo tende a desaparecer. No final do período, temos entre uma aplysia treinada e uma não-treinada a diferença mostrada na Fig. 7.

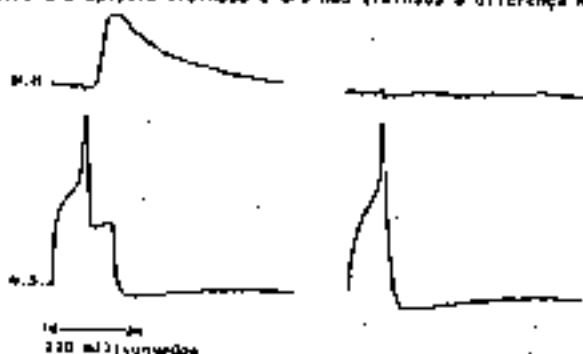


Fig. 7. Habituação de longa-duração: resposta do neurônio motor em uma aplysia não-treinada (esquerda) e outra treinada (direita).

A pergunta seguinte foi: como esse circuito se modifica para que a resposta mudel? Kandel demonstrou que a quantidade de transmissor liberado nas sinapses entre neurônios sensoriais, interneurônios e neurônios motores, diminui com as sucessivas estimulações e esta diminuição era paralela à diminuição da resposta do neurônio motor. Como o neurônio precisa a liberar menos transmissor? Sabemos que a quantidade de transmissor liberado depende da concentração de cálcio no terminal nervoso; os pesquisadores do grupo de Kandel mostraram então que a concentração de cálcio diminui com as sucessivas estimulações, e retorna ao normal quando o potencial de ação do neurônio se recupera. Verificamos, assim, que o mecanismo de armazenamento da memória a curto-prazo depende da depressão da concentração de cálcio no terminal pré-sináptico.

Quais os limites dessa plasticidade - quanto tempo duraria a habituação? Kandel observou que pequenos períodos de tempo levavam a modificações relativamente duradouras, que adriam de armazenamento a longo prazo. Mostrou que o controle celular dessa modificação é adêncio ao da habituação de curto prazo, inclusive envolvendo também o mecanismo de depressão do cálcio e conseqüente queda na liberação de transmissores, de tal forma que conexões sinápticas anças eficientes permanecem desativadas por longo tempo. Contradições expectativas mostra semido, demonstrou que os dois tipos de memória envolvem um mesmo processo.

Passamos agora à sensibilização. A sensibilização é uma forma de aprendizagem um pouco mais complexa. A resposta a um estímulo é aumentada pela apresentação, concomitante ou não, de outro estímulo. Pode ser considerada como o precursor do condicionamento associativo. Na aplysia, uma resposta reflexa torna-se mais forte devido à ativação de uma outra via. Na aplysia, o reflexo de guerra é magnificado pela aplicação de um estímulo nocivo na cabeça do molusco.

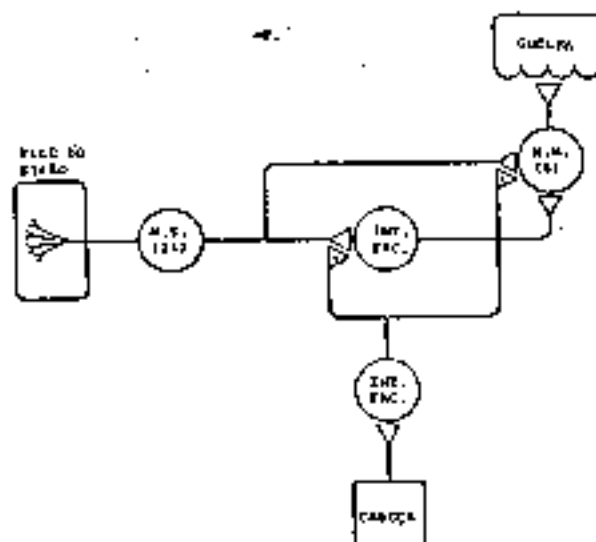


Fig. B Circuito neural da sensibilização.

A rede neural que controla esse processo também foi desenhada (Fig. B). Aqui também, o potencial do neurônio motor e consequentemente a resposta do guerreiro dependem da transmissão da informação a partir dos neurônios sensoriais, diretamente ou através dos interneurônios. O estímulo sensibilizador ativa um outro interneurônio, chamado facilitatório, porque vai facilitar a transmissão entre a terminal do neurônio sensorial e o interneurônio excitatório e o neurônio motor. Essa facilitação se dá através da liberação do transmissor serotoninina na terminal do neurônio sensorial. Portanto, um efeito local sináptico pode ser modificado de formas opostas por formas opostas de aprendizagem. E de tal forma isso é verdade que a sensibilização reverte no efeito compensatório e a depressão de cálcio induzidos pela habituação. O fato é que sinapses podem ser ativadas e realçadas pela experiência, criando palavras de Kandel, "as quais descrevem a sua aplicação ao cérebro humano, significaria que, mesmo durante experiências sociais simples, como quando duas pessoas conversam, a ação da maquinaria neural do cérebro de uma pessoa é capaz de produzir um efeito direto e talvez duradouro nas sinapses modificáveis no cérebro do outro".

Agora, a idéia de Kandel é estudar as formas associativas de aprendizagem. Afirma já ter conseguido obter o fenômeno na aplysia, e sua expectativa é de relacioná-lo com a sensibilização, já descrita. Outra perspectiva é verificar qual a relação entre a natureza das mudanças na eficiência sináptica que ocorrem ao longo do desenvolvimento do cérebro e as que ocorrem com a aprendizagem. Seu objetivo é verificar se existe um "alfabeto" elementar que possa ser combinado para produzir a linguagem dos processos mentais muito mais complexos.

O terceiro trabalho a que vou me referir percorre um terreno mais familiar à maioria dos psicólogos experimentais: utiliza ratos como sujeitos, choque como estimulação aversiva, e girar uma roda como resposta instrumental. Trata-se da série de experimentos de Jay Katz, da Universidade Rockefeller, sobre a relação entre variáveis psicológicas e a formação de úlceras estomacais. Como em outros problemas colocados pela psicossomática, havia uma dificuldade técnica grande em isolar, na causalidade de úlceras, os fatores físicos dos fatores psíquicos. Um animal submetido a uma série de choques elétricos ou a imobilidade forçada pode contrair úlcera; mas, além da agressão física ao organismo, haveria componentes de interação comportamental e um

bienas que contribuíram para agravar a ulceração ou, ao contrário, proteger as regiões? Uma possível variável referente à situação de tensão é o controle que o organismo pode exercer sobre o agente agressivo. Outra variável de provável relevância é a possibilidade de prever ou não a ocorrência do estímulos nocivo. Muitos estudos sobre estes dois fatores, controlabilidade e previsibilidade, isolando-os experimentalmente do componente físico do agente agressivo e no caso choque elétrico, lançaram luz sobre tanto do planejamento em triades (Fig. 3), em que os animais são testados em conjuntos de três: um deles recebe choque mas pode evitá-lo ou evitá-lo com a resposta de girar a roda, e pertence ao grupo de fugas-ativas. Os outros dois por onde a parte a corrente elétrica que atinge a cauda desse rato estão ligados ao segundo rato, que por-

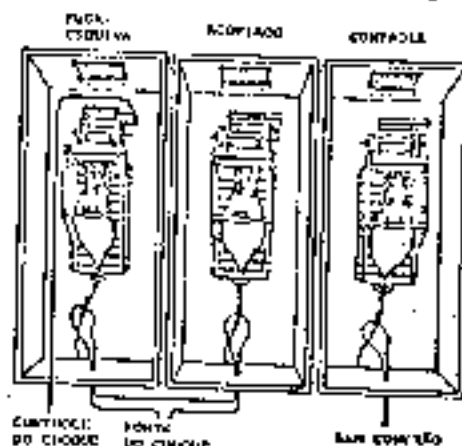


Fig. 3. Triades de ratos para estudo de úlceras.

tanto recebe igual quantidade e intensidade de choque, sem porém dispor de qualquer resposta que possa minimizá-lo; pertence ao grupo "acoplado" ("yoked") ao grupo fugas-ativa. Um terceiro rato, finalmente, acompanha todo o procedimento mas não recebe choque.

Nessa colocação os animais de todas as triades de 48 horas, em que o sujeito do grupo fugas-ativa podia escapar ou evitar o choque através da resposta de girar a roda; o rato acoplado podia também girar a roda, mas suas respostas não tinham nenhuma consequência sobre o choque. Suas primeiras observações mostraram que, se o animal tem possibilidade de prever a ocorrência do choque, desenvolve menos úlceras do que se o estímulo ocorre sem de surpresa: é o que mostra a parte esquerda da Fig. 4. A previsibilidade protege de úlceras quer os ratos que podem controlar o choque através de fuga-ativa, quer os que não podem fazer nada a respeito. Numa classificação comum os quatro fatores que determinam a extensão de ulceração: a possibilidade de controlar o choque, no gráfico à direita da Fig. 50 podem-se ver que, seja o choque sinalizado, sinalizado progressivamente, ou não-sinalizado, os animais do grupo fugas-ativa sempre apresentam menos úlceras do que os animais acoplados. Um outro dado importante dessas experiências: quanto maior o número de respostas do animal, maior a extensão das lesões gástricas. Em outras palavras, um rato muito ativo, seja do grupo fugas-ativa ou do grupo acoplado, que faz muitas tentativas de enfrentar a situação através de respostas ativas, tem maior probabilidade de contrair úlceras. Esses dois fatores, controlabilidade e número de respostas utilizadas na tentativa de enfrentar a situação, podem explicar como o sinal de aviso protege do efeito

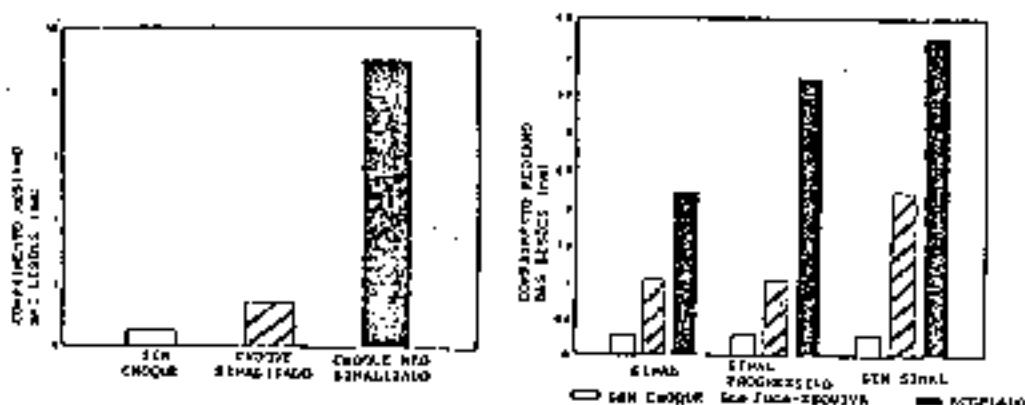


Fig. 10. Úlceras gástricas como função da previsibilidade e da controlabilidade.

psicossomáticos: o sinal talvez permita alguma resposta pouco visível que reduza o impacto do choque, e permite que as respostas de enfrentamento se concentrem apenas durante sua ocorrência.

Levando então em consideração a influência das fatores controlabilidade e "atividade" na produção de úlceras, Weiss propôs um modelo teórico para explicar a ulceração. Nesse modelo, as duas variáveis contribuem para o grau da lesão gástrica: se um sujeito responde pouco e tem excelente controle sobre as consequências de suas respostas, deverá ter menos úlceras do que o sujeito que também saia do mesmo controle mas que responde em taxas muito altas. Se o sujeito não tem controle sobre a situação e responde muito, estará em piores condições, quando a ulceração, do que o sujeito que também não tem controle mas que presta poucas respostas de enfrentamento. O grau de controle, por sua vez, é considerado maior ou menor, conforme o animal receba informação sobre os efeitos de suas respostas. Por exemplo, o animal que trabalha em um esquema de esquiva Sidman tem menos informação sobre o efeito de suas respostas do que o animal que se esquiva e recebe um sinal luminoso consequente à sua resposta, e portanto deverá sofrer maior extensão de ulceração do que este, segundo o modelo. Previsões como esta foram confirmadas experimentalmente por Weiss.

O leitor terá notado a discrepância entre os resultados de Weiss e o conhecido experimento dos "macacos executivos" de Brady. Nesse, os animais que tinham controle sobre o choque tinham precisamente as que contraiam mais úlceras. Weiss analisou o experimento de Brady, cujos dados aliás se mostravam de difícil replicabilidade. Os macacos "executivos" respondiam em altas taxas, em esquema Sidman, porquanto com tal grau de informação sobre o controle que suas respostas estavam escapando. Eficientes, permitia que os respectivos animais acoplados recebam um choque elétrico, cerca de dois por hora, criando uma situação em que estes não precisavam se dedicar a muitas respostas de enfrentamento. Além disso, o fator de seleção foi inadvertidamente a "atividade", os macacos com o sistema de escape prolongado e treinado, os quatro brin-

os macacos que aprenderam o esquema foram destinados ao grupo "executivo" - eram precisamente os macacos espontaneamente mais ativos. Melas concluiu então que poderia "replicar" o experimento de Brady se selecionasse, dentre os sujeitos de seus experimentos, aqueles que mais respondiam dos grupos fuga-esquiva e os que menos respondiam dos grupos acoplados. Quando analisou seus dados dessa forma, realmente os ratos "executivos" foram os que mostraram maior extensão de eletrização, quando comparados aos acoplados (Fig. 11). Seu modelo teórico serviu, assim, à elucidação de um dado empírico da área.

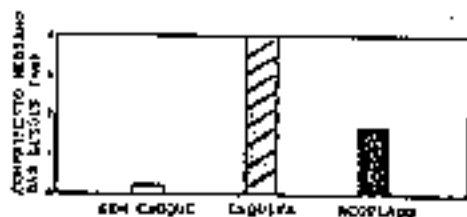


Fig. 11. "Replicação" do Experimento de Brady.

Finalmente, gostaria de lembrar que a pesquisa em psicobiologia referente ao ser humano, conquanto difícil pela complexidade e pelas considerações éticas, vem sendo desenvolvida em áreas de importância como linguagem e memória. Um avanço tecnológico que poderá impulsioná-la é a medida do fluxo sanguíneo cortical por detectores de radioatividade, cuja informação é computarizada e transformada em um mapa indicativo da atividade funcional das diversas áreas corticais. Talvez esta seja uma das técnicas que permitirá melhor acesso ao substrato biológico de funções complexas no homem.

REFERÊNCIAS

- Kandel, E. Cellular Basis Of Behavior. San Francisco: Freeman, 1976.
- Kandel, E. Small systems of neurons. Scientific American, Set. 1979 (241) 60-70.
- Snyder, S. M. Opiate receptors and internal opiates. Scientific American, Março 1979 (238) 44-56.
- Stein, L. Amine transmitters: catecholamines and opiod peptides. In Lezon, M.A. et al (ed.), Psychopharmacology: a review of progress. New York: Raven Press, 1978.
- Watts, J. H. Influence of psychological variables on stress induced pathology. In Elbe Fromm Symposium B (New series). Physiology, Emotion and Psychosomatic Illness. Amsterdam: Elsevier, 1971, pag. 253-279.

NEOLÓGIA E CIÊNCIA EM PSICOLOGIA

COORDENADOR - DR. JOSÉ ANTÔNIO GIAMOTTI

PARTICIPANTES - PROF. DSHYR GABRIEL JR.
DR. ALBERTO PRADO DE A. FERREIRA JR.
DR. ROOLFO AZEVEDO

Suponhamos que alguém motivado pela simples curiosidade, perguntasse a que é Psicologia?

Poderia encontrar nos diversos textos de psicologia algumas respostas. Por exemplo:

- a psicologia é a ciência do comportamento;
- a psicologia é a ciência da personalidade em todos os seus aspectos.

Concluído, a relevância da pergunta inicial se tornaria mais evidente, se ele examinasse certos comentários, que são produzidos a partir do conjunto de possíveis respostas que visam responder a esta questão. Os comentários, que mencionam a que considero interessantes, examinam o tema da cientificidade da psicologia levantando três problemas: o problema da redução, da utilização de métodos hipotético-dedutivos e de própria cientificidade da psicologia. Estes comentários são baseados em afirmações defendidas por alguns psicólogos e adaptadas no sentido de tornarem mais fácil a presente exposição.

São elas:

- a ciência do comportamento humano poderia ser chamada de reducionista quando ela discute os fatores sociais. Reduz processos sociais a comportamentos de indivíduos. Mas isto dificilmente se poderia ser chamado uma redução do papel do indivíduo. E, ao contrário, uma ampliação.
- a ciência do comportamento tem um objeto que não requer método hipotético. Se aparecem comumente hipóteses no estudo do comportamento, é somente porque os investigadores deviam a atenção para eventos inapetíveis - alguns deles fácticos, outros irreais.
- a questão de se a psicologia é uma ciência tem apenas interesse histórico. A psicologia tem o seu lado científico e o seu lado tecnológico, assim como a biologia em geral apresenta essas facetas, e quem sustentasse hoje que a psicologia não pode ser uma ciência estaria montando de maneira errada um cavalo morto.

Não, ela não poderia ser chamada de reducionista. Ela é realmente reducionista quando reduz os processos sociais a comportamentos de indivíduos. E precisa investigar qual é o efeito desta redução em termos do próprio saber que a psicologia produz. Não estaria ela negligenciando uma função social bem precisa quando opera essa redução? Não haveria aí um efeito exclusivo sobre o saber e poder?

No entanto, essas questões exigem uma análise político-científica que não desejo realizar agora. São mencionadas apenas para mostrar como os problemas epistemológicos vinculam-se a questões políticas.

Não, a psicologia segue continuamente a produção de hipóteses. Uma psicologia que não avançasse hipóteses não seria aquela que é feita pela maior parte dos psicólogos; na verdade, quase todos acreditam ou foram levados a acreditar que produzem hipóteses quando fazem psicologia.

Não, o debate sobre a cientificidade da psicologia não se reduz de nenhuma maneira à tentativa de montar um cavalo morto. Sabe-se que a discussão sobre as variedades de sentido, e epistemologicamente relevantes, da palavra "ciência" após uma definição do que seja ciência. É exatamente aqui que está o problema. É necessário deslizar intencionalmente o que seja ciência. Considerar que na psicologia já existe uma definição, universalmente aceita, de ciência é eludir a tarefa principal, visto que, para termos breves, não se sabe nada, ou melhor muitas coisas sobre, o que seja uma ciência humana.

... É uma consequência natural da inexistência de um acordo sobre o que seja ciência, e inexistência de uma metodologia própria. É a busca de expressão, nos mais variados lugares: ciências físicas, filosofia, geologia, linguística, teoria da informação, etc.

A psicologia explica praticamente tudo, se tivermos como modelo de explicação o modelo dedutivo-nomológico, mesmo quando ela fala em teorias é preciso verificar o que se está entendendo por "teoria". Pode-se chegar à conclusão de que as teorias na maior parte das vezes não são apresentadas de maneira ordenada e correta, e que, muitas vezes, parecem mais orientadas para a persuasão do que para a exposição.

Pode-se afirmar que a psicologia tem como objeto o singular? Sim, para aqueles psicólogos (por exemplo, Allport e Levin) que afirmam que a psicologia fala daquilo que ocorre uma única vez. Isto deveria nos colocar no âmbito de um dualismo metodológico que oporia a psicologia à física, na imposição de uma psicologia subjetiva, na pregação de que o homem deveria ser compreendido e não explicado, na pressuposição de que os fatos psicológicos têm uma dignidade diferente, na negação de que é possível realizar um estudo científico do homem, uma vez que sempre haveria aí a interferência de valores? Mas ao aceitar isto, ou parte disso, não estamos confundindo o sujeito, enquanto objeto, com o sujeito do conhecimento? Acredito que não. As razões dessa ênfase serão desenvolvidas ao decorrer da presente comunicação.

Não é exagero afirmar que algumas das ciências humanas, por exemplo, a linguística e a economia, sentem atingido o status de ciência. Hum, na primeira metade do século XVIII, manifestou de modo inequívoco a esperança de fazer da psicologia uma ciência que seria o fundamento válido para todas as outras ciências. Nas suas palavras "não há nenhuma questão importante cuja solução não esteja compreendida na ciência do homem e não há nenhuma que possa ser resolvida com certeza antes de se conhecer essa ciência". (Prefácio do "Tratado sobre a Natureza Humana")

A psicologia, contudo, não se tornou essa ciência que ela ambicionou e ambiciona ser. Pode-se duvidar se, mantido o quadro atual de referência, ela conseguirá, algum dia, atingir esse objetivo. É preciso olhar para uma nova direção.

A psicologia não é a ciência que ela deseja ser e não se trata de uma questão de insistência, de querer realizar o futuro agora. Ela não explica no sentido dedutivo-nomológico, ela não possui uma metodologia própria; para ser mais realista, a psicologia com P maiúsculo ao qual se fala desde o aparecimento do laboratório de Wundt (1879) não existe. Se existiu, foi apenas no momento da criação desse laboratório. O que há agora são psicólogos.

Mas o que é a psicologia? Será aquilo que realizaram realmente os psicólogos, de Wundt ou Bruck e Skinner, se considerarmos a enorme quantidade de observações e experimentos realizados (até, é claro, da notoriamente confusa conceitual produzida), a partir de qual eles procuraram estabelecer um conhecimento será o estudo orientado pelo que consideravam como científico e que os obrigou para o entendimento do comportamento humano ou ainda para o estudo da mente? Será um conhecimento pragmático sobre o homem de classe média dentro da sociedade burocrática do Ocidente? Será a compreensão das sociedades humanas e ou animais?

Acrescido que o desejo subjacente à psicologia é muito complexo. A proposta foi formulada há mais de 2.000 anos por Sócrates. Os psicólogos procuraram e continuam procurando conhecer a si próprios. Uma formulação moderna: eles visam estudar os comportamentos que são exibidos pelos homens. Para preencher esta carafa, a psicologia deveria ser, e é, de certo modo, a descrição verdadeira desses comportamentos. Proposição aparentemente inofensiva, mas cuja elucidação permitirá aprender alguma coisa da problemática da psicologia.

Desejo esclarecer que essa definição não é proposta com a intenção de fundamentar

uma nova psicologia. Ela é utilizada como um instrumento para explicar uma série de problemas que estão relacionados com a questão da causalidade na psicologia.

A descrição verdadeira do comportamento geralmente tem o homem como objeto principal. Contudo, a palavra "homem" não nos deve colocar no caminho de um humanismo ultrapassado. É preciso levar a sério a noção do homem; em outras palavras, o homem não pode ser mais pensado como uma categoria fundamental. No seu lugar, parafraseando Foucault, há um sistema, um conjunto de relações que se mantêm, que se transformam independentemente das coisas que essas relações abrangem. Nada se deve esperar na psicologia pela presença do homem. Apenas ocorreu a escolha de um certo objeto. A psicologia é o que ela é, não porque um homem construiu um objeto privilegiado, mas, sim, devido ao fato dele tomar certa posição em relação ao processo de conhecer.

Se pensarmos na questão da singularidade, vemos que é possível abordar os fatos na sua individualidade. Também seria possível pensá-los como fenômenos atrás dos quais se procura um invariante. Por exemplo, dois corpos celestes exercem entre si uma certa atração de certa magnitude. Os relâmpagos originam-se do choque de cargas elétricas. São fenômenos físicos onde certos estados genéricos de eventos se repetem. Consideremos agora o seguinte enunciado: "O Presidente Allende morreu no Chile". Ele pode ser considerado como a descrição de um fenômeno biológico que se repete: a morte de um ser humano. Também pode ser tratado como a descrição de um comportamento único, isto é, pode ser singularizado. Derivam este resultado mostrando como a classe formada pelos Allende possui um único elemento: o indivíduo Salvador Allende. Outro exemplo, poderia ser o fenômeno de se esquecer mais de uma vez um mesmo nome próprio. Estamos diante de algo que pode se repetir. Se o esquecimento do nome próprio é tomado como um fato, é julgado interessante em si mesmo. Se há interesse pelo seu caráter de repetição é pela única razão de se descobrir o que o determina - e a soma, procura-se uma lei.

Salvatore que Freyden (1958) distingue dois tipos de ciência: as ciências nomográficas - as que têm como objetivo o estabelecimento de leis, e as ciências idiográficas que têm como objetivo o individual; a física, por exemplo, é nomográfica, a psicologia, que se pretende com insistência ser uma nomografia do comportamento, é, na maior parte dos casos, uma descrição do comportamento humano "desnada" dentro da civilização ocidental.

Dizer que um evento é único é uma qualificação equivocada; para alguns psicólogos a singularidade da psicologia está em que ela tem por objeto algo que não se repete nunca. Ora, o mesmo é verdade, no para qualquer fenômeno físico: o que se repete são certas características consideradas como invariantes. Mas a diferença para a psicologia não está aí, a sua especificidade não se reduz a este sentido, o que individualiza os comportamentos na psicologia é o tipo de causalidade envolvida na sua produção. O esquecimento do mesmo nome próprio não significa que esteja ocorrendo sempre o mesmo processo subjacente ao fenômeno. Ao contrário, o que é próprio do fenômeno psicológico é que a cadeia causal que o produz nunca é exatamente a mesma, - ela difere de situação para situação. Nos momentos da frustração os psicólogos neo-behavioristas afirmam que a história comportamental do sujeito era diferente daquela que era esperada ou suposta. O que tomar como exceção e explicação de variáveis ad hoc é, na realidade, a regra. E não da razão, é possível produzir previsões significativas; questão que é apenas sugerida aqui devido às dificuldades inerentes ao trabalho que ora exponho.

Atear que todo comportamento é singular não devemos afirmar que ele não seja cientificamente explicável, ainda que em alguns casos humanistas proclamarem que há uma diferença radical entre os fatos que são estudados pelas ciências físicas e a psicologia. Isto é falso: todos os fenômenos são individualizados no um ponto do espaço e do tempo (ao menos, na física

científica e seria possível a priori tratar da mesma maneira tanto os fenômenos da física como os da psicologia. Não se pode usar a ciência da psicologia como se a primeira entusiasse o universal e a segunda o individual; inicialmente os fatos físicos não são individualizáveis e como os fatos psicológicos; além disso o conhecimento de um comportamento supõe uma relação com o universal. "isto é uma batida à barra e aquilo uma balda e um carimbo de ponto, que são explicáveis sempre, como sempre, através da lei do reforço". Que um fato psicológico seja um, que a barra se verá duas vezes, não importa, de qualquer modo, que se possa explicá-lo. Ditos "esquecimentos" do mesmo nome próprio variam de comportamentos distintos. Explicar-se um a outro e isto é tudo. A psicologia é um conjunto de fatos e a ciência explica os fatos.

E por isso por o caráter psicológico do homem às repetições da natureza. Além disso, é difundir uma ideia confusa. É preciso perceber que nos fatos físicos é a consideração do invariante que coloca o fato despojado de localização e data. Se se realiza a mesma consideração sobre o homem, ele também se rebete. A verdade é que o homem concreto tem outras razões (não existentes na natureza) para não se repetir: ele é um ser dotado de intencionalidade. Não há para o psicólogo nenhuma impossibilidade a priori de imitar os físicos e de extrair de um fato humano ou animal um invariante que, abstraído, seja eterno e valha como a lei de Galileu: vale para toda queda de um corpo. Skinner não quis mostrar que todo comportamento humano está sob o domínio de certas contingências de reforço? Freud não procurou mostrar que o homem é um ser que tem um desejo que ignora mas que o animal

mas terão sido coroadas de êxito essas tentativas? Se não o foram, talvez a sua impossibilidade esteja ligada à natureza das relações causais existentes entre os objetos que a psicologia estuda e de nenhuma maneira ao caráter individual dos comportamentos humanos.

A verdadeira diferença não está, portanto, entre os fatos psicológicos e os fatos físicos. Podemos considerar a física como um conjunto de leis e a psicologia como um conjunto de fatos. Na física a função das leis é explicar os fatos; a existência destes é um verdadeiro suporte para o estabelecimento de leis. Ora, isto não ocorre de nenhuma maneira na psicologia. Se algum dia existir uma ciência que seja o conjunto das leis da psicologia, a psicologia não será esta ciência (provavelmente será a biologia): ela continuará sendo apenas o conjunto de fatos que serão explicados por estas leis. Basta saber se, existindo uma ciência das leis psicológicas, haverá ainda algum interesse pelos próprios fatos. No máximo dessa tarefa estaria reduzida a estabelecimento e a psicologia não mais seria que uma exemplificação dessas leis.

Em suma, não é na questão da singularidade que se encontra algo de específico, da própria psicologia.

Vamos procurar em outro lugar. Sabemos que Lévy-Strauss estabeleceu uma comparação interessante entre a geologia e a teoria freudiana. Segundo ele: "Quando conhecemos as estruturas de Freud, percebemos, com toda naturalidade, como a aplicação ao homem individual de um método cujos ramos estavam representados pela geologia. Em ambos os casos, o investigador se encontra de imediato frente a fenômenos aparentemente impenetráveis; em ambos os casos, para inventariar e medir os elementos de uma situação complexa deve exercer qualidades de finura sensibilidade, olfato e paladar. E, no entanto, a ordem que se introduz no conjunto incoerente a princípio, não é nem contingente, nem arbitrária".

Como acabamos de ver a nossa curiosidade não é saciada apenas pelo homem. Todavia, devemos reconhecer que há na psicologia uma certa especificidade que está nas operações de conhecimento que ela mobiliza, que diferem daquelas que são utilizadas para conhecer os fenômenos físicos.

A psicologia comparada apresenta em relação à psicologia comparada uma diferença que convém explorar. Na psicologia comparada há aspectos que recebem as mais diferentes denominações: significação, compreensão, valores, etc. No entanto, pode-se alcançar um grau de precisão maior quando se utiliza a palavra "finalidade".

No mundo, tal como ele surge aos nossos olhos ingênuos, os comportamentos humanos (e por que não, os animais) são compreendidos pelo fato de serem determinados, em nós mesmos e nos outros, a existência de um projeto; ou seja, de uma finalidade que é preenchida pela realização de um comportamento. Mas esta finalidade que existe na ação humana parece não acarretar consequências perceptíveis para a epistemologia da psicologia. Ela não se introduziu, por exemplo, no momento em que eu escrevia essa comunicação. Ela já estava presente em várias leituras: na seleção de autores que eu realizei, na informação que eu desejava despertar sobre os possíveis leitores, etc. Da mesma maneira, quando um psicólogo experimental elabora um artigo sobre um experimento realizado, a finalidade pertence ao próprio quadro de observação e de planejamento do experimento. Por estar assim implícita ela não apresenta para este psicólogo nenhuma característica relevante que deve ser salientada por ele. Está presente no texto e será reencontrada, modificada ou não, pelo leitor. A questão que se coloca é a de saber se será sempre possível manter o problema da finalidade neste estado de suspensão, de acordo técnico e, o que é mais importante, de suas observações esgotam esse problema.

Vamos supor, para poder desenvolver a nossa tese de que a especificidade da psicologia está nas relações de causalidade que ela mobiliza, que a psicologia seja a descrição verdadeira do comportamento.

Em que sentido isto equivale a afirmar que a psicologia é desde o início um discurso descritivo? Ou sentido se que ela deve se ocupar apenas com descrições. Mas, é preciso qualificar o que estamos entendendo aqui por descrição. Vamos supor que a psicologia seja semelhante a um conto policial. Todo o nosso interesse está voltado para a trama que se desenvolve aí. Da mesma forma, os fatos da psicologia só adquirem o seu pleno significado quando são relacionados a uma trama; ou seja, quando um psicólogo descreve um comportamento, a sua descrição é na realidade uma interpretação teórica feita a partir da trama que ele adota. Trata-se, por conseguinte, de criar um quadro, para representar aí, ou melhor, para construir aí o que ocorre. Isto permite, a partir do ponto de vista adotado, eliminar uma série de problemas como falsos e ou irrelevantes. É realizado assim uma seleção, uma simplificação, uma organização. Por exemplo, um psicólogo neo-behaviorista coloca toda uma sessão experimental de 24 horas em uma lâmina e o seu relatório não é menos extenso do que aquele que nos vem à memória quando recordamos um fato de nossas vidas. Espacializar sobre o intervalo que separa o experimento e a descrição do dado leva simplesmente a constatar que uma sessão experimental não é a mesma coisa para o experimentador, para um outro psicólogo para um estudante de psicologia que o observa ou para o ajudante de laboratório. Isto significa que para o psicólogo há um limite; isto é, que o intervalo que há entre o experimento e a descrição do dado é preenchido pela memória teórica do psicólogo, e que esta se constitui sempre em um limite para o ato de conhecer, uma vez que o nosso conhecimento só é obtido através da mediação da teoria.

Examinemos o caso onde o psicólogo denomina de comportamento algo que ele não consegue apreender direta e ou imediatamente. Como, por exemplo, o relato de um sonho, um comportamento supersticioso - aqui ele apreende apenas alguns traços do sonho ou de certas contingências experimentalmente. Mas, mesmo que se possa apreender completamente o sonho, ou as contingências que foram origem ao comportamento supersticioso, não se altera a situação: não sempre as interpretações decaem que realmente ocorreu. Na sua essência, como nos mostrou Jungmann, a psi-

entrega à uma forma de conhecimento que descobre a observação direta do comportamento presente. Ela não é a exibição desse comportamento, ela é a sua interpretação; se o psicólogo descreve o comportamento, é para tornar patente o seu ponto de vista e não para fazê-lo reviver.

Vamos procurar mostrar que se a psicologia é a descrição verdadeira do comportamento, ela não se repete: que ela é apenas o relato das variações que ocorrem no comportamento e que ela não pode vir a ser a descrição dos invariantes que estão por trás dessas variações.

Relata-se que um rato de uma certa espécie apresentou, quando submetido a certas condições de refrigeração, uma certa frequência de respostas. Tomar o fenômeno frequência da resposta isoladamente não levaria a nenhum conhecimento, só cria novos problemas, como já afirmamos, devemos entender a psicologia como se ela fosse um físico que procurasse relatar as quedas dos corpos, e suas diversas causas e não apenas a queda dos corpos. No experimento realizado o psicólogo conhece somente o que ele fez variar e não todos os comportamentos. A maior parte permanece igualmente ignorada.

Um comportamento é designado dequilo que ocorre é uma diferença, algo que poderíamos reconhecer a priori se adotássemos a ideia que o psicólogo nos oferece - não podemos nos esquecer que a psicologia é filha da economia teórica da psicologia. Aquilo que o surpreende será aquilo que será selecionado. A uniformidade não tem interesse. Quando ele realiza um experimento, o seu relato conterá apenas aquilo que é necessário para que se possa pensar em observações ou experimentos semelhantes, onde ocorrerá este ou aquele comportamento. Contudo, a semelhança não significa identidade, é somente um esforço na direção da objetividade.

Quando um psicólogo afirma que um rato que sofreu uma redução de 20% não conseguiu estabelecer uma certa resposta de esquiva, a novidade do relato estará na ausência de estabelecimento da resposta, supondo que vários experimentadores, em condições análogas, conseguiram estabelecer de maneira convincente essa resposta. Contudo, não haverá nenhuma explicação sobre a expressão "redução de 20% em peso". É fácil que todos os possíveis leitores já conheçam a sua significação e o seu emprego correto. A redução seria diferente se a plataforma fosse composta de psicólogos de várias linhas ou de leigos. O relato experimental seria ainda mais útil, dentro da comunidade neo-behaviorista, se a resposta, mencionada a pouco, fosse obtida - na ausência de qualquer seligador.

Portanto, a tarefa da psicologia está diretamente relacionada à percepção da diferença, no entanto, a psicologia caracterizando-se por calibrar sempre os mesmos dados mas ex-novo diferentes interpretações. A sua juventude é eterna visto que os dados não se alteram. Todo o problema está na interpretação dos dados.

Não há metodologia específica na psicologia porque na psicologia há apenas uma exigência: que a descrição do comportamento seja verdadeira. Se isto ocorrer, já é suficiente. Impondo uma regra do jogo, uma norma, seria determinar a priori que descrições não ser consideradas como válidas. Quarenta anos de predominância do behaviorismo foram suficientes para mostrar que isto não é uma boa ideia.

Para uma ciência monoteísta, um fenômeno só se torna um fato quando ele pode ser considerado como uma instância de um invariante; na psicologia, uma vez que ele tenha ocorrido, o fenômeno já passa a fazer parte dela.

A psicologia constitui um saber decepçionante que ensina coisas que seriam muito baratas para a nossa vida se não fosse a surpresa que ela nos causa quando os descrevem. Dessa forma, um sintoma neurótico, contração na mão, é descrito como sendo a expressão de um desejo sexual perverso. Um jogador imbecil é visto como o resultado da contingência adversária. São as interpretações que nos surpreendem e não a ocorrência dos fenômenos. Por conseguinte, o psicólogo procura surpresas que irão surpreender não apenas a seus pares, mas também ao público leigo.

"interpretar" é utilizada aqui no sentido de descrever verdadeiramente o fenômeno. Por exemplo, o enunciado "o sonho é a realização de um desejo" é na teoria freudiana uma descrição verdadeira sobre os sonhos.

As interpretações são sempre incompletas. Um psicólogo não descreve tudo o que ocorre, mas apenas aquilo que ele consegue apreender dentro da sua rede conceitual. Segue-se que é impossível dar uma interpretação integral. A idéia de que se possa dar uma interpretação que não deixe lacunas vem da ilusão de não perceber que o aparato experimental ou observacional, com o qual constituímos os fatos também nos deram as questões. Em outras palavras, propositalmente deixamos de considerar muitas coisas, mas também muito se perdeu sem que o soubéssemos.

O conhecimento psicológico decorre desses aparatos que selecionam um momento da realidade. Esta seleção não é exponencial, ela é o resultado da visão que se utiliza para constituir os fatos. Mesmo que levantássemos todas as variáveis possíveis para o nosso conhecimento atual, ainda restariam muitas a serem consideradas. Não se deve recusar a considerar um fenômeno como psicológico porque as suas causas não são conhecidas. A psicologia não comporta nem um princípio de conhecimento, nem um mínimo de inteligibilidade universalmente aceito. Desde o momento em que algo se produziu, ele passa a fazer parte dela. A psicologia não é uma ciência; nem por isto ela não é rigorosa, apenas que o seu rigor se dirige basicamente para a descrição.

Quais são os critérios que atuam no nível descritivo? Um deles é que a ocorrência do comportamento será descrita de maneira a surpreender. Traduzir sempre a mesma coisa torna-se banal, sem interesse, e não ser que uma nova interpretação provoque de novo a nossa surpresa. To do experimento cria em si esta intenção: uma ocorrência que surpreenda.

Por outro lado, também é significativa a própria ocorrência, a produção do dado. Desde o momento em que ele já se descreve. Como não existe nenhum critério de seleção universal que nos afirme qual é a melhor descrição, não há possibilidade de se fazer uma psicologia definitiva. Ela permanecerá eternamente fragmentária, parcial. O compromisso com a verdade psicológica se dá produção. Esperar pela completabilidade da psicologia, isto é, pela existência de uma linguagem observacional, que seja relevante e neutra entre as teorias, que se julga em posição, seria esperar pelo aparecimento de um objeto definido, assim como de uma metodologia própria, para a qual todos tendam com maior ou menor certeza. Ora, não existe este objeto, nem esta metodologia.

Desde o seu início, em 1879, a psicologia se fragmentou em vários ramos (psicologia experimental, psicologia clínica, psicologia da arte, etc) uma vez que, como se disse acima, não tinha um objeto natural, nada impediu e impede a sua expansão ou diminuição dependendo do momento considerado. É preciso estabelecer uma distinção entre o "campo dos dados que são comportamentais" e a psicologia como um saber específico que conhece uma extensão variável. Com Wundt, a psicologia define como um dos seus objetos o estudo da mente consciente do adulto normal; com Freud, o objeto formal se torna o inconsciente, cujos efeitos se manifestam em todo ser humano, normal ou não; Skinner define a psicologia como o estudo do comportamento, seja humano ou animal. Ele chega a sugerir que a psicologia tenha como meta tornar-se aquela super-ciência (do tipo pensado por Hume) que resolverá problemas em áreas tão distantes como a psicologia e a lógica-matemática.

Somado, a legião nas interrogações se Skinner e muitos outros não terminaram por realizar uma descrição do comportamento desejável do homem na civilização ocidental? Responder a esta questão, seria elucidar a relação entre ideologia e ciência na psicologia.

Mas, de qualquer maneira, o que é comportamento e o que não é comportamento? Também impossível seria de traçar uma linha de demarcação que tenha cerca paridade, conforme mostra

a breve sucessão histórica traçada acima. Seria muito mais fácil uma demarcação que mostrasse porque uma manifestação neurótica não interessou a Freud, mas era relevante para ele; e por que um mesmo trabalho para gerar ideias não é objeto de uma exploração cirúrgica, mas, - diz, - ilustração de um processo de esforço generalizado. É melhor ceder à história e considerar como frontal a aquilo que as correntes atuais determinam como sendo comportamental. É claro - que todas as partes têm uma fronteira por acréscimo e não por exclusão. É necessário dizer que ela aumenta com a passagem do tempo, modificando-se sem cessar.

Espero que essas rápidas reflexões sobre o estado atual da psicologia atraiam a atenção para um problema que considero essencial e ao qual me referi diversas vezes. É preciso vencer toda a existência criada pelo repertório lógico e repunhar com ousadia do espírito o problema da causalidade, que não esgota de nenhuma forma quando se pensa apenas em relações funcionais. Ao mesmo tempo que se supera esse obstáculo epistemológico, é preciso realizar uma - crítica ideológica rigorosa, que nos leve a superar nossos impasses atuais e permita ao psicólogo ocupar um lugar no lado do oprimido, do louco, do infeliz - não como pastor, mas como participante ativo na luta pela liberdade coletiva.

KONFERENÇA DE ENCERRAMENTO

AVALIAÇÃO CRÍTICA DA IX REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

DR. JOÃO CLAUDIO TODOROV

PARTICIPAÇÃO DO DR. ISAIAS PESSOTI

"AVALIAÇÃO CRÍTICA DA IX REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA"

Dr. H. Gomberg: Gostaria de apresentar a conferência da noite, Dr. João Cláudio Todouro, ex-professor da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, professor do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília, e membro do Conselho Federal de Psicologia. O Dr. João Cláudio foi convidado para fazer uma avaliação crítica da IX Reunião Anual de Psicologia. Ele teve a tarefa de procurar se interessar de todos os acontecimentos durante a IX Reunião e para isso, com várias atividades eram concomitantes, ele contou com a colaboração do Dr. Imilia Peresotti, e nós então vamos passar a ouvir agora o que ele tem a dizer em termos de avaliação da IX Reunião Anual de Psicologia.

Dr. J.C. Todouro: O trabalho maior, em realidade, foi feito pela Imília e pelos presidentes de sessão, sob a coordenação do Imilia Peresotti que preparou uma espécie de questionário para os presidentes de sessões. Hoje à tarde nós reunimos esse material todo e conversamos a cerca de 10 que a gente viu nessa IX Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Como o assunto era muito sério a gente teve que sair daqui e discutir longe dos ouvidos das pessoas envolvidas, de modo que a gente preparou o material todo em um relatório, tomando chopp, de modo que vocês, preparando para o que vem agora. Eu acho que a coisa que mais chamou atenção nesta IX Reunião Anual pode ser caracterizada como um reflexo do clima de abertura política - que o país vive no momento. O que se discute a cerca de implicações sociais do trabalho do psicólogo, a cerca de problemas políticos envolvidos no fazer e no aplicar a ciência a gente não tinha visto antes nos nove anos de existência da Sociedade. Está certo que o ano passado a tendência começou a mudar e isso a gente deve à Comissão Paritária Nacional e aos alunos que em 77-78 marcaram para Ribeirão Preto a reunião da Associação Nacional dos Estudantes de Psicologia. A reunião do ano passado foi marcada por uma situação política dos estudantes que despertaram a Ribeirão Preto e que provocaram um certo espanto nos profissionais e nos professores que aqui vivem. Eu lembro muito das reações outross no ano passado em termos de "será que é isso que a sociedade deveria estar patrocinando?", quer dizer, até onde valeria a pena continuar incentivando a participação de alunos, dado que os alunos chegaram aqui com um ímpeto enorme em termos de trabalho político. Esse ano se falou em coisas muito mais importantes do que as tratadas no ano passado e com muito menos problema. O que nós sentimos é que os participantes em sua maioria, estavam realmente interessados em discutir os fundamentos de seu trabalho, as implicações sociais do seu trabalho e em pensar em maneiras pelas quais o psicólogo pode, através daquilo que ele sabe, fazer melhor do que qualquer um, através daquilo que caracteriza a sua profissão, influir no momento presente, no momento em que o país começa a ter alguma chance de definir o seu sistema político e de definir o seu sistema de interações sociais. Um outro aspecto que chamou a atenção e que tem seus pontos negativos e positivos, com os seus discussões que saíram, foi a participação dos filósofos. Essa talvez tenha sido a reunião em que maior número de filósofos tenha comparecido e onde se sentiu mais marcadamente a contribuição desses colegas que têm muito a dizer sobre o que a gente faz em Psicologia, assim como eles têm a dizer sobre o que se faz em qualquer outro aspecto da ciência. O que se sentiu da participação dos filósofos foi que talvez eles tenham falado para um grupo muito reduzido de associados da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Alguns colegas sentiram que estava mais uma comunicação de pessoas que já vêm sentindo o problema, que já vêm discutindo esse pro

blima. Chegou-se a dizer que não devemos meta-redonda de filósofos, quando calvê para o prôto- no and se deveria pensar em promover essas redondas com filósofos, quer dizer problemas que são importantes para a Psicologia, discutidos por psicólogos, com filósofos presente para que a discussão não fique num nível de peritos a que se possa realmente comunicar aos alunos que aqui vêm o que está sendo discutido. Eu acho que também não se pode deixar sem mencionar o fato que esta grande participação dos filósofos e de uma maneira bastante aberta também é um reflexo da abertura gnífica que a gente vive. Um terceiro aspecto a ser ressaltado realmente na presença uma continuação do que vem acontecendo ano a ano na Reunião de Ribeirão Preto: é a linguagem utilizada nas Comunicações. Esse é um aspecto positivo no sentido que, os Presidentes de Hessa seniores, não seniores, houve uma preocupação maior esse ano se realmente comunicar aos presentes o porque o trabalho foi feito, como foi feito, as implicações no trabalho, numa linguagem que não tão hermética como às vezes acontece. A gente sabe perfeitamente que em alguns dos campos mais especializados de Psicologia é possível você falar durante quinze minutos de tal maneira que um colega psicólogo que não trabalha naquela área não entenda completamente nada. Senti-se na nossa Reunião uma preocupação de ser mais comunicativo, de não se apagar tanto a termos técnicos, mas a garantir-se uma comunicação com o público. Uma outra característica da Reunião, que vem desde a primeira, é a grande participação de estudantes; são aquelas pessoas que pela primeira vez apresentam algum trabalho científico. Pelo levantamento que nós fizemos, o número na esta Reunião, a proporção nesta Reunião está dentro do que a gente tem observado no passado, o que vale a pena aqui colocar esse aspecto, não como novidade, mas como uma das características impunitivas da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Isso é colocado não porque é novidade para este ou aquele, mas porque é uma das características fundamentais da Sociedade, uma das coisas responsáveis pelo fato de que o ano que vem a gente comemora dez anos e se alguém quiser de alguma outra Sociedade de Psicologia no Brasil que possa apresentar um currículo como este, a gente gostaria de saber. Eu acho que não existe. Eu tenho a impressão que muito desse sucesso continuado vem do fato de que todos os interessados no trabalho da Psicologia, no trabalho de pesquisa em Psicologia que chegam a Ribeirão, têm a sua chance de apresentar seu trabalho, têm a chance de ver o trabalho discutido, de conversar com outras pessoas e de não ser padado de início por não pertencer a este ou aquele grupo, ou por não ser profissional, por não ter um diploma, ou por não ser doutor. Eu tenho a legítima impressão que da diretoria atual e da diretoria futura, mais da metade, pelo menos, começou a carreira apresentando trabalho em Ribeirão Preto. Um outro aspecto já é novidade, o que a gente sentiu e foi muito bom, se eu fosse um explorista desta que foi muito enriquecedor, foi a aproximação entre os colegas que trabalham com a aplicação e os que trabalham com pesquisa básica. Senti-se nos trabalhos de aplicação uma preocupação metodológica muito grande, uma preocupação enorme com a maneira de trabalhar, com a maneira de apresentar os dados e com a discussão desses dados. Parece que a gente pode sentir esse progresso na sofisticação de técnicas de modificação de comportamento, técnicas de trabalho de aplicação nas outras áreas além de modificação de comportamento. Vocês se desculpam porque eu tenho essa tendência de falar em Análise Experimental do Comportamento e Análise Comportamental Aplicada, esse é um defeito de formação muito sério e eu acho que isso não vai ser sanado no São Carlos, e eu tenho a tendência de ao analisar os trabalhos apresentados aqui na Reunião da Sociedade, de falar dos trabalhos de Análise Experimental de Análise Comportamental Aplicada. Para falar a verdade, a colocação desse pontos aqui foi feita baseada em todos os trabalhos apresentados, mas eu pessoalmente, na realidade, vi mais os trabalhos mais ligados à minha área. De qualquer maneira, essa preocupação metodológica nos trabalhos de aplicação é uma quantidade muito grande, esse ano, de trabalhos básicos com sujeitos humanos, uma certa abertura nas discussões

nos trabalhos básicos, quer dizer, sentiu-se que os apresentadores não tinham aberto e discutido a relevância social ou a relevância teórica dos trabalhos que apresentaram, isso certamente ficou da ao que eu mencionei antes. A linguagem utilizada, as duas coisas provavelmente refletem essa tendência a se fazer ouvir, a se fazer presente e está aberto para explicar como e porque "faz o que faz em pesquisa básica. A gente deve mencionar também as qualidades dos Simpósios, a preocupação revelada na escolha das temas e das pessoas que os apresentaram, demonstrando essa preocupação básica também da Diretoria que organizou esse II Encontro, essa II Reunião Anual com o que está acontecendo em Psicologia no Brasil no momento, com as questões que são mais importantes, com as questões que a gente sente que preocupam mais os colegas psicólogos, aquelas pessoas que se preocupam com Psicologia e os alunos de Psicologia. Nesse ponto, a gente pode mencionar o Simpósio: "A Organização de Serviços de Psicologia em Prisão e Instituições de Menores", como um dos exemplos dessa preocupação com problemas de importância social presente; o Simpósio: "Psicologia e Ciência em Psicologia" em termos da importância teórica, se poderia dizer, presente. Sentiu-se nas discussões, tanto nesse Simpósio: "Ideologia e Ciência" quanto no de "Fundamentos Críticos da Análise Experimental" uma certa necessidade demonstrada de defesa da Análise Experimental, da Análise Comportamental Aplicada, foi acho que essa necessidade de defesa, em realidade, chegou um pouco tarde. O problema é que a gente vinha sendo atingido isolado da resto dos acontecimentos no Brasil, da Psicologia no Brasil, há muito tempo e entrava um pouco condenado em termos não-científicos, da descredibilização do nosso trabalho através de colocações que duvidavam da possibilidade de se ter uma ciência de Psicologia, que duvidavam muitas vezes da honestidade do trabalho científico no sentido de se igualar behaviorismo com agentes de repressão, behaviorismo com representantes do imperialismo e coisas daí para a frente. Eu acho que a gente ficou muito tempo sem responder essas críticas. Em grande parte o que se fez na II Reunião Anual foi levar o problema para todos, vocês, discutir essas coisas; não necessariamente acolher pessoas que viessem aqui e dessem uma rapelão, depois um tempo, não principalmente no Simpósio sobre "Fundamentos Críticos", colocar todo mundo, apresentar essas coisas, lá ver até onde havia propaganda e preconceito, e lá onde havia algum fundamento, em verdade certas colocações todas. (Dr. Carlos chega e Roberto interrompe o que dizia).

Dr. Paulo Passoli: Eu tinha que fazer a introdução, e, então, eu fiquei um pouco perdido e isso é um problema de trânsito, sério. Tive que procurar gasolina do meu sogro, sangrar, suar e coçar. Então, a introdução era a seguinte: nós não tivemos muito tempo para preparar isso porque o Congresso ainda não acabou e nós temos que fazer a síntese de um Congresso estafado, quer dizer, é uma coisa um pouco difícil, então a gente fez o que pôde, juntou os relatórios dos 16 presidentes de sessão que entregaram os relatórios e procuramos um ambiente propício para a produção dessa peça, que dado o calor, foi lá no Monclero, à tarde. Fizemos o possível, agora a introdução foi introduzida e conferência.

Dr. Rodomiro: Voltando ao assunto. Com relação a essas coisas todas, a preocupação da Direção em organizar este debate não foi resolver o problema mas levantar o problema, deixar bem clara quais são os problemas básicos, quais são os fundamentos da nossa participação enquanto psicólogos, que precisam ser pensados que precisam ser analisados, que precisam ser discutidos, daí a gente ter chatado, por exemplo, no fórum sobre "Fundamentos Críticos da Análise Experimental do Condicionamento" de "Confusão I": porque em Fortaleza a gente já tinha lido uma "Análise II" e agora estava "confundida" com "Confusão I" e eu acho que se resolve esse e depois tem mais confusão, e eu acho que isso também é um tipo de coisa que acontece com alguns outros grupos e que a gente precisa ir que resolve questões de id. tem muita discussão e que realmente não

fui o show de slides. Um verdadeiro show de slides montado pela Larry e colaboradores à cerca da história da Análise Experimental do Comportamento no Brasil. Todo o trabalho de levantamento envolvido nesse levantamento foi um trabalho intenso, cansativo, eu sei que muita gente não atendeu aos pedidos e aqueles de entregar material, eu sei que a Larry insistiu várias vezes. Ele montou um show realmente elogiável, até mesmo dizendo que é elogiável porque nós estamos lá. Certamente a Larry teve muito bom gosto, escolheu as melhores fotografias de gente, contou lá, daí a sugestão que a gente tinha com relação a isso era que o grupo que se propôs montar esta história da Análise Experimental do Comportamento no Brasil, se possível, trabalhasse na história da Psicologia no Brasil. Eu acho que teria muito importante que isso pudesse vir a ser montado e ficasse em um documento. Fica a sugestão nessa análise da IX Reunião para que a Larry, se ela puder, continue a trabalhar nesse campo. E aqui a gente gostaria de apelar a todos que não é nesta nem das pessoas que nos ajudaram nessa avaliação crítica, mas que vem ao que parece, do Lindu Bueno, próximo Presidente da Associação, do próximo diretoria, de se fazer com que na X Reunião Anual, no próximo ano, se tenha como tema geral a História da Psicologia no Brasil, e se desde já anunciar isso, e pedir às pessoas interessadas que possam contribuir, que no próximo ano tragam o material a cerca da História da Psicologia no Brasil, nos seus Estados, nas suas cidades, o material que for possível, seja na forma de Simpósio montados, seja na forma de comunicação. Vamos ver se a gente faz da X Reunião Anual de Psicologia um ajuntamento de dados a cerca da história da Psicologia no Brasil, que está realmente muito carente. Eu tenho a impressão que um dos últimos trabalhos, e certamente faz tempo, feitos a cerca disso foi o que inaugurou essa série de Reuniões, da Isóbel Pessotti em JI, que apresentou um trabalho chamado "Dados para uma futura história da Psicologia no Brasil". Ele prometeu que ia trabalhar muito em cima desses dados depois, mas acho que não trabalhou não, e publicou assim mesmo. De qualquer maneira, eu acho que cada mundo tem a necessidade no momento de se fazer este trabalho, que é muito difícil; não é um trabalho para uma pessoa, é um trabalho realmente para um grupo interessado em reunir essas informações, e trabalhar em cima delas. Finalmente eu acho que valeria a pena se mencionar como uma das características dessa IX Reunião, não é bem uma característica, mas é um evento que vai marcar essa IX Reunião, é a volta de Rodolfo Axel à Psicologia depois de 14 anos. Eu acho que as pessoas que ouviram suas contribuições e suas discussões certamente não de concordar e principalmente aqueles que já o conheciam antes de 65 e antes da marginalização forçada por circunstâncias além do nosso controle, certamente não de concordar que a volta do Rodolfo à Psicologia é um marco importante e que nós todos vamos precisar da colaboração que ele pode dar daqui pra frente. Além disso, para terminar, é só um agradecimento à Diretoria por ter se lembrado de mim pra fazer isso, e um conselho, que na X Reunião Anual não haja uma conferência de Avaliação Crítica da IX Reunião.

Dr. Ricardo Góes: Muito obrigado ao Dr. João Cláudio Todorov e ao Dr. Isóbel Pessotti. Antes de encerrar a gestão da, em nome de toda a Diretoria da Sociedade de Psicologia, quero dar os nossos agradecimentos a todos os representantes de comunicações, presidentes de mesa, debatedores, conferencistas, participantes de simpósio, professores de curso, representantes de sociedades de Psicologia e de uma maneira muito especial, eu não vou citar nomes, mas de uma maneira muito especial aos funcionários e alunos que colaboraram para que a Reunião pudesse ter um nível razoável de organização. Quero agradecer também a presença de todos vocês, os participantes da Reunião, e agradecer às entidades que tornaram essa Reunião possível: a Prefeitura Municipal cedendo o Teatro e a Casa da Cultura, ao C.M.P.Q. e a FAPESP que subvencionaram a Reunião. Fazer o meu convite para que todos estejam aqui para a X Reunião Anual de Psicologia em 1986. Antes de encerrar, quero saber se alguém quer fazer uso da palavra, alguém de

Estadante: Eu quero falar sobre a descontração que vocês tiveram para falar. Como apresentar a crítica de vocês quanto à Assembleia, quanto ao Congresso. Eu acho que deveria ser feita. Não só agora no último dia, mas assim em todo o Congresso. Então, por exemplo, vocês ficaram afim em clima, nós lá embafno, inclusive foi contra muita palestra que foi dada, o fato de profe-
fessor lá em clima, o aluno aqui em banho. Eu acho que a gente se sentiu um pouco assim, como
você sempre falou, o fato de não ter sido tão acessível. Mais um fato que eu acho que não foi
acessível ao aluno, o fato de estar havendo assim essa necessidade, então seria legal, uma
opinião, que uma forma mais descontraída. É claro que quando for necessário o uso de projetor,
essas coisas, seria que ter um lugar fechado, mas fazer a coisa num lugar aberto, todo mundo
sentado no chão.

Dr. R. Goraieb: Muito obrigado pela sua sugestão, eu acho que o Dr. Lima deve ter escutado
também, seguramente, e eu espero também que não só essa sua sugestão, mas outras sugestões
você tenha colocado por escrito nos questionários, de forma que a gente possa analisar es-
ses dados e considerar isto. Mas alguém quer fazer o uso da palavra? Dr. Passoli.

Dr. Isaias Passoli: Na preparação dessa peça, desse acompanhamento nosso aqui, o João Cláudio e
eu combinamos que eu tinha que fazer a introdução, depois ele falava esse relatório afim, e de-
pois eu tinha que fazer um lamento final. E foi assim que foi decidida. O lamento é o seguin-
te. Nós sabemos falta de algumas pessoas que sempre estiveram aqui nessas nossas reuniões e
cuja participação, além de se revelar nas sessões de debates, simpósios, se revelam também no
curso da madrugada onde a gente, justamente por maior descontração, talvez contribua igualmen-
te, então nós estamos lembrando aqui o nosso grande amigo, o Chico Garcia, que faleceu e o Ivo,
do Pará, e dentre outros que não estamos lembrando, o Bento, de Piracicaba, que é nosso amigo.
Larlet não veio, então isso é um lamento. O outro lamento é que com esse clima de abertura,
nós, João Cláudio e eu perdemos uma autoridade que a gente tinha, quer dizer, no governo do
povoletto general nós criamos num desses congressos o C.E.C., que era, não era o comando de
tudo no comunista, era comitê de controle da ciência, que tinha duas membros Unidos, vicari-
cios. O João Cláudio e eu. Depois da abolição do A-5 nós perdemos toda a autoridade e é com
alguma tristeza que nós vimos no show do Larry que nós já temos assuntos de, lá lá, se não
de história, pelo menos de história. De isso tudo nós lamentamos a abertura porque nós perde-
mos o controle da ciência no Brasil. Como todo ano, mesmo no ano em que eu fui presidente,
e era o microfone no fim, de algum jeito, para elogiar o trabalho da Diretoria, e vocês po-
dem avaliar o que significa montar um congresso como esse, por isso eu gostaria que todos sa-
massem a Diretoria que organizou o Congresso, com uma salva de palmas.

Dr. R. Goraieb: Eu só estendi os cumprimentos do Isaias e do plenário à comissão organiza-
dora que inclui também o Dr. Luiz de Oliveira e o professor José Aparecido da Silva, e quero in-
cluir nestes cumprimentos os alunos e funcionários que ajudaram muito. E tenho que o chopp
está tão gelado, esperando a gente.

Desempenho verbal de crianças em situação controlada: efeitos de consequentes verbais de dois níveis de complexidade [a].

Elza M. Stella Prorok, Regina C.O. dos Santos, Vera Maria Soares, Vera Lucia Casari, FFLC de Albeirão Preto, USP.

Da análise do conjunto de dados sobre desenvolvimento do repertório verbal, resultantes de este dos naturalísticos (principalmente psicolinguísticos) e experimentais (principalmente operantes), constatam-se inconsistências e/ou contradições tanto na caracterização do desempenho verbal da criança, como na consideração de variáveis e/ou processos subjacentes. Neste contexto, uma necessidade que se depreende é a de fundamentar a seleção dos estímulos e respostas verbais, a serem manipulados experimentalmente, em dados prévios descritivos de comportamento verbal intencional e da estimulação linguística ambiental. Em decorrência disso, Stella (1976) - propôs um técnica para registro do intercâmbio verbal Mãe (M) - Criança (C) da forma a possibilitar uma análise funcional do mesmo e sugerir variáveis e/ou parâmetros para a análise experimental do comportamento verbal em desenvolvimento. (cf. Prorok, Casari, Soares e Santos, 1979, neste Anuário). O presente trabalho ilustra a análise experimental do desempenho verbal de C, em situação de brinquedo livre, onde contingências programadas de reforçamento foram manipuladas. Nessa situação, C interagia verbalmente com um boneco falante (B: experimentador), cujas respostas verbais a C foram previamente programadas e experimentalmente controladas. Conforme a programação, em intervalos alternados de 4 min. as verbalizações de C, definidas como adequadas, eram seguidas por (a) repetições ou expansões da fala brévia de C, reproduzindo categorias correspondentes do comportamento materno caracterizadas por simplicidade estrutural e semântica; (b) comentários, reproduzindo uma categoria específica do comportamento materno, caracterizada por complexidade estrutural e semântica. A Fig. 1 mostrará o diagrama do intercâmbio B-C para a apresentação de uma ou outra consequência. A Fig. 2 mostrará a frequência de respostas verbais emitidas por C, durante cada período, no decorrer das sessões experimentais, permitindo observar valores índices da verbalização durante os períodos em que suas respostas eram seguidas de repetições ou expansões, em contraposição aos comentários. Esse efeito é comparável ao observado no desempenho verbal de crianças, em situações de intercâmbio verbal com M, face às categorias verbais maternas "repetição" e "expansão" (as que foram mais frequentemente seguidas de respostas subsequentes por C) e "comentário" (mais frequentemente não seguida de resposta subsequente por C). [a]. Estudo parcialmente financiado pela FAPESP.

Variação na estimulação verbal materna e características de desenvolvimento verbal de crianças de um a três anos de idade [a].

Elza M. Stella Prorok, Vera M. Casari, Vera Lucia Soares, Regina C.O. dos Santos.

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Albeirão Preto, USP.

O presente estudo consistiu em uma descrição pormenorizada do intercâmbio verbal Mãe (M) - Criança (C), visando à caracterização dos padrões de intercâmbio e de suas mudanças concomitantes à progressão da criança no desenvolvimento verbal.

Foram sujeitos do estudo 15 crianças e suas respectivas mães, distribuídas em três fases, conforme a idade de C: Fase I, idade média de 14 meses; Fase II, 24 meses e Fase III, 33 meses. O intercâmbio verbal M-C, ocorrido em situação de brinquedo livre, foi gravado em oito sessões de, aproximadamente, 45 min. O das gravações foi feito a partir de diagramações (cf. ilustrar) e

[a] Pesquisa parcialmente financiada pela FAPESP.

Fig. 1), que permitiam as seguintes medidas: duração de pausas locutor-auditivo; taxa de produção verbal de M e de C; respostas por minuto (RPM) de M e C; respostas de M e C em vice-versa; faixas sucessivas de um mesmo locutor (M ou C). Além dessas, outras medidas foram derivadas a partir das categorias verbais descritivas do comportamento de M e de C. Para os objetivos do presente trabalho, o MLU ('mean length of utterance') das verbalizações de C e de respectivos índices de R/M, serão apresentados (cf. Fig. 2) para caracterização de seu desenvolvimento verbal. A Fig. 3 apresentará características do padrão de interação M-C, através das fases I-III, mostrando variações no desempenho verbal materno consequentes ao período em que C esteja. Tais variações relevam-se: (1) maior estimulação verbal materna na fase I, caracterizando frequentes seqüências tipo M-M interpoladas a seqüência tipo M-C ou C-M; (2) da fase I à III ocorre aumento na proporção de verbalizações maternas que significaram respostas (critério 4 seg) à fala própria de C, caracterizando seqüências tipo C-M; (3) esse aumento é seguido pelo aumento na proporção da fala de M respondida (critério 4 seg) por C, caracterizando seqüências tipo M-C. Essas variações, concomitantes a outras relativas aos tipos de estímulos verbais maternos (Prorok, 1978 e Prorok, Borges, Silva e Brandão, 1979, neste trabalho) reforçam o que vem sendo descrito na literatura recente sobre aquisição da linguagem naturalmente ocorrente, como um processo de ajustamento contínuo no desempenho verbal M-C em direção à eficácia da comunicação verbal.

Responsividade de crianças de dois e três anos de idade a modelos verbais de complexidade estrutural variada (a).

Elza M. Stella Prorok, Maria A. Silva Alves Borges, Maria José O. Silva, Sunelva A. Brandão.

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Albelião Preto

O presente estudo é uma extensão do trabalho apresentado por Prorok e Silva (1975) na 5ª Reunião Anual da SBPC. Teme por objetivos: (a) determinar a responsividade motora (apontar) e verbal (repetir) de crianças de dois e três anos de idade a modelos verbais de dois níveis de complexidade estrutural; (b) caracterizar o repertório verbal dos sujeitos, em termos de medidas descritivas de desenvolvimento, e a estimulação verbal materna provida durante interação natural. Serviram como sujeitos 16 crianças do sexo feminino, sendo 13 de, aproximadamente, dois anos (M: 28,1 meses; 25-30) e 3 de, aproximadamente, três anos (M: 38 meses; 36-42), e suas respectivas mães. O material utilizado consistiu de 32 cartões ilustrativos de, referenciado, segundo a técnica dos modelos verbais (MV). Estes diversificaram-se em: 16 MVs (descritivos), sendo 8 MVs (ordem: vogal+verbo+objeto) e 8 MVs (miscelâneas, ex: S-O-V, V-S-O...); 16 MVs (nomenclatura), sendo 8 MVs (S-V-O) e 8 MVs (miscelâneas), o procedimento consistiu, basicamente, em: primeira sessão: apresentação das cartões, em seqüência aleatória, três a três, com leitura pelo codificador, do MV referente a um deles. Respostas corretas e erradas de apontar o cartão referido, ocorridas até 3 seg. após o MV eram registradas; decorridos 3 seg. sem manifestação de S registravam-se não-resposta e continuava-se a série de apresentação, até completarem-se os 32 MVs, ou até 5 minutos de M-V consecutivos. Segunda sessão: apresentação dos cartões, um a um, em seqüência aleatória, com leitura por E do MV correspondente. Respostas verbais, ocorridas até 3 seg. após o MV eram registradas "verbaliz" por um observador presente; caso contrário, os critérios foram os mesmos da sessão acima. Terceira sessão: brincadeira livre de 5 com sua mãe com gravação da interação verbal ocorrente. O intervalo entre sessões foi aproximadamente de uma semana. As respostas verbais ocorrentes na segunda e terceira sessões foram categorizadas como descrito por Prorok e Silva (1978) e Prorok (1978). Os resultados mostraram o seguinte: (1) não houve diferença, entre as crianças de dois e três anos, para a resposta de apontar o modelo referido, independentemente de sua complexidade; (2) quanto às respostas de "repetir" o MV, as

crianças de três anos apresentaram maior número de repetições idênticas ao M₁ do que as crianças de dois anos emitiram maior número de redução e modificações do M₁, além de maior número de respostas não relacionadas ao M₀. Deve-se ressaltar que as de três anos "modificaram" notadamente as M₀A e M₀P quando apresentados na ordem miscelânea: (3) quanto à caracterização do repertório dos Ss, embora a frequência [R/M] de respostas tenha sido quase a mesma, houve diferença significativa (p. < 0.01) para os índices M₀U, Intelligibilidade da fala, e repetibilidade da fala de M₁, sendo que as crianças de 3 anos mostraram mais repetição idêntica e redução da fala de M₁ em quanto que as de 2, maior repetição modificada da fala de M₁; (4) quanto à caracterização da fala materna, houve diferença significativa (p. < 0.01) quanto à diminuição no M₀A e M₀P, assim como repetições da fala de C, para as mães de Ss de 3 anos, concordância ao aumento na apresentação de categorias mais complexas. Os resultados são discutidos segundo propostas de "receptividade" x "produtividade" da fala e de como a estimulação ambiental pode modificar a produtividade.

(4) Pesquisa parcialmente financiada por FAPESP e CNPq.

Título: Conceito discriminativo do comportamento verbal.

Autor (res): João Cláudio Todorov, Elizabeth Cristina Cavalcanti de Souza, Ellen Aparecida Torres e Síneia Gomide Júnior.

Instituição: Universidade de Brasília - Departamento de Psicologia

Dois grupos universitários, sete homens e três mulheres, com idades entre 17 e 29 anos, responderam por escrito a questões apresentadas oralmente, referentes a consumo e dependência de drogas em três diferentes ocasiões. Um grupo de três perguntas, por sessão, envolvia 12 palavras-chave, distribuídas da seguinte maneira: seis primeiras usadas nas sessões I e III, e seis últimas, sinônimas contextuais das primeiras, utilizadas na sessão II. Os resultados obtidos foram computados segundo dois critérios: 1º) contou-se o número de vezes em que foi usada determinada palavra-chave nas respostas às perguntas correspondentes. Por exemplo, a palavra-chave do grupo A de questões, "consumo", apareceu nas primeiras perguntas das sessões I e III, assim se foi computado o seu aparecimento nas respostas referentes a essas perguntas; 2º) contou-se o número de vezes em que foi usada determinada palavra-chave, não se levando em conta a qual das perguntas a resposta se referia. Por exemplo, a palavra-chave do grupo A, "sociedade", que apareceu nas segundas perguntas das sessões I e III, foi eventualmente usada também na elaboração de outras respostas. A análise dos resultados, para cada um desses critérios, mostra o controle exercido pela apresentação oral de estímulos discriminativos sobre o vocabulário utilizado mesmo para a produção escrita, confirmando e ampliando dados sobre o controle discriminativo do comportamento verbal.

Título: Sobre o envolvimento político ao nível da pós-graduação: uma abordagem experimental das implicações da greve dos funcionários públicos em abril de 1979 sobre a atuação e formação de pós-graduandos.

Autores: Celso M.C. Gonçalves, Edna M.S.P. Katschke, Ziclé Emersevilla, Elizabeth C. de Silva, Fátima R. P. de Aguiar, Lívio M. Simão, Luis C. de Freitas, Marcia R. Savioff, Maria L. B. Zanotto, Wilson F. Melo e Maria A. Matos.

Instituição: Universidade de São Paulo.

Este trabalho resultou da análise feita por um grupo de alunos do curso "Controle de Estímulos", ministrado no programa de pós-graduação do Departamento de Psicologia Experimental da USP, cuja análise se refere aos efeitos do movimento grevista dos funcionários públicos do Estado de São Paulo, em abril de 1979, sobre as atividades previstas no curso em questão.

A necessidade de tomar frente à situação criada pelo movimento grevista e suas conse-

questões implicações no andamento do trabalho no curso, levou os alunos a uma decisão de se reunir para discutir o movimento. Nesse contexto surgiu a proposta de manutenção do horário normal de aulas para reunião dos alunos. Tais reuniões serviriam como ocasião de discussão e troca de informações disponíveis sobre o movimento. Esperava-se que, a partir dessas discussões, fosse possível um posicionamento do grupo em relação ao movimento grevista e suas implicações no andamento das aulas.

Como resultado decidiu-se a interrupção definitiva das atividades do curso, especialmente a de realização de experimentos, já iniciados. A necessidade de discutir plenamente as implicações dessa tomada de decisão, levou o grupo à necessidade de se envolver, primeiro no nível de informações sobre o movimento, e depois no nível de algumas atividades no movimento grevista. Num quarto momento, e ainda como resultado dessas discussões, decidiu-se não aceitar propositos da reposição das aulas e atividades não desenvolvidas durante a greve. Essa decisão foi tomada tendo em vista que a reposição integral seria impossível e portanto, apenas paliativa. Nessa sessão, os alunos preferiram marcar a importância desse movimento na sua formação, como um evento irreversível, e assim caracterizar o papel do professor no sistema de produção de conhecimento.

Como proposta alternativa de trabalho, o grupo se dispôs a fazer uma análise de sua situação durante o movimento, bem como das implicações dessa ocorrência na sua formação.

Com essa nova proposta elaborou-se o presente trabalho. Esse trabalho deveria abordar as características científico-profissionais da atuação do psicólogo, isto é, utilizar-se os instrumentos de análise típicos da Análise Experimental do Comportamento. O trabalho deveria reconhecer elementos, não só para uma revisão do curso, como ainda, detectar comportamentos novos e/ou características de mudanças sociais e de formação de docentes-pesquisadores. A análise seria feita utilizando-se o modelo da contingência de 3 termos, de modo a se identificar as condições facilitadoras de tais comportamentos.

Um primeiro trabalho foi feito ainda durante o curso, e como atividade deste. O trabalho que se comunicou é uma análise de primeira análise, tendo número menor de alunos dela participando, devido mais que dependeu da disponibilidade material de cada aluno, dado o andamento do curso.

Resumo: Sobre o envolvimento político no nível da pós-graduação: uma abordagem experimental das implicações do greve dos funcionários públicos em abril de 1979 sobre a atuação e formação dos pós-graduandos. II

Autores: Celso M. C. Gonçalves, Edna M. S. P. Furtado, Elcio Enxerliques, Elizabeth C. de Silva, Fátima A. P. de Assis, Livia M. Simão, Luis C. de Freitas, Marcia M. Savogli, Maria R. B. Zanotto, Milton F. Melo e Maria A. Natus.

Instituição: Universidade de São Paulo.

O presente trabalho tem como objetivos:

marcar, enquanto alunos e de forma pública, uma situação-momento histórico, que afetou sua formação acadêmica, de modo a gerar, pelo menos algumas reflexões sobre seus determinantes e consequências.

denunciar a falta de "espaço" para que a universidade possa discutir e/ou exercer um papel relevante nas mudanças sociais.

documentar ganhos e prejuízos do ponto de vista da formação dos alunos, decorrentes da situação criada a partir desse momento histórico.

De análise das respostas obtidas durante o curso (antes da greve) e durante a própria greve resultou um terceiro conjunto de respostas, para o próprio comprometimento de análise

ter. As consequências produzidas pela emissão dessas três categorias de respostas são avaliadas, tendo como referência o papel da universidade na sociedade e o papel dos alunos no processo dessa reflexão e o papel de um curso de pós-graduação dentro desse mesmo contexto.

Os dados levantados foram analisados a partir desses critérios, e no processo de assim fazê-lo, o próprio instrumento de análise foi avaliado. No final do trabalho, verificou-se um ganho entre o grupo de alunos havia se organizado de forma eficiente a coisa. Concluiu-se então analisar o processo de organização e manutenção do grupo.

O trabalho ainda envolve: a descrição das condições favorecedoras da instalação de com-
partamentos acadêmicos e não acadêmicos, bem como dos próprios comportamentos; descrição das condições favorecedoras da organização e manutenção do grupo e tentativa de descrição de "com-
portamentos do grupo"; características da metodologia de trabalho empregada; avaliação das con-
dições e comportamentos utilizados pelo grupo na realização do trabalho e auto-reflexão resul-
tante. Embora tal levantamento esteja longe de ser exaustivo, tem sua importância na medida em que
pode oferecer subsídios para orientar a formação e manutenção de novos grupos de trabalhos, de
novos cursos de pós-graduação e de novas formas de atuação na Universidade.

Os resultados trouxeram subsídios para caracterizar certos aspectos do ensino a que
estamos sendo submetidos. A análise feita permitiu a explicação da nossa insatisfação com um mo-
delo de ensino universitário que não prevê espaço para a formação de profissionais capazes de
atuar e avaliar a realidade política, social e econômica em que vivem, com um meio de ensino
universitário em que o espaço para reflexão crítica e ação política tenha que ser obtido em um
e situação de exceção, como foi a do movimento grevista; com um modelo universitário que contém
impedimentos para sua própria reformulação através da participação da comunidade universitária.

TÍTULO: O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DE ENSINO PELOS PRÓPRIOS ALUNOS

Autor(es): ELIZABETH LUNES e MARLENE L. RUIZ BOCCIA

Inteligência: LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM - USP/SP.

Extende-se relatar uma experiência de ensino na disciplina Psicologia da Aprendizagem, na qual os alunos, com orientação dos professores, planejaram suas próprias atividades. A referida disciplina foi oferecida para o curso de Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos, no primeiro semestre deste ano e a ideia de que os alunos fizessem o planejamento de suas atividades surgiu, para os professores, no contexto descrito a seguir. Sendo novo o curso de En-
fermagem na universidade, era a primeira vez que a disciplina Psicologia da Aprendizagem lhe
ministrada e os alunos inscritos não eram suficientemente conhecidos em termos de repertório,
expectativas etc. Uma vez que não existia um programa pronto que já tivesse sido alguma vez ap-
licado, não havia dados disponíveis que pudessem ser analisados; e levados em conta para a elab-
oração de uma proposta de ensino, impossibilitados de responderem às perguntas - Estudar o "que?
Como? Para que?" - consideradas fundamentais, pelos professores, para iniciarem as ativida-
des da disciplina, devido à quase inexistência de dados e, não sendo possível obtê-los de im-
ediato. Antes do começo das aulas, os professores resolveram propor aos alunos a ideia de que
eles mesmos planejassem suas atividades, com orientação. Neste contexto, os dados necessários
para a elaboração de uma proposta de ensino saíram, então, levantados. Tendo o consentimento
dos alunos, foi iniciado o trabalho. A primeira decisão estava dessa forma, tomada: vamos pla-
nejear as atividades da disciplina Psicologia da Aprendizagem. Partindo deste ponto, os professo-
res adotaram o procedimento de propor as perguntas que possibilitassem que os alunos apresentassem car-
da vez mais a direção do planejamento que se queria. As atividades eram selecionadas pelos alu-
nos e organizadas pelos professores, sendo em vista a natureza das informações solicitadas por
cada pergunta. As perguntas por sua vez eram propostas em função da análise das informações obti-
das em atividades anteriores.

Os alunos fizeram uma proposta inicial de objetivos de ensino para "psicologia da aprendizagem, reabilitadora e fundamentadora", no final do semestre, com base nas informações adquiridas nas atividades que desenvolveram. Para que chegassem a isso os alunos aprenderam a analisar problemas do desenvolvimento.

Título: Treino de Pré-facilidade na Ordenação e Explicação Verbal de Sequências Temporais: avaliação Inicial da Instrução.

Autor(es): Tania Sergio Vasconcelos das Botini, Maria Estela Siqueira

Instituição: Cedes: Centro de Educação, Brilhagosa, Reinóisima e Perquino (Campinas)

Como fase prévia de um projeto para avaliação de um procedimento para ensinar ordenação de seqüências temporais a pré-escolares, decidiu-se avaliar a possibilidade de que os resultados da ordenação reflexivem apenas o efeito da falta de compreensão do que era esperado na tarefa (as exigências das instruções). Para isso, os 14 sujeitos (dentre 26) que não haviam atingido o critério mínimo de acerto (83%) no pré-teste foram submetidos a um procedimento semelhante ao do experimento mas com a diferença de que se os sujeitos acertassem pelo menos uma seqüência, o experimentador os reforçava verbalmente e repassava a seqüência explicando as razões pelas quais aquela era a ordenação correta, e se os sujeitos errassem todas as seqüências o experimentador apresentava-lhes a ordem correta e explicava as razões da ordenação. Em seguida, foram submetidos a um novo teste. Dos 14 sujeitos, 9 atingiram o critério mínimo neste segundo teste (três dos quais haviam obtido um score 0 no primeiro teste). Dos outros 5, três permaneceram com os mesmos scores e 2 não haviam obtido score 0; subiram consideravelmente (respectivamente para 47% e 71%). Tais resultados confirmam as suspeitas sobre os efeitos da instrução. São discutidos, ainda, outros resultados.

Título: Crianças Excepcionais: Realidade e Exigência

Autor(es): Miriam de Moraes

Instituição: APE de Arara - Paraná

Este trabalho realizado na APE de Arara - Pr., é o resultado de uma experiência de 5 anos junto à Instituição. É um relato sobre a dinâmica da Instituição, suas relações com as instituições formais de ensino público daquela cidade e a perspectiva da comunidade quanto ao papel da Instituição. Este trabalho visa evidenciar que parte da população que atendemos - aproximadamente 50% - é que não é encaminhada pela escola formal de ensino não é excepcional. Para isso analisamos o processo de encaminhamento, a permanência em nossa Instituição e as formas de "recuperação" que estabelecemos para atender a criança. Não propomos soluções definitivas para o problema, mas apenas um caminho ou uma alternativa entre as muitas formas de diagnosticar a questão da "normalidade/anormalidade". Para isso dizemos: 1) alterações na dinâmica de funcionamento da APE onde classes fixas e grupos fixos foram abolidos no sentido de aumentar as oportunidades para as crianças; 2) reestruturação curricular; 3) encaminhamento específico para professores; 4) elaboração de formas de medir as crianças os seus repertórios de ensino e aprendizagem; 5) encaminhamento das crianças quando recuperadas durante 4 anos. Colocamos este trabalho como uma alternativa baseada na evidência que aproximadamente 80% das crianças "rejeitadas" pelo sistema de ensino tradicional podem ser "recuperadas". Isso tem como resultado: 1) demonstrar que os critérios usados para "rejeitar" a criança não são válidos; 2) evidenciar o problema sociocultural e suas implicações nas escolas formais; 3) concorrer com o estigma de deficiência mental; 4) transformar as atitudes dos professores das escolas formais.

Este estudo teve, como objetivo, detectar os problemas de aprendizagem relacionados ao comportamento verbal de crianças carentes culturais de escola pública da cidade do Natal, R.N. Serviram como sujeitos 342 crianças, selecionadas aleatoriamente de um grupo de 622 alunos matriculados em 1a. e 2a. séries de 2º grau. Os sujeitos distribuíram-se em 217 da 1a. série e 125 de 2a. série; sendo na 1a. série, 136 do sexo masculino e 81 do sexo feminino. Na 2a. série 54 eram do sexo masculino e 71 do sexo feminino. Nessa primeira etapa, fez-se o levantamento do repertório verbal dos sujeitos, através de 33 pranchas, baseadas no Peabody Picture Vocabulary Test, e descreveu a população a ser pesquisada. Analisou-se o desempenho do sujeito através de rotulações. Nessa segunda etapa, os sujeitos foram submetidos a uma sessão de descrição de figura colorida, com uma familiar, em emissões livres e sem quaisquer reforços. Os sujeitos apr. sentaram um desempenho fraco em rotulações, sendo que a grande maioria não chegou a obter 30% de acertos. Observou-se uma grande dificuldade em verbalizar a figura, ainda que a reconhecessem atualmente. Não houve diferenças significantes entre os desempenhos dos alunos da 1a. e da 2a. série. Não se constatou diferenças entre os sexos. Quanto à análise do discurso, obteve-se um que os períodos são incoerentes, desde que o número de orações completas registradas foi em quadruplica. As orações consistiam-se (88,9%) de palavras únicas ou com apenas o sintagma nominal. A categoria gramatical mais registrada foi substantivo, não conseguindo o mesmo com o verbo, como era de se esperar. O número de adjetivos e advérbios foi praticamente nulo, o que revelou a baixa discriminação dos sujeitos. Os relaciones foram inexistentes, concluindo-se, portanto, que o ensino fornecido pela escola não está influenciando o repertório verbal dos sujeitos, desde que os alunos de 2a. série não diferem, em seus desempenhos, dos de 1a. As estruturas linguísticas emitidas caracterizam-se por uma deficiência na articulação discursiva, pela a própria concatenação é superada pela ordem e pelo plano das figuras, sem quaisquer relações verbais entre elas. Dessa modo, constata-se uma distância significativa entre a norma linguística dos sujeitos e os modelos fornecidos pela escola, o que impossibilitaria uma estimulação adequada à linguagem. Evidencia-se também esse fator pela inferioridade numérica de alunos de 2a. série em relação à 1a. devido à evasão e à repetência. Observa-se, nas descrições, o espantoso nível do aluno, que não é comum nos registros dos sujeitos pesquisados, o que poderia ser considerado como uma modelagem do material didático apresentado, oriundo do sul do país. A escola de 2º grau não estaria, portanto, capacitada a receber uma clientela carente cultural, desde que não estaria atingindo as necessidades do repertório básico do educando e ainda estaria impondo padrões linguísticos distantes, desrespeitando-o em seu contexto cultural.

Palavras-chave: ESTUDO DESCRITIVO DO NÍVEL DE LINGUAGEM EM CRIANÇAS DE 7 a 11 ANOS

Autores: Xavier, H.A. e Jacquemin, A.A. - Colaboração de Bonagamba, H.B. e Faria, F.M. - UNPQ

Instituição: F.F.C.A. de Ribeirão Preto - USP

Como resultado da aplicação de análise fatorial na construção dos testes para avaliação da inteligência, destacamos a apresentação feita em 1918 por J.C. Raven, psicólogo inglês, das Matrizes Progressivas de Raven-Teste Geral, com o objetivo de avaliar o "fator g" proposto na teoria bifatorial de Spearman como o elemento comum e constante em todas as habilidades intelectuais. Os altos índices de validade e fiabilidade do novo material comprovaram-se plenamente e levou o autor a adaptá-lo para crianças e adultos, surgindo em 1939 a Escala Especial de desenho padronizações e dados de aferição psicológicos passam a ser elaborados para a utilização

ção, adequação do material em diferentes países.

Logo a seguir, no Brasil, foram elaborados normativos mais amplos, que se aprofundam no tratamento dos resultados e que incluem toda a tabela gráfica prevista para a aplicação do teste. Nunca prevista se enquadrar no presente trabalho, objetivando nossa primeira fase, o estabelecimento de normas parciais regionais para a Escola Especial das Matrizes Progressivas de Raven. A partir do levantamento global da população escolar de Ribeirão Preto na faixa etária de 5 a 11 anos e com base em critérios de representatividade, foram selecionados 280 escolares (igualmen- te distribuídos pelas idades consideradas, aos quais se aplicou o material original da Escola Especial, segundo a técnica habitual proposta pelo autor.

Nos resultados normativos, comparados aos dados ingleses de Raven e às normas brasileiras provisórias então propostas por Anjellini e colaboradores (1964), constata-se diferenças que levam a considerações quanto ao risco de se avaliar dados individuais a partir de padrões representativos de outras populações. Paralelamente, a análise dos índices de dificuldade dos itens leva à oportunidade de algumas modificações na sequência original das matrizes nas séries A e B para a nossa população, enquanto se observa que a distribuição dos pontos nas diferentes séries cumpre a Tabela dos Pontos Normais tanto a se aproximar dos resultados origina- is. São analisados também os aspectos de validade preditiva do teste e aquelas referências à qualificação dos erros mais frequentemente cometidos pelos sujeitos. As informações gerais obtidas permitem a continuação do trabalho para amostras mais amplas e mais representativas da população brasileira.

Título: Estudo Normativo do Teste Cubos de Kuhl em Crianças de 5 a 11 anos.

Autores: Jacquemim, J.A. e Xavier, H.A. - Colaboração de Casale, S.M. e Marino, H.L. - IMQ.

Instituição: F.F.C.L. de Ribeirão Preto - USP.

Considerado "clássico na medida da inteligência" e fortemente baseado nos fatores "g" e "s", o Teste dos Cubos de Kuhl elaborado pelo psicólogo americano S.L. John tem levado desde sua publicação ao desenvolvimento de inúmeras pesquisas para análise das funções mentais implicadas na execução do teste ou para o estabelecimento de padrões normativos para a melhor adequação a populações específicas.

Em nosso caso, são poucas as referências experimentais sobre o material, especialmente no que se refere a estudos para padronização do teste à população brasileira, seus resultados sendo até agora avaliados em relação às normas originais americanas, fato que dificulta com- parar as conclusões clínicas. Devido desta realidade, a presente pesquisa objetiva, nesta primeira fase, o estabelecimento entre nós de normas parciais regionais dos Cubos de Kuhl.

Quedando-se os critérios de representatividade, a partir do levantamento global da população escolar de Ribeirão Preto na faixa etária de 5 a 11 anos, foram selecionados 280 escolares em igualmen- te distribuídos pelas idades consideradas e a esta amostra aplicou-se o Teste dos Cubos de Kuhl na sua forma original e segundo as instruções propostas pelo autor. Alterações foram feitas com relação ao tempo permitido para a execução dos diferentes itens, duplicando-se o tempo quando necessário, para verificação de sua influência no desempenho dos sujeitos. Uma nova folha de registro para anotação das execuções individuais possibilitou análises sobre tipos e frequência dos erros cometidos.

Os resultados confirmam a necessidade de normas apropriadas para que os Cubos de Kuhl possam eficientemente ser utilizados entre nós na área do diagnóstico clínico, pois de modo geral, os escolares de Ribeirão Preto tem resultados diferentes das crianças americanas, consider- ando-se ainda que a análise dos índices de dificuldade dos itens revela subsídios relevantes.

para melhor adequação do teste às características da amostra estudada. Propõe-se ainda a utilização de critérios estatísticos confiáveis para a verificação da validade preditiva do teste e estudo mais aprofundado para a exploração das ricas informações colhidas com relação à variável tempo, permitindo, neste aspecto, fazer depliar o valor diagnóstico do teste.

Título: "Análise Qualitativa da Inteligência de Motoristas de Colônias Baseada na Teoria de J. Piaget através do Teste I.M.V."

Autor(es): Antônio dos Santos Andrade

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia.

A partir da análise de conteúdo do teste I.M.V. Turma C, e da pesquisa de análise de estrutura desta testando o método de análise de conglomerados realizadas por Eva Wick, a qual levará a estruturação do IMV - em seis conglomerados básicos, que permitam diferenciar os estágios do desenvolvimento da inteligência de acordo com a Teoria de J. Piaget, o autor se propõe a analisar a inteligência de motoristas de colônias intermunicipais e interestaduais.

O teste foi aplicado a 98 motoristas, funcionários da Nacional Express Ltda, residentes na região do triângulo mineiro, com idade média de 35 anos e escolaridade equivalente ao primeiro grau incompleto.

Os resultados indicam que em sua maioria os motoristas encontram-se ainda no estágio das operações concretas. Todavia a distribuição das porcentagens de acertos não confirmaram inteiramente o modelo proposto por Eva Wick. Foi os motoristas apresentaram porcentagem de acertos muito próximos ou superior a 75% (critério de nível) nos conglomerados I, IV e II, em ordem decrescente; porcentagem média (em torno de 50%) no conglomerado V; e porcentagens "abaixadas" no conglomerados VI (24%) e III (19%). Enquanto o modelo propõe uma sequência para os conglomerados de I a VI, partindo do estágio Pré-operacional (conglomerados I), passando pelos principais agrupamentos e operações do estágio das operações concretas (conglomerados II, III, IV e V), e terminando no estágio das operações formais (conglomerado VI).

A partir da análise das alternativas dos itens mais importantes, o autor tenta encontrar hipóteses que pudessem explicar a não correspondência entre o modelo e os resultados, que sugerem revisões na sequenciação dos conglomerados proposta por Eva Wick.

Título: A RELAÇÃO ENTRE O COEFICIENTE DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E O DESENVOLVIMENTO PERCEPTIVO MOTOR EM CRIANÇAS DA CIDADE DE CASTANHAL, PARÁ.

Autor(es): Angel A. Marques Carmovente (coordenador), Sandra Marlina Clemente, Cristiana Bastos Alves, Ana Lu. Feitosa de Almeida (alunas participantes).

Instituição: Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Pará.

A cidade de Castanhal no estado do Pará, é sede do Município do mesmo nome. É a terceira cidade do Estado e passagem obrigatória para os migrantes nordestinos e do sul do Pará que se dirigem para Belém, Tucuruí, e outros polos de estabilidade geradora de empregos. Algumas famílias permanecem por mais tempo na sede do Município por falta de meios para continuar a viagem, ficando na comunidade da providência escola para as crianças. Esta influência negativa cria um problema de falta de vagas nas escolas de primeiro grau, especialmente nas séries primeiras séries, que são atendidas pelas escolas da Prefeitura. Como consequência da falta de vagas, as escolas optaram por negar matrícula depois da terceira repetência consecutiva. A atitude das escolas criou preocupação nas autoridades escolares e nas famílias, que aparentemente não estavam preocupadas com o sucesso das crianças e sim com a simples permanência delas na escola. Através do Programa de Extensão Universitária Rural, um grupo de trabalho do Curso

de Psicologia da UPA, decidiu fazer um levantamento do problema. As crianças selecionadas para o levantamento foram selecionadas individualmente por uma equipe do curso de Psicologia. A instrumentação utilizada: Teste de Inteligência Kahn, Revisão Paroense; Teste de Integração Viso-Perceptivo-Motora de Buros; Teste de Comportamentos Problemáticos (Adaptação da Escala de Doll); Entrevista com a Professora.

RESULTADOS: Os índices de desenvolvimento intelectual das crianças identificadas como portadoras de síndrome de aprendizagem não estão abaixo da "normalidade". Porém, os índices de desenvolvimento perceptivo-motor estão defasados da idade cronológica apresentada pelas crianças. O estudo previu o uso do Teste de Integração Perceptivo-Motora como uma alternativa simples e fácil aplicação para identificar alunos portadores de problemas de aprendizagem.

Título: Educação de crianças - Consistência dos pais, procura de orientação e problemas comportamentais em crianças em desenvolvimento.

Autores: Graciano, S.S.V.; Alves, E.M.M.B.; Lucena, J.M.R.

Instituição: F.F.L.C. de Ribeirão Preto - Departamento de Psicologia e Educação.

O objetivo deste trabalho, de descrever e discutir a consistência dos pais ao educar em a filha e de evidenciar a procura de orientação por elas para poderem lidar com a criança, em como caracterizar os problemas comportamentais encontrados, se prende a um objetivo mais amplo de um projeto de pesquisa sobre Práticas de Educação de crianças, que se propõe a descrever estas práticas, levantar variáveis relevantes ligadas aos diferentes tipos de educação, descrever as possíveis relações entre a forma como o filho é criado e educado e os padrões de comportamento social e emocional que desenvolve.

Foram sujeitos dessa pesquisa 12 mães, de diversos níveis socioeconômico-culturais, com idade variando de 18 a 48 anos, que foram entrevistadas, segundo o Método Original de Alves e Graciano (1978). A seleção dessa amostra obedeceu apenas ao critério da idade da criança (de 3 a 8 anos). As entrevistas foram realizadas no Laboratório de Observação do Departamento de Psicologia e Educação, tendo uma duração média de 5 horas com cada mãe, distribuídas em 1 a 3 sessões.

Resultados. 1) Procedimentos de Análise dos Dados. Primeiramente as entrevistas foram transcritas e em seguida cada questão foi tabulada para cada uma das 12 mães. O segundo passo foi a classificação das questões por tópicos, selecionando-se algumas para análise quantitativa e qualitativa. 2) Consistência: a) Tipo de problemas comportamentais. Para orientação cobrindo as várias áreas abordadas na pesquisa, foi feita nova divisão: orientação para o desenvolvimento e orientação para resolver problemas. Nesse tópico foram analisadas 15 questões. Para consistência, cobrindo as várias áreas abordadas na pesquisa, foi feita a divisão em consistência na ação, consistência entre o casal, consistência com o que pensa. Nesse tópico foram analisadas 15 questões. Para caracterização dos tipos de problemas comportamentais encontrados analisando as várias áreas foram analisadas 15 questões.

As conclusões dessas análises levam a uma descrição das fontes de informação mais procuradas pelas mães, no momento atual, bem como da insegurança manifesta por elas quando se defrontam com o tarefa de educar um filho, evidenciando, na maioria das vezes, uma grande inconsistência. Quanto ao problema e frequência de atendimento é maior nas áreas de alimentação, do que na disciplina.

Título: Avaliação de práticas de educação de crianças de três a oito anos, através de roteiro de entrevista.

Autores(s): Graminha, S.S.V.; Alves, I.M.M.B.; Chapalheiro, E.A.; Ferra, M.H.G.; Lucato, S.R.R.
Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP - Departamento de Psicologia e Educação.

Essa pesquisa teve como objetivo desenvolver e testar um instrumento para coleta de dados que possibilitasse uma descrição acurada dos processos e maneiras usadas pelas mães na sua cultura natã para de socialização de sua prole: Este projeto desenvolveu-se em duas etapas: a primeira consistiu da elaboração, de forma empírica, de um roteiro de entrevista padronizada, amplo, incluindo questões de múltipla escolha, questões abertas e questões de forma de escalas. Esse instrumento, pronto, compreendia 195 questões referentes a 4 aspectos: 1º uma descrição, - minuciosa das práticas de educação utilizadas pelas mães; 2º um levantamento de atitudes e expectativas, concepções teóricas das mães; 3º um mapeamento das fontes de informação e da orientação processadas pelas mães; 4º uma descrição pelas mães do comportamento da criança em várias áreas e a presença de distúrbios no comportamento de seu filho. A segunda etapa teve como objetivo testar a adequação do instrumento. Foram sujeitos 30 mães de diferentes níveis socioeconômico e culturais, com idade variando de 26 a 48 anos, tendo um filho com no máximo 7 anos. Essas mães foram entrevistadas no Laboratório de Observação do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, sendo as entrevistas gravadas na fita posterior transcrição; em média a entrevista com cada mãe durou 5 horas, divididas em duas a três sessões. A análise dos dados consistiu de: a) transcrição das fitas segundo o roteiro de entrevista; b) tabulação de todas as respostas dadas pelas 30 mães; c) análise de adequação da escala da questão, e da sequência das perguntas e itens.

Os resultados da análise levou a uma reformulação do roteiro original que ficou composta de 100 questões, sendo introduzidas 50 questões novas, suprimidas 15, alteradas na redação 12, abrangendo o roteiro reformulado as áreas de: alimentação, sono, choro, atividades e brincar, contato social, contato físico e relacionamento, disciplina, cuidados pessoais e hábitos de higiene, avaliação do sistema de educação utilizado.

Título: Práticas de Educação da criança em função do grau de instrução da mãe - Disciplina e Avaliação do Sistema de Educação.

Auto(res): Alves, I.M.M.B.; Graminha, S.S.V.; Ferra, M.H.G.

Instituição: F.F.C.L. de Ribeirão Preto-USP - Departamento de Psicologia e Educação.

Os objetivos desse trabalho foram: 1) descrever as práticas de educação usadas pelas mães quanto à disciplina da criança, bem como avaliar a maneira como é visto o sistema de educação que é dado ao filho; 2) discutir esses dados em função do grau e do tipo de instrução da mãe. Esses objetivos se preleem aos de um projeto amplo sobre Práticas de Educação da criança.

Foram sujeitos dessa pesquisa 29 mães de diversos graus de instrução e de formação acadêmica variada, de idade entre 26 a 48 anos, com um filho de no máximo 8 anos, que foram entrevistadas segundo o roteiro original de Alves e Graminha (1978), no Laboratório de Observação do Departamento de Psicologia e Educação, em duas ou três sessões de duas horas, em média, cada.

Resultados: 1) Procedimento de Análise dos dados. As entrevistas foram transcritas por questão e em seguida preparadas tabelas adequadas a cada uma das 195 questões do roteiro original.

Em seguida procedeu-se a uma classificação das questões segundo o tipo de problema abordado nela. Foram selecionadas 5 questões referentes aos dados sobre disciplina e 12 questões ligadas à avaliação do sistema de educação utilizado pela mãe.

O passo seguinte consistiu numa separação dos formulários das mães em função do grau de instrução (2B universitárias - 7 de grau médio - 7 praticamente sem qualquer instrução) e tabulação das respostas segundo o grupo da mãe sendo calculadas porcentagens e feitas gráficas.

Os resultados dessas análises levam à descrição proposta nos objetivos de como se manifesta o problema da disciplina para os pais na nossa cultura, bem como à descrição das possíveis ligações de certas práticas de educação em função do grau e do tipo de instrução da mãe.

Título: Estudo comparativo de duas populações de crianças de pré-escola quanto a problemas comportamentais e/ou aprendizagem.

Autores: Graminha, S.S.M.; Machado, V.L.S.; Alves, Z.M.P.B.; Barreiros, L.M.

Instituição: F.F.E.L. de Ribeirão Preto - Departamento de Psicologia e Educação.

Este trabalho faz parte de um projeto que visa caracterizar problemas comportamentais e/ou aprendizagem apresentados por crianças de pré-escola.

Neste estudo são analisadas avaliações feitas por professoras de pré-escola através de observações a respeito dos seus alunos quanto à apresentarem problemas comportamentais e/ou aprendizagem e quanto à necessitarem de atendimento clínico. O objetivo principal é tentar comparar os dados de duas populações de sujeitos (dados coletados em 1977 e 1978), descrever os aspectos das mesmas segundo as variáveis encaminhamento e sexo.

A metodologia empregada consistiu na aplicação de uma ficha de avaliação, composta de 12 itens distribuídos em 12 áreas de possíveis problemas comportamentais e/ou aprendizagem - preenchida pelas professoras. Além disso houve a indicação ocasional das crianças que necessitam de atendimento psicológico. Serviram como sujeitos no ano de 1977, 508 crianças matriculadas na pré-escola, da Rede de Ensino Oficial do Estado, cidade Ribeirão Preto, 252 do sexo feminino e 256 do sexo masculino. 21 professoras destas imprecisas crianças. Durante o ano de 1978 foram sujeitos 577 crianças de pré-escola, da Rede de Ensino Oficial do Estado de São Paulo, cidade Ribeirão Preto, sendo 275 do sexo feminino e 302 do sexo masculino e 24 professoras. Na análise dos dados verificou-se: a) se os índices médios obtidos pelas crianças encaminhadas em 1977 diferiam significativamente dos índices daquelas encaminhadas em 1978; b) se os índices obtidos por crianças encaminhadas diferiam daquelas obtidos pelas não encaminhadas; c) se o número de áreas problemáticas apresentadas pelas crianças encaminhadas diferia do apresentado pelas não encaminhadas. Essas comparações foram feitas tanto para o geral quanto separadamente para cada um das 12 áreas de possíveis problemas comportamentais e/ou de aprendizagem. Os resultados permitiram verificar a diversidade nas áreas mais problemáticas ocorridas em um ano e no outro, a ocorrência de altos índices, em algumas áreas, para crianças não encaminhadas, sugerindo a ocorrência inadequada das professoras da ocorrência de comportamentos indicativos de problemas na população em geral; sem diferença acentuada nos resultados de crianças encaminhadas e crianças não encaminhadas para atendimento psicológico.

Palavras-chave: A influência da estratégia e da avaliação utilizadas pelo professor, no rendimento dos alunos.

Autores: Dora Elly Franco de Camargo e Eliseu Ottoni Rios Camargos.

Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP.

Objetivo: Verificar a influência de 2 diferentes estratégias de ensino, utilizadas por 2 diferentes professores, no rendimento final apresentado pelos alunos, sob determinado tipo de avaliação.

Procedimento utilizado: 23 alunos do 1º ano do curso de Enfermagem foram aleatoriamente distribuídos em 2 grupos, numa dada disciplina, regidos por 2 professores. O conteúdo instrucional foi utilizado para ambos os grupos em padronizado e constituído por 13 lições, seguidas por tarefas a serem realizadas pelos alunos individualmente ou em grupo. Nenhum dos alunos tinha tido qualquer experiência anterior com a disciplina. Uma das estratégias utilizadas no caso de aula - 1 (E₁) - enfatizava a mínima participação e envolvimento por parte do professor respectivo. Este se limitava unicamente a introduzir o assunto e a responder às questões que eventualmente ocorriam quando da leitura dos textos, pelos alunos. A outra estratégia - (E₂) - enfatizava a máxima participação oralmente por parte do respectivo professor. Esta apresentava no início de cada aula, o assunto que seria estudado, valendo-se de exemplos e do diálogo com os alunos, acompanhamento de um esquema no quadro negro. As tarefas solicitadas nos textos eram recolhidas, corrigidas e desenhadas. Erros defeitos quando isso se tornava necessário. A transcrição também foi utilizada, em alguns casos. No final do curso, foi feita uma avaliação constituída de 25 testes de múltipla escolha com 5 alternativas. (Capes, 37 e taxonomia de Bloom, se alinham às es- teorias de conhecimento (14 testes) e às duas primeiras habilidades intelectuais: compreensão (14 testes) e aplicação (10 testes). A hipótese colocada foi: $H_0: \mu_1 = \mu_2$ $H_a: \mu_1 < \mu_2$ - Para comprovarmos o rendimento obtido pelos alunos sob as diferentes estratégias, utilizamos o teste não paramétrico de Mann-Whitney para duas amostras independentes e obtivemos o valor 0,110 ou seja os 2 grupos de alunos não diferiram significativamente entre si, ao nível de 0,05. Esse resultado poderá ser decorrido de diversas maneiras. Poder-se-ia, atribuir à padronização do material "potencialmente significativo" (segundo Ausubel), a semelhança entre os dois grupos, quando dos recursos utilizados na avaliação. Não obstante as diferenças nas estratégias, os significados lógicos inerentes às proposições apresentadas nos textos são apresentadas igualmente, pelos alunos, e devulhados na avaliação, que enfatizava esse significado básico. Ou poder-se-ia admitir que o processo de avaliação do rendimento escolar condiciona o trabalho docente, pois, ao aquele enfatiza somente tarefas que podem ser encontradas e extraídas dos textos ou livros didáticos adotados - o que a nosso ver ocorre na maioria das disciplinas de nossas escolas, em todos os níveis - tornando desnecessário e até inútil a diversificação de métodos por parte do professor, em termos de estratégias instrucionais.

Título: O efeito da posição temporal de revisões conjuntas na retenção do material revisado.

Autores: José Augusto da Silva Pontes Neto e João Batista Martins.

Instituição: Departamento de Psicologia (I.L.N.P. de Assis UNESP).

Este estudo objetivou verificar qual a posição temporal de revisões conjuntas poderia teria melhor retenção substantiva ou não-literal do material revisado. Partiu-se da hipótese de que uma revisão próxima e uma revisão distante proporcionariam melhor retenção que duas revisões distantes e que duas revisões próximas. Em segundo lugar, foi previsto, também, que duas revisões distantes favoreceriam mais a retenção que duas revisões próximas. Os sujeitos, em número de 40, foram distribuídos em três grupos de igual tamanho (G1 = grupo com uma revisão próxima e uma revisão distante; G2 = grupo com duas revisões próximas; e G3 = grupo com duas revisões distantes). Todos eram alunos de 1ª colegial de escolas públicas e não estavam "repelidos" do ano, quando o experimento se realizou. A distribuição dos sujeitos pelos grupos foi realizada aleatoriamente. Os sujeitos do G1 entraram em contato com o texto no 1º dia e o revisaram no 2º e no 8º dias. Os sujeitos do G2 leram o texto no 6º dia e o revisaram no 7º e no 8º dias, enquanto os sujeitos do G3 se depararam com o texto no 1º dia e o revisaram no 2º e no 8º dias. Com esta disposição temporal da primeira contato com o texto e da revisão, conseguiu-se manter constante,

para os três grupos, o intervalo entre o término da segunda revisão e a realização do teste de seleção, consistindo uma semana depois da segunda revisão.

Os dados corroboraram a hipótese dos pesquisadores de que uma revisão próxima e uma revisão distante proporcionam melhor retenção que duas revisões distantes e que duas revisões próximas. Por sua vez, duas revisões distantes foram, também mais efetivas que duas revisões próximas.

Esses dados, compatíveis com uma pesquisa realizada sobre a retenção de regras matemáticas (Ray, 1937), são discutidos dentro do referencial teórico da psicologia da aprendizagem de atual significância.

Título: Controle Aversivo: Aquisição de Comportamento em Esquiva Elétrica sinalizada e em um condicionamento de choque livre a contingência.

Autoria: Viviane de Oliveira Reis Filho e Otávio de Paula Góes.

Instituição: Universidade Federal do Pará.

Com o objetivo de estudar experimentalmente a aquisição da resposta de esquiva e determinar a função de variáveis envolvidas em esquemas de esquiva sinalizada, montou-se um aparelho condicionamento operante BRS modificada, com apenas uma barra no centro da parede lateral a 8 cm da grade, equipamento de controle, gerador de choque e agrabliar BRS, a lâmpada de 15 e 110v adaptada externamente, um procedimento em que, na ausência de respostas de pressão a primeira o esquema estabeleceu um período de 15 s. com a luz apagada, o período de esquiva, que terminava com o atendimento de uma luz por 5 s. ao final do qual era liberado um choque de 0,5 s e 35 a 536 de 2 mA. e durante o qual nenhuma resposta era efetiva. No período de esquiva a primeira resposta cancelava a luz e o choque próximo, sendo que ao final ao invés do choque a segunda era reinstalada a efetividade da resposta. A esse procedimento subseqüente ao sucesso 3 segundos, sendo que o primeiro chegou a apresentar a resposta de pressão a barra (42 respostas em 571 intervalos) mas verificou-se que a resposta de fuga fora efetiva na primeira sessão e, com a extinção o problema, mesmo esse sujeito parou de responder. Passou-se, então, a outro procedimento em que na ausência de respostas são apresentados choques de 5 em 5 s., com a luz apagada. Uma resposta acende ou mantém acesa a luz por 30 s. transcorridos 30 s. sem resposta a luz é desligada e, passados 5 s. sem resposta é apresentado um choque, reiniciando-se os ciclos de choques a cada 5 s. este procedimento foi eficiente para instalar a resposta em todos os nove sujeitos, ainda na primeira sessão. Observação não estatísticas mostrou que as primeiras respostas ocorriam sempre após choques. Em seguida surgiam respostas adicionais no período com luz e, finalmente, respostas no período escuro antes do primeiro choque, sendo que estas iam aumentando gradativamente de frequência, ficando a frequência de respostas na luz correspondendo ao "burst" iniciado pela resposta no período escuro, antes do primeiro choque. Esses dados são preliminares, anteriores à agrablição do comportamento. Pretende-se submeter mais quatro sujeitos ao mesmo esquema, mas com a luz acesa durante o período de não resposta, sendo que esta é apagada. Esta variante se assemelha mais aos procedimentos "mal sucedidos" de esquiva discriminada onde a extinção ou seja também gera instabilidade do sujeito. Pretende-se, também, submeter 4 sujeitos a um procedimento para verificar se uma contingência aversiva de punição instala e mantém o comportamento em uma situação em que são apresentados choques independentemente do responder. Na ausência de respostas o esquema estabelece períodos sucessivos que começam com a luz apagada por 30 s., seguida de luz acesa por 5 s. e terminam com um choque de 0,5 s. Durante o período de luz apagada a primeira resposta acende imediatamente a luz por 5 s., seguida de choques de 0,5 s. e, no final do período, ao invés do choque não contingente apenas se reinstala

a efetividade da resposta. Dessa maneira cada período completo sempre terá a representação lat por 5 s. seguida de choque. A lat e o choque ocorrem ao final do intervalo em caso de não ocorrer resposta ou a qualquer momento em que ocorrer uma resposta (apenas uma) - "Sujeitos ratos" Mistar ablinos e McWulley "Wooded", com idade de 4 a 5 meses no início do experimento.

Título: Taxas de respostas de mudança em esquemas concorrentes - variáveis controladoras

Autor(es): João Cláudio Tedesco, Jorge Mendes da Silveira Castro Neto e Maria Cristina Reyes - Biscencourt de Sá.

Instituição: Universidade de Brasília.

A ênfase em medidas relativas do comportamento mantido por esquemas concorrentes de reforço pode levar à definição de critérios de estabilidade inadequados e investigações que procuram identificar as interrelações complexas entre múltiplas variáveis que controlam tal comportamento. A importância da resposta de mudança em esquemas concorrentes tem sido reconhecido na literatura recente, mas a inclusão de taxa dessas respostas em critérios de estabilidade não é comum. Uma reanálise dos dados de Roub Baylagn (*Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 1975, 24, 191-193) mostra que houve grande variabilidade na taxa de respostas de mudança em condições nas quais as taxas relativas de respostas atingiram o critério definido pelos autores. Argumenta-se que, em esquemas concorrentes, a replicabilidade dos resultados seria mais assegurada pela utilização de critérios de estabilidade que incluam tanto taxas absolutas quanto as taxas relativas de respostas controladas pelos esquemas, assim como taxas absolutas de respostas de mudança.

Título: Frequências locais em esquemas múltiplos de diferentes durações.

Autor(es): Maria Beatriz Branco.

Instituição: USP, USP.

Os ratos foram submetidos a um esquema múltiplo VI 240 seg VI 60 seg que se alterna com duração a sessão sendo a vigência do VI 240 sinalizada por um som (ruído branco). Para meta de dois animais os componentes tiveram a duração de 5 minutos e para o restante, de 10 segundos. Foi registrado o número de respostas de pressão à barra em períodos de 60 seg para os animais cuja duração dos componentes era de 5 min., e de 6 seg para aqueles onde os componentes eram de 10 seg. Os períodos, portanto, sempre correspondiam a 1/5 da duração de cada componente. Registra-se também o número de reforços recebidos por sessão em cada um dos componentes. Quatro sujeitos passaram por 22 sessões e os outros quatro por 13 sessões de 50 minutos para atingirem um estado estável. A estabilidade era avaliada por inspeção visual considerando-se as frequências relativas (respostas num componente/total de respostas na sessão em cada sessão. Os resultados apresentados representam os desempenhos nas cinco últimas sessões de cada animal.

A distribuição de respostas dentro de cada componente variou basicamente em função do valor do esquema e não em função da duração do componente. Para todos os animais no componente VI 240 as taxas aumentaram ao longo do componente, enquanto em VI 60 as maiores taxas ocorreram no primeiro período, diminuindo ao longo do componente. Neste caso, em geral, as menores taxas verificaram-se no último período. Embora esse padrão tenha sido observado em quase todos os sujeitos, ele foi mais acentuado e nítido quando os componentes duravam 5 minutos. Foram calculadas as frequências relativas de respostas por período e as frequências relativas de reforços por sessão. Obtiveram-se correlações positivas entre as frequências relativas de reforços e as frequências relativas de respostas nos três primeiros períodos dos componentes. No quarto período a correlação desapareceu, observando-se, finalmente, uma correlação negativa no quinto período.

Título: Frequências locais em esquemas múltiplos com dois manipulandos permanentemente disponíveis.

Autores: Maria Helena Munzik e Luís Cláudio Figueiredo.

Afiliação: UNICAMP, IUP e FAPESP.

Três ratos foram submetidos a um esquema múltiplo em que se alternavam (alternação) a 60 seg. um VI 50 seg. (na presença de iluminação ambiental) e um VI 240 seg. (na ausência de iluminação). Cada exigência simples exigia respostas numa das barras, das duas permanentemente disponíveis na caixa experimental. Quando uma barra estava operando, respostas na barra alternativa não tinham consequência testável. Cada sujeito passou por quatro fases experimentais que se caracterizavam por uma determinada duração dos componentes do múltiplo. A faixa de durações investigada foi dos 15 segundos aos 300 segundos, sendo que dois animais a percorreram em ordem ascendente (75, 100, 150 e 300 segundos, num caso, e 15, 30, 150 e 300 segundos, no outro) e um animal a percorreu em ordem descendente (300, 150, 60 e 15 segundos). Cada fase durou 20 sessões de 30 minutos.

Registravam-se, em períodos correspondentes a 1/5 de duração total de cada componente, a frequência de respostas, sobre a barra do VI em vigor como na barra em extinção. Em algumas fases investigamos também a frequência de alternações entre as duas barras. As análises levaram em conta a média dos desenhos nas cinco últimas sessões de cada fase.

Observamos que a distribuição de respostas durante cada componente não é uniforme, e que varia as barras. As frequências locais nas duas barras em cada período de um componente parecem depender tanto do VI em vigor como das durações dos componentes. A ocorrência de um grande número de alternações e de respostas na barra em extinção, tanto quando o esquerdo em vigor como o VI 240 seg. como quando era o VI 60 seg., parece desafiar tentativas de atribuir estas respostas a reforçamentos acidentais das alternações. São, igualmente, evidências contrárias às teorias que postulam que a alocação de respostas a cada manipulando obedece apenas a um princípio de maximização geral ou local de benefícios.

Título: Efeitos de estabilidade e replicabilidade: efeitos do número de sessões por condição experimental nos resultados de um estudo paramétrico.

Autores: João Cláudio Endrus, Maria Cristina Neves Bittencourt de Sá, e Jorge Mendes do Oliveira Castro Neto.

Afiliação: Universidade de Brasília.

Os dados de um trabalho de Craft, Lea e Whitmarsh (Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1972, 25, 183-194) sobre a lei da igualação (matching law) em um grupo de ratos foram reanalisados para se determinar os efeitos da variabilidade da duração das condições experimentais sobre os resultados obtidos. A duração das nove condições experimentais variou de um mínimo de sete dias a um máximo de 47, e cinco condições experimentais tiveram duração inferior a 20 dias. Observando-se a relação entre taxa total de respostas e taxa total de reforços, verificou-se que os resultados obtidos nas condições experimentais de 20 ou mais dias são sensivelmente mais ordenados que os obtidos nas condições de duração mais curtas; nestes os dados não sugerem qualquer relação entre as duas variáveis. A relação entre taxas relativas de respostas e taxas relativas de reforços também foi influenciada pela duração das condições experimentais: taxas relativas de respostas foram mais semelhantes às taxas relativas de reforços nas condições experimentais com 20 dias ou mais de duração.

Objeto: Comparação de dois procedimentos na aquisição de padrões de respostas em ratos.

Autor(es): Maria Monteiro Borges, Eurimário Ernesto Simonsini e João Cláudio Todorov.
Instituição: Departamento de Psicologia - Universidade de Brasília.

O presente trabalho teve como objetivo comparar dois procedimentos no estabelecimento de cadeias comportamentais: o procedimento tradicional, iniciando com a única resposta da sequência, e o procedimento para frente, que segue a ordem temporal da sequência. A pesquisa foi desenvolvida com sujeitos humanos, universitários, que cursavam a disciplina Psicologia Geral e Experimental I, no Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília. Os sujeitos não tinham conhecimento prévio sobre encadeamento. Trabalhou-se com dois grupos de seis sujeitos cada, e todos os sujeitos foram expostos aos dois tipos de procedimento. Um dos grupos aprendeu a primeira e terceira seqüências com o procedimento para frente, e a segunda e quarta seqüências com o procedimento para trás. O outro grupo teve as mesmas condições na ordem inversa. Foram treinados os quatro seqüências diferentes de seis cores, apresentadas em cartões que o sujeito devia ordenar, gradativamente, até o estabelecimento da seqüência correta de seis cartões. Como reforço, utilizou-se a palavra "certo" para cada resposta, e a expressão "a seqüência está certa" no caso de duas ou mais respostas corretas. Os resultados indicam que o procedimento tradicional favorece a aquisição do encadeamento com um número de erros superior àquele observado com o procedimento para frente. Esses resultados são discutidos com relação: a) ao fato de cada resposta da cadeia ser diretamente reforçada no procedimento para frente; b) à história passada de aprendizagem de seqüências na ordem temporal em que ocorrem; e c) à existência no repertório do sujeito, das respostas a serem encadeadas. Esses fatores poderiam facilitar a aquisição com o procedimento para frente, pois o sujeito necessitaria somente descobrir a ordem na qual as respostas devem ocorrer. O procedimento tradicional, para trás, implicaria em aprender como formar seqüências ao contrário, atividade que não é familiar ou não faz parte do repertório do sujeito. Esses fatores mostram a importância da avaliação do repertório de respostas e da elaboração de métodos e técnicas que melhor se adaptem ao repertório do indivíduo. E, ainda, alertam para o fato de que as prescrições de técnicas de modificação de comportamento à priori, sem avaliação do repertório, podem eventualmente criar mais problemas do que soluções.

Título: Controle do comportamento humano por estímulos compostos: efeitos de orientação espacial dos estímulos quando há duas ou mais dimensões superpostas.

Autor(es): VALLÉ LIMA, SUZANA MARIA, IODOROV, JOÃO CLAUDIO.

Instituição: Universidade de Brasília.

Dois universitários aprenderam uma tarefa sequencial com base em dimensões disponíveis de estímulos. Estes sujeitos foram divididos em três grupos: G.I, com apenas duas dimensões disponíveis (cor e orientação), G.II, com 3 dimensões (cor, orientação e tamanho) e G.III, com 4 dimensões (cor, orientação, tamanho e fundo). Após um treino de discriminação com estes estímulos compostos, os sujeitos foram submetidos a um teste em extinção com cada uma das dimensões do treino separadamente, para verificar que dimensão estava controlando seu desempenho durante o treino. Os resultados mostram que: 1) - orientação para os três grupos, é a dimensão que exerceu o maior controle; 2) - as dimensões cor, tamanho e fundo exerceram um forte controle, sem diferenças entre os grupos; 3) - orientação exerceu maior controle quando estava acompanhada de apenas mais uma dimensão (G.I) enfraquecendo-se consideravelmente o seu controle quando, além dele, estavam presentes duas ou três dimensões disponíveis (G.II e G.III).

Título: Análise do comportamento no Brasil: Um Documento

Autor(es): Larry Williams, Luana C. de Albuquerque - Williams, Maria Maria Munier, Luiz Carlos Freitas.

Instituição: Universidade Federal de São Carlos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Instituto de Análise de Comportamento.

Um audio visual de aproximadamente uma hora de duração será apresentado, documentando aspectos gerais de análise do comportamento no Brasil. A apresentação inicia com aspectos históricos da prática experimental do comportamento no Brasil, juntamente com um depoimento do pro- fessor Fred S. Keller. Em seguida, serão apresentados resumo de trabalhos em pesquisa básica e/ ou aplicadas na Universidade de São Paulo (Campus de São Paulo e de Ribeirão Preto), Universidade de Brasília, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdades Objetivo, Universidade Fe- deral de São Carlos, Universidade Federal do Pará e Instituto Sedes Sapientiam. Levantamento de dados referentes a frequência e apresentação de trabalhos operantes em congressos e, à publica- ções em revistas científicas, constará do programa. Uma ampla variedade de projetos de pesquisa de aplicação nas áreas de saúde, comunidade, excecionalidade, escola e clínica será apresenta- da. Um resumo de um debate envolvendo alguns dos mais promitentes behavioristas brasileiros discutindo perspectivas de análise do comportamento no Brasil encerra o programa.

Título: Definição das dimensões básicas de uma canchaceira com quadro balcástico para adultos.
Autor(es): Evandro de Almeida Moura e Lúcio César de Oliveira.

Instituição: Centro de Reabilitação Sarah Kubitschek

Além dos 21 sujeitos que colaboraram no estudo sobre o painel divisório, participaram deste estudo 11 outros pacientes submetidos aos principais tipos de reação ortopédica e 40 par- tidos do CRSK. Foram analisadas as seguintes atividades dos usuários, com a cama em diferentes combinações de altura, largura e comprimento:

1. Transfêrem-se autônomos, para a cadeira de rodas, de pacientes com diferentes níveis de incapacitação física.
2. Atua preferida pelos paramédicos, no deslocamento de atividades de atendimento ao por este acamado.
3. Determinação do grau de inclinação das costas requerido para manipulações específi- cas da cama, em função do uso de larguras diferentes.
4. Análise dos problemas envolvidos na montagem de trações ortopédicas específicas, em função das dimensões da cama.

As medidas que se revelaram mais funcionais nas quatro atividades estudadas foram con- sideradas, discutidas e encaminhadas ao setor de projetos, como subsídio ao desenvolvimento do es- quema final.

Título: Medecamento funcional de um painel divisório para enfermeiras.

Autor(es): Evandro de Almeida Moura e Lúcio César de Oliveira.

Instituição: Centro de Reabilitação Sarah Kubitschek.

O alcance das diferentes partes de um protótipo de painel divisório para enfermeiras foi levantado, utilizando-se uma amostra de 13 pacientes do CRSK composta por 10 crianças entre 21 meses e 12 anos de idade e 33 adultos.

Dados antropométricos relativos à população foram colhidos, e as distâncias alcança- das pelos sujeitos, deitados e sentados na cama, resumidos em três categorias, assim definidas:

1. Alcance superior: distância da superfície da estrada ao ponto mais alto do painel

alcançada pelo sujeito com a ponta dos dedos.

2. Alcance lateral: distância entre os pontos extremos alcançados pelo sujeito, à direita e à esquerda da cara, com a ponta dos dedos, sem deslocar o tronco.

3. Alcance lateral máximo: distância entre os pontos extremos alcançados pelo sujeito à direita e à esquerda da cara, com a ponta dos dedos, podendo deslocar o tronco de posição original.

Os resultados obtidos foram esboçados graficamente sobre uma planta do painel de teste e encaminhados ao setor de projetos, como subsídio ao desenvolvimento do modelo final.

Título: EVOLUÇÃO DA PERCEPÇÃO DO ESPAÇO E ANÁLISE DO FENÔMENO DA SUPERCONSCIÊNCIA.

Autores: José Aparecido da Silva e Elino de Macedo.

Instituição: Departamento de Psicologia e Educação de Alb. Preto (USP) e Instituto de Psicologia da USP.

Neste trabalho realizamos uma revisão e discussão dos estudos concernentes à duas dimensões laterais da percepção espacial: tamanho e distância. Como objetivo geral, enfatizamos as principais determinantes da tendência evolutiva, ou seja, destacamos os fatores que influenciam no fenômeno da super-consciência (erros de superestimação dos tamanhos de objetos localizados longe do observador, comparativamente aos tamanhos de objetos próximos). Assim, descrevemos a natureza do método, as instruções (objetivas e subjetivas), o nível de inteligência e cognitivo, o erro no padrão, as variações na distância, a situação experimental (campo aberto e laboratório), a presença ou ausência de um estímulo padrão e a amplitude das faixas etárias e outras variáveis. Em geral, a revisão nos possibilitou concluir os seguintes aspectos sobre a percepção de tamanho e distância. Primeiro, que o desenvolvimento primário da consciência de tamanho e de distância ocorre durante a infância. Segundo, que da infância até a adolescência ocorre um desenvolvimento secundário, de subconsciência para superconsciência. Terceiro, o grau de sua ou superconsciência depende, não apenas da idade, mas também da distância. Quarto, as variáveis do procedimento e da situação experimental, entre outras, influenciam essas estimativas. Quinto, não há uma única função relacionando a distância física com a distância julgada ou tamanho físico com o tamanho julgado, mas sim uma família de funções, entre elas a função potência, cujas parâmetros, particularmente, sensíveis às variáveis tais como as instruções, a natureza do estímulo teste, a distância e o ambiente. Sexto, há necessidade de várias outras pesquisas, em diversas classes etárias, diversas distâncias (valores que 15 metros), vários tipos de instruções e em diversas situações experimentais, para conclusões mais fidedignas sobre a tendência evolutiva da subconsciência para superconsciência.

Título: O EXPOENTE DA FUNÇÃO POTÊNCIA COMO UM ÍNDICE DISCRIMINATIVO DA EVOLUÇÃO DA PERCEPÇÃO DE DISTÂNCIA E TAMANHO.

Autores: José Aparecido da Silva e Elino de Macedo.

Instituição: Depto de Psicologia e Educação de Alb. Preto USP e Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

A função potência representada pela equação $y = ax^b$, tem sido grandemente utilizada em diversas modalidades sensoriais e perceptivas. De fato, a relação entre magnitude subjetiva e magnitude física obedece à lei da potência, onde y é a magnitude de julgamento subjetivo, x é a correspondente valor físico do estímulo ao longo de dimensão de interesse, a é uma constante escalar arbitrária e b é a inclinação da função, quando projetada no papel log-log, b é uma constante que é característica da dimensão particular que está sendo mensurada, nesse propósito

este trabalho é demonstrar que o tamanho aparente pode ser relacionada com o tamanho físico. A primeira função polinomial, assim como a distância aparente pode ser uma função potência da distância.

Física e. Além disso, o expoente poderá variar em função da idade. Neste modo, existe uma consistência aderência perfeita quando o expoente (n) for igual a 1,0; quando n for maior que 1,0, existe uma superconstância e quando n for menor que 1,0, há subconstância. Em termos evolutivos a hipótese de Munkell (195) e (1970), expressa pelas qualificações, pode ser discutida quantitativamente a partir dos deslocamentos das funções obtidas e o valor do expoente para diferentes faixas etárias. Assim, uma linha com um expoente superior a 1,0 indicaria a superconstância e seria esperada para adultos e adolescentes do acordo com a hipótese da tendência evolutiva na direção à superconstância; além disso, quanto mais jovem o sujeito menor seria o seu expoente, ou seja, maior subconstância. Calculando diversos expoentes, encontramos um expoente quase que constante 11,10 para extinção de tamanho e 0,93 para extinção de distância para diferentes faixas etárias, ou seja, não houve diferenças entre as idades. Desta maneira, os resultados não suportam a hipótese de Munkell da tendência em direção à superconstância. De outro lado, o valor do expoente da função potência é um excelente indicador das condições experimentais particulares usadas para se obter os julgamentos, variando em função das instruções, do número de condições do estímulo, situação experimental (ambiente aberto e fechado), presença ou ausência de estímulo padrão e outras.

Título: Estudo das parâmetros da Teoria da Detecção do Sinal e suas relações em função da distância, capacidade perceptiva dos sujeitos e magnitude dos estímulos no campo aberto.
Autor(es): Stepaneck, P.; Figueiredo, M.A.C.; Cunha, M.V. e Galarrá, C.A.
Instituição: F.F.C.L. de Ribeirão Preto - USP

Algumas pesquisas levadas a efeito no campo aberto pelo Laboratório de Engenharia da F.F.C.L. de Ribeirão Preto - USP, utilizando os recursos da Teoria da Detecção do Sinal, possibilitaram a determinação de alguns parâmetros importantes para o estudo de percepção de ângulos nas condições estritas do laboratório, onde nem sempre são possíveis trabalhos a grandes distâncias.

Um dos aspectos mais relevantes desses trabalhos preliminares foi a correlação de que as relações existentes na razão entre o índice de discriminabilidade dos ruídos estudados, em função das distâncias, magnitude dos ruídos e capacidade perceptiva dos sujeitos. Desta maneira, no novo estudo foi planejado com o intuito de aprofundar essas relações e melhor explicitá-las, viabilizando sua aplicação prática no campo da Engenharia.

Foi utilizado o sinal de magnitude igual a 10° , cujos ruídos menores variavam entre 5 graus inferiores ao sinal em 2, 3 e 4 graus e os ruídos maiores entre ângulos inferiores ao sinal em 5, 6 e 7 graus. Os estímulos foram estudados a duas distâncias, 36 e 50 metros.

Os resultados até agora conseguidos nos permitem elucidar alguns aspectos relacionados com a interferência da distância e os efeitos da magnitude dos ruídos na percepção do ângulo estudado, assim como trabalhar as relações encontradas pelos estudos anteriores.

Título: Estudo da Psicogênese e do Desenvolvimento dos Conceitos Cosmológicos e Meteorológicos na criança de 3 a 9 anos.

Autor(es): Teixeira, B.G.; Rosten, M.A.; Agostinho, A.J.A.

Instituição: F.F.C.L. de Ribeirão Preto

Esta pesquisa teve a finalidade de investigar como a criança percebe o mundo ao seu redor, tentando penetrar no seu mundo conceitual no que diz res

peito aos fenômenos cosmológicos e meteorológicos, sua relação a sua origem, localização, tamanho relativo, movimento, instabilidade, utilidade e interrelacionamento entre si, tendo como sujeitos específicos de estudo o sol, a lua, as estrelas, o arco-íris, a chuva, as nuvens, o relâmpago, o trovão, o vento e o terremoto na terra.

A amostra consistiu de 117 crianças, de 3 a 9 anos de idade, de ambos os sexos e de dois níveis sócio-econômico-culturais (alto e baixo), consideradas normais em termos de desenvolvimento mental, entrevistadas por dois pesquisadores.

Os dados foram calculados a partir de uma entrevista feita com base em um roteiro de perguntas, de desenhos dos fenômenos estudados, que se pediu para a criança realizar e de montagem de figuras dos fenômenos, feitas em uma classificação.

Os resultados obtidos com relação ao que a criança pensa e explica para si própria quanto aos fenômenos cosmológicos e meteorológicos, foram radicativos e não conclusivos. De um modo geral, observamos que a criança tem conhecimento de fenômenos isolados do mundo ao seu redor, para depois estabelecer relações entre eles e inseri-los num contexto. Ela também não se desfaz de seus conceitos perceptivos assim que toma contato com os conceitos científicos que lhe são ensinados, continuando ainda a dar explicações baseadas em suas próprias percepções.

Título: CONTRATO MÃE-BEBÊ EM DUAS UNIDADES NEONATAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO (1)

Auto(r)es: Sylvia Jocilene Fático Grayeb e Margarida M. Windholz

Instituição: Departamento de Ginecologia, Obstetrícia e Pediatría da FMF-USP

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

O presente estudo foi desenvolvido nas enfermarias para puérperas do Hospital de Clínicas - FMF, chamadas convencionalmente de Alojamento Conjunto (AC) e Alojamento Tradicional (AT). Na enfermaria AC os bebês ficam ao lado das mães durante todo o tempo de sua permanência no hospital, após o parto. Na enfermaria AT os bebês permanecem em um berçário central e são levados para o lado das mães apenas nos horários das mamadas. Foram realizadas duas estudos. O primeiro teve como objetivo fazer um levantamento das atividades desenvolvidas por mães e profissionais em relação aos recém-nascidos. Os dados foram coletados através do método de observação, utilizando-se registro tipo "checklist". As observações foram realizadas durante cinco dias consecutivos em cada uma das enfermarias (AC e AT), das 6:40 às 22 horas.

Os dados encontrados evidenciam a existência de diferenças entre as duas enfermarias, que podem ser sintetizadas em: porcentagem de AM e profissionais presentes nas enfermarias, cuidados dispensados aos AM e - localização dos AM durante a amamentação. O segundo estudo teve como objetivo descrever e quantificar o contato mãe-recém-nascido durante a situação de amamentação. Foram observados em cada alojamento (AC e AT) quinze pares mãe-bebê, durante a primeira e a sexta mamada, em um total de sessenta observações. Houve grande variabilidade nos comportamentos das mães em relação aos seus bebês, tanto na enfermaria AC, como na enfermaria AT, não tendo sido observadas diferenças entre as duas enfermarias. São discutidos fatores que parecem afetar o contato mãe-bebê nas situações de enfermarias AC e AT.

(1) Dissertação de Mestrado a ser apresentada ao Instituto de Psicologia da USP.

Título: "Uma Estratégia de Supervisão de Produção de Múltiplos Componentes Para Indivíduos Gêmeos e Profundamente Retardados Alunos de Oficina Provisória".

Auto(r)es: Garry L. Martins, Angela Cornick, Celia Johnston, e A. Lelio Goyos

Instituição: Universidade de Manitoba (Canadá) e Universidade Federal de São Carlos.

Esta pesquisa foi conduzida nas oficinas protegidas do Montlaba Skills for Retardates.

Condição, e investigou uma estratégia de supervisão para melhorar uma variedade de tarefas desempenhadas por 16 adultos severa e profundamente retardados. A principal questão a ser respondida foi "pode uma estratégia de supervisão ser desenvolvida de modo a ser facilmente aplicada por funcionários típicos de oficinas protegidas para uma variedade de tarefas, que poderiam permitir adultos severamente deficientes a desempenhar tarefas pessoalmente recompensadoras por uma razão razoável numa variedade de atividades vocacionais programadas? A estratégia de supervisão de produção (PSS) consistiu de manipulações ambientais com os objetivos de reduzir distrações, fornecer instruções (visuais e físicas para reforçamento) e prover consequências (informação sobre quantidade através de recipientes para produzir as gráficas, reforçamento por produtividade e reforçamento por comportamentos relacionados com a tarefa). Os efeitos das variáveis independentes foram examinados através do um delineamento do tipo de linha de base de múltiplos-elementos com reversão. Observaram-se aumentos gerais devido à introdução da PSS para todos os sujeitos nas 16 tarefas foram pequenos para 4 dos 16 clientes. Várias indicações sugeriram que a grande maioria dos clientes preferia a PSS (dados de teste de preferência, reforçamento imediato e mais frequente e comentários positivos dos clientes). A PSS aumentou a frequência de interação entre funcionários e clientes. Os funcionários experientes responsáveis pela administração da PSS numa razão de 16 clientes para um funcionário foram capazes de desempenhar suas funções e preferiram muito mais trabalhar nas condições da PSS do que nas condições tradicionais de linha de base.

Título: "Efeitos de Adultos Retardados Para Reforçar Comportamentos de Trabalho de Alunos Retardados de Oficinas Protegidas".

Autor(s): A. Celsu Lopes, Jack E. Michael e Larry L. Martin

Instituições: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Western Michigan University e Universidade do Manitoba.

Dois indivíduos adultos, um leve e outro moderadamente retardado, foram treinados e a desempenhar tarefas típicas de supervisor de oficinas protegidas. Estas tarefas consistiram de reforçar comportamentos de indivíduos severa e profundamente retardados relacionados com execução de tarefas de oficinas protegidas. Inicialmente, os sujeitos foram treinados a identificar comportamentos relacionados e não relacionados com execução de tarefas, através de vídeo-tape e observações planejadas. No segundo passo do programa de treinamento consistiu em verbalizar a definição de interação e a partir disto se compunha de acordo com ela, contingentemente a comportamentos relacionados com a execução de tarefa. Os sujeitos deveriam registrar cada ocorrência desses comportamentos em um contador de respostas de pulso. Os efeitos desse tipo de treinamento foram avaliados através de um delineamento de linha de base múltiplos-elementos com reversão de tarefas de supervisão. Os resultados mostraram comportamentos relacionados com execução de tarefa em função da introdução do procedimento. O número de interações dos sujeitos com alunos engajados em comportamentos não relacionados com a tarefa não variou sistematicamente em função da introdução da variável experimental. O número de linhas produzidas pelos alunos também foi observado e não aumentou em função do aumento de interações dos sujeitos com os alunos. Os resultados foram discutidos em relação à sua contribuição para o emprego de deficientes moderados em oficinas protegidas e melhoria do nível de desempenho de indivíduos severamente retardados clientes de oficinas protegidas.

Palavras-chave: Treinamento em Verbalização para Orientar Tarefas com Crianças Impulsivas.

Autor(es): Glicete Maria de Menezes Alajala,
Instituição: Universidade de São Paulo.

O presente trabalho foi desenvolvido com uma tentativa de verificar as relações pré-escolares, consideradas impulsivas, mudam seu desempenho em tarefas, após treino específico em verbalização (procedimento de Melchiorbaum, 1973). Impulsividade foi definida como o tempo que o sujeito usa para considerar soluções alternativas (tempo de decisão) antes de se engajar em sua delas, em situações com alta incerteza de respostas (Kagan, 1965). Trabalhou-se com crianças classificadas de acordo com esta definição. Foram considerados também os menores graus de autocontrole exibidos pelas crianças (tempo de espera por uma recompensa na situação de Mischel, 1973). Desenvolveu-se um treino de verbalização no qual, durante as tarefas, os sujeitos deviam falar que estavam trabalhando para não se esgotar e cuidadosamente a descrever o que faziam, auto-reforçando-se no final. Inicialmente, o experimentador forneceu o modelo para as verbalizações e, aos poucos, o próprio sujeito dirigia verbalmente a tarefa, primeiramente de forma aberta, conclenchando em seguida e falando encobertamente no final.

Os resultados mostram que os sujeitos desenvolveram verbalizações adequadas em relação à auto-instrução para começar a tarefa e à descrição do que estavam fazendo, em todas as etapas do procedimento. Por outro lado, os sujeitos algumas vezes se auto-reforçavam mesmo errando a tarefa. Não se constatou relação direta entre verbalizações, tempo de decisão e número de erros nas tarefas. O tempo de decisão e o número de erros são provavelmente controlados pela natureza da tarefa, pela maneira da descrição verbalmente (aberta ou encobertamente), pela pessoa que a dirige (sujeito ou experimentador) e pela sequência em que a verbalização se encerra: liza (após instruções do experimentador ou após instruções abertas do próprio sujeito). Com base nestes resultados pode-se concluir que o tempo de decisão parece não ser medida relevante para se considerar um sujeito impulsivo, uma vez que não foram encontradas relações diretas entre esta medida e o número de erros.

A autora agrade à Dra. Rachel A. Kuryavy pela orientação do trabalho.

Título: TREINO DE EMISSÃO FONÉTICA HIERARQUIZADA: alguns resultados com crianças portadoras de Estulalia.

Autor(es): MARCELIANA M. MINEMOLI E LUCIA BERMA PELLICIONI

Instituição: (JAPSP).

Um número crescente de pesquisas em análise funcional do comportamento tem sido aplicado à área de aquisição de comportamento verbal e de tratamento das deficiências de linguagem de crianças com retardo de desenvolvimento. Autistas, psicóticos, com problemas articulatoriais, com ou sem deficiência auditiva, Kerner e Windholz (1978) reportam os resultados positivos de treinos específicos de emissão fonética sobre a obtenção de fala inteligível em crianças portadoras de deficiências auditivas e com impedimentos orgânicos ao nível dos órgãos fono-articulatoriais.

A mesma sistematiza de treino de emissão fonética hierarquizada foi utilizada com duas crianças, ambas do sexo masculino, de quatro anos e meio e cinco anos e meio, com problemas específicos ao nível fonético - trocas, substituições e omissões de fonemas - sem porém apresentar problemas receptivos ou expressivos de linguagem. Após levantamento da lista de base fon. constatou-se que tanto o sujeito A. como o Sujeito B. possuíam 11 dos 19 fonemas componentes da língua e todas as vogais orais e nasais. Seguindo o delineamento da linha de base múltipla e

O procedimento de hierarquização pré-estabelecido no trabalho clínico, o sujeito H, adquiriu todos os fonemas consonantais em 18 sessões de treino e o sujeito B, em 25 sessões. Superada esta fase, foram trabalhados conjuntos silábicos com grupos consonantais, palavras e sentenças. No final de 33 sessões o sujeito H, recebeu alta. Após 38 sessões o sujeito B, está com produção de 100% de acerto em palavras iniciais com grupos consonantais, construindo o treino ao nível de sentenças.

Com base nos dados de casos clínicos anteriores pode-se afirmar que o procedimento aqui proposto levou o período de aprendizagem correta de fala de aproximadamente quarenta por cento. A viabilidade do emprego desta técnica fica evidente quando se pensa na economia de tempo e nas vantagens afélicas facilitadoras sobre a aprendizagem acadêmica e geral da criança, na afinação sobre seu relacionamento social, assim como a redução dos dispêndios com a terapia.

Título: "O USO DE PROCEDIMENTOS COMBINADOS NO TRATAMENTO DE DISFUNÇÕES SEXUAIS, RELATO DE UM CASO DE FRIGIDEZ"

Autor(es): LUCAS VIEIRA GUIRA, Psicólogo.

Instituição: PSICOLOGIA CLÍNICA E FUNDAMENTOS Taubaté cas caixa postal 33 32.106

Uma senhora com dificuldades de relacionamento sexual consultou-nos com objetivo de psicoterapia. Foi contratado no caso de não-responsabilidade sexual situacional (secundária) caracterizada por não envolvimento psicológico na atividade sexual, falta de motivação, enfado e desconforto físico, apesar de estar casada. Observou-se deficiências de parte a parte em termos de excitação sexual, falta de "gelo" por parte do esposo na situação de ato sexual, um estilo rotineiro de vida compartilhada pelo casal e principalmente expectativas inadequadas em relação ao desempenho e atitudes de ambas as partes, dentro e fora da esfera do relacionamento sexual.

Foram realizadas sessões individuais de orientação para estabelecimento do casal envolver na terapia cognitiva (1), biblioterapia (2), treino assertivo (3) e terapia sexual (4), especialmente treino de foco sensorial, 1 e 11.

Gradualmente foram sendo desenvolvidas condutas adaptativas nas várias dimensões do relacionamento. Um acompanhamento de quinze meses após o término da intervenção conduziu a uma avaliação dos resultados.

Esses dados parecem indicar a importância de uma abordagem cognitiva em conjunção com procedimentos comportamentais no tratamento de disfunções sexuais.

REFERÊNCIAS

- ELIASSEN, JULIAN B. "Generalized Expectancies for Problem Solving and Psychotherapy" *Cognitive Therapy and Research* Volume 2, Number 1, March 1978 pag. 1 - 10.
- FRIDMANN, RUTH & FRECHER, EDWARD (Orgs.) "A Resposta Sexual do Homem e da Mulher" São Paulo - Ed. Cultrix, 1970.
- FRIDMANN, MARSHALL M.; GOLDFELD, JUDITH A. & GOLDFELD, ARNOLD M. "Assertion Therapy, Skill Training or Cognitive Restructuring?" Unpublished Manuscript 1977.
- GUARIAN, NÉIL S. "A Nova Terapia do Sexo" Rio de Janeiro: 10. Nova Fronteira, 1977.
- REFERÊNCIAS ADICIONAIS
- "BECK, ARON T. "Cognitive Therapy and the Emotional Disorders" New York: International Universities Press, Inc. 1976.

Título: "TERAPIA COMPORTAMENTAL E COGNITIVA NO TRATAMENTO DE VAGINISMO: UM ESTUDO DE CASO"

Autores: DENISZ MARIA TAVARES GUIMARÃES, Psicóloga

Instituição: Psicologia Clínica e Fonoaudiologia - Jauaté - ESP - Caixa Postal 55 - 12.106 Centro.

Um cliente foi encaminhado por médico ginecologista com indicação de "provável" vaginismo. Procedendo-se à anamnese, constatou-se no casal uma deficiência global de conhecimentos e conduta adequados em relação a sexo, configurados em grande parte pela existência de conceitos e atitudes irracionais em relação à menstruação, ao sexual e gravidez, entre outros. A cliente não havia mantido relações sexuais antes do casamento; contraiu matrimônio com inúmeros preconceitos e tabus, o que originou uma série de expectativas infundadas, inviabilizando o ato sexual desde a sua primeira tentativa. A cliente exibia uma contração espasmódica dos músculos que guardam o introito vaginal, e qualquer tentativa de penetração originava dor.

Cada elemento do casal apresentava problemas em relação à família de origem, e ainda dificuldades em manter um diálogo adequado, se bem que apresentavam bom nível de motivação para a terapia.

A intervenção clínica envolveu gradual a transmissão (a) informação sobre assuntos sexuais, (b) terapia cognitiva, (c) dessensibilização in vivo e (d) exercícios sexuais tais como contração e relaxamento voluntário de vagina, masturbação clitoriana e treino de foco sensorial, com ênfase na percepção de controle adquirido no desempenho de tais atividades.

O casal gradualmente exibiu melhor adaptação à situação do ato sexual, melhor relação interpessoal, crescente satisfação e remissão completa dos sintomas anteriormente relacionados.

Os dados são encorajadores no sentido de se utilizar procedimentos combinados da Terapia Comportamental e Terapia Cognitiva no tratamento de disfunções sexuais.

Título: Imobilizador de Rato (Nota Técnica)

Autores: Aparecido Franco e José Carlos Caban

Instituição: Laboratório de Psicologia da Aprendizagem - UFSCar.

Quando os ratos apresentam sarças é preciso aplicar sarneirada. É difícil fazer isso quando o rato está em recipiente espaçoso. Esta dificuldade se deve ao fato de que o rato pula, escapa, chusca e foge das mãos de quem está cuidando. Além de explorar fura o sarneirada; ao explorá-lo, o sarneirada pode atingir partes do corpo e inclusive os olhos do tratador, é importante salientar também que o animal não estando imobilizado, é grande a probabilidade que o indivíduo atinja seus olhos. Além do que foi descrito, a própria aplicação do sarneirada será deficiente, porque é mal aplicada e o seu efeito será menor.

Procurando solucionar estas dificuldades foi construído o presente imobilizador, que se constitui em um instrumento extremamente simples, mas que apresenta as vantagens de imobilizar o rato permitindo aplicar o sarneirada com facilidade e eficiência.

O aparelho é constituído por uma base de 22,7 x 4,7 x 1,5 cm, sobre a qual monta-se uma tala de 22,2 x 17,0 cm presa à medida por duas das extremidades laterais. Em uma das extremidades opostas é montada uma porcinha de acrílico, com um pegador. O rato é introduzido no aparelho de modo que seu focinho toque de encontro à porcinha, impedindo-o de mover-se para a frente. O tratador segura-o pela parte posterior e aplica o sarneirada através dos orifícios da tala.

1. Telo de arame nº 18, com malha de 1x1cm (Medida da tela: 22,2 x 17cm)

2. Madeira

1 peça de 22,2 x 4,7 x 1,5cm

2 peças de 22,2 x 1,5 x 1,5 cm

2 peças de madeira em forma de L, de 4,0 x 1,5 x 1,5cm

3. Metalizado

uma placa de 3,0 x 6,6 cm com 2,5 cm de espessura.

4. Tachas

uma placa de 7,5 x 7,5 cm com orifício interno.

5. Durepon

8 peças de 1,5 x 1,5 cm

6. Fio

7. Fio: Efeitos de drogas sobre o comportamento punido e não punido em porcos.

Autores: Marcus Lúcio Brandão, José Carlos Simões Fontes e Frederico Guilherme Graff.

Instituição: Universidade de São Paulo - F.F.C.B.P. e F.M.B.P.

4. A resposta de bico a uma chave por pontos foi programada para produzir alimento segundo um esquema múltiplo, no qual dois componentes de intervalo fixo 5 min., o primeiro sinaliza de qual das duas sacos de alimento por qual das duas portas as alternativas (F1 5 min, F2 5 min) logo resposta é emitida durante o segundo componente produzida choques elétricos através de eletrodos implantados e ligados ao osso da pelvis. O treinamento foi padronizado para todos os sujeitos e padrões estáveis de respostas foram obtidos. Os efeitos da Ketamina, um agente anestésico dissociativo com propriedades psicodissociativas, foram comparados com o penebarbital e a d-tanfexantina. Os efeitos da fluoxetina - um inibidor da recaptação de noradrenalina pelas terminais serotoninérgicas - também foram examinados. O penebarbital aumentou a frequência de respostas punidas e não punidas, em doses intermediárias (10-17 mg/kg). A d-tanfexantina potencializou a supressão da resposta por choque elétrico em doses (0,17-0,56 mg/kg), que não alteraram a frequência das respostas não punidas. Doses de ketamina (1,7-5,6 mg/kg) que não mostraram qualquer efeito sobre a frequência de respostas não punidas, aumentaram a frequência de respostas punidas por choque elétrico. A fluoxetina diminuiu consideravelmente a extensão de respostas no componente punido em doses (1,0 - 17,6 mg/kg) que não alteraram ou produziram pequenas diminuições na frequência de respostas não punidas. A ketamina não apresenta efeitos comportamentais tipo penebarbital, ou anfetamina quando existe um componente de punição associado. A inibição comportamental pela fluoxetina, principalmente de respostas punidas, confirmam evidências da participação da serotonina no controle do comportamento suprimido por punição.

TÍTULO: EFEITOS DA SUPRESSÃO PRÉVIA DE SEU PARADOXAL NA AQUISIÇÃO DE COMPORTAMENTO DE ESQUIVA DISCRIMINADA COM TOPOGRAFIAS DIFERENTES. RESULTADOS PRELIMINARES

Autores: J. E. Pardo e J. C. Simões Fontes.

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araribá - FFLC - USP.

4. Existe muita contradição na literatura acerca dos efeitos da supressão prévia de comportamento na aquisição do comportamento de esquiva, tais inconsistências devem-se principalmente a dois fatores: (1) emprego de espécies diferentes; (2) variação nos períodos de privação

de sono paradoxal; (1) observância de certos requisitos metodológicos básicos inerentes à aplicação das plataformas (área das plataformas, peso dos animais), controles inadequados, etc.) e (4) diversificação quanto à topografia e aos procedimentos dos esquemas de aprendizagem. Observa-se os cuidados metodológicos com relação às técnicas das plataformas, o objetivo do presente experimento foi o de testar os efeitos da supressão prévia de sono paradoxal por 96 horas consecutivas na aquisição de comportamento de esquiva discriminada com três topografias diferentes: (1) saltar sobre uma plataforma; (2) correr numa calha de valimex e (3) pressão operante de uma barra. Após o momento, testou-se a primeira topografia, foram empregados 24 animais - doze - controles, mantidos sobre plataformas de 14 centímetros de diâmetro e doze experimentais, mantidos sobre plataformas de 6,5 centímetros de diâmetro. Dois parâmetros de choque foram empregados: 0,6 mA e 0,8 mA, com duração de até 2 segundos. Adotou-se como critério para aquisição do comportamento de esquiva, 80% de respostas corretas pelo grupo em duas sessões consecutivas. Assim que um dos grupos atingisse, em média, o critério encerrava-se o experimento. Após três sessões com 0,6 mA, o grupo experimental atingiu o critério. Ficou claramente delineada a tendência no grupo experimental em adquirir comportamento de esquiva mais rapidamente do que o grupo controle, quando se comparou o desempenho dos grupos sessão por sessão. Procedeu-se à análise estatística dos dados empregando-se o Teste de Mann-Whitney unilateral com um $p < 0,05$ a expressão prévia de sono paradoxal pelo método das plataformas, facilitou a aquisição da esquiva discriminada quando a topografia era a de pular sobre uma plataforma. Com 0,6 mA não houve diferença entre os grupos.

Título: EFEITO DE ALGUNS ORGÃOS SOBRE COMPORTAMENTO EM SUPRESSÃO CONDICIONADA, PUNIÇÃO E EXTINÇÃO: EVIDÊNCIA DE INTERAÇÃO ENTRE COMPONENTES.

Autor(es): S. MORAO DE CARVALHO e J.C. SIMÕES FONTES.

Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

A literatura mostra que os tranquilizantes maiores, de um modo geral, aumentam a frequência da resposta em supressão condicionada e punição. Um outro procedimento que também diminui frequência de respostas, a extinção, tem apresentado resultados contraditórios. O presente estudo procurou comparar esses três procedimentos. Ratos foram submetidos a um treino que consistia na manutenção da resposta de pressão à barra reforçada com água em intervalo variável de 120 segundos de média. A intervalos regulares eram apresentadas duas luzes que se alternavam com duração de 40 segundos. Durante a apresentação da primeira luz não havia consequências programadas, e não era o reforço em intervalo variável; durante a apresentação da segunda, todas as respostas eram reforçadas. A seguir, os sujeitos foram distribuídos em dois grupos e o procedimento foi modificado. Para um dos grupos (supressão condicionada e extinção), a primeira luz passou a terminar com a apresentação de um choque elétrico não contingente (supressão condicionada) e a segunda passou a sinalizar um período onde nenhuma resposta era reforçada (extinção). Para o outro grupo (supressão condicionada e punição), a primeira luz também passou a terminar com a apresentação de um choque não contingente (supressão condicionada) e durante a segunda todas as respostas continuaram a produzir reforço, mas, simultaneamente, também choque elétrico (punição). Esses procedimentos resultaram na diminuição da frequência de respostas nos períodos de supressão condicionada, extinção e punição. Injeções de clordiazepóxido e de pentobarbital tiveram o efeito de aumentar as frequências diminuídas de respostas na punição e na supressão e punição que para o grupo de supressão e extinção. Essa situação tendeu a se inverter com injeções de clorprometina. Injeções de metoprolol aumentaram mais as frequências em supressão

sincronizada de ambos os grupos, embora não para todos os sujeitos. Os dados obtidos sugerem que o efeito específico das drogas testadas se deve menos à diminuição da frequência e que o controle comportamental característico de cada procedimento e da inserção entre os membros.

Título: Efeitos da cafeína sobre a percepção de profundidade e largura: um estudo preliminar.

Autor(es): Tomas, C.A.B.; Zwardl, C.M.; Prado, C.M.; Martins, R.L.; Belluck, T.O.J.; Carvalho, E.A.; Salvagnin, A.

Instituição: Associação de Ensino de Marília, Faculdade de Psicologia, Marília, São Paulo.

A cafeína é um droga psicoativa que remaneja ação estimulante no Sistema Nervoso Central. Segundo alguns autores (Goodman e Gilman, 1973; Andres Koch, 1976; Meyers, Janusz, Gintoffen, 1970) a sua ação principal é produzir fluxos de pensamento mais rápido e claro e abrandar a sonolência e fadiga; há também uma percepção mais sutil de estímulos sensoriais e o tempo de reações a estes é aprecievolmente diminuído; a atividade motora é aumentada, nas tarefas envolvendo delicada coordenação muscular e sincronização precisa e habilidade motora recém adquirida pode não melhorar ou então ser afetada de maneira adversa. Esses efeitos podem ser demonstrados pela administração de 150 a 250 mg de cafeína. É uma xícara de café contém em média de 100 a 150 mg de alcalóide.

O objetivo do presente trabalho foi o de verificar possíveis efeitos desta droga sobre algumas atividades perceptivas: percepção de profundidade e largura. Serviram como sujeitos 22 universitários na faixa etária de 18 a 25 anos, sem problema de coordenação motora e com visão normal ou corrigida. Para realização das medidas psicofísicas utilizou-se um estereoscópio, e um aparelho especial que permite medir a percepção de largura.

Os sujeitos foram tratados em duas condições, sendo uma delas com a ingestão de café contendo cafeína (grupo experimental), 30 minutos antes das medidas e a outra com a ingestão de café sem cafeína (grupo controle placebo), 30 minutos antes da coleta das medidas.

Os resultados parecem não mostrar uma diferença estatisticamente significativa entre a média dos dois grupos.

Quando continuidade a este trabalho procuraremos verificar através de outras graduações dos níveis de cafeína, onde se dá um efeito significativo para estas tarefas e para outras atividades psicomotoras envolvidas no ato de dirigir.

Título: Imobilidade tônica em porcos: ritmo circadiano, habituação e recuperação.

Autor(es): M.H.L. HUNZICK, A. GOLFETTI, M.T.A. PERAZ E L.J.G. BREITO.

Instituição: Departamento de Fisiologia e Biofísica, I.B., UNICAMP.

O comportamento de imobilidade tônica ou reflexa hipnose animal tem sido estudado experimentalmente de diversas maneiras, procurando-se identificar estímulos desencadeantes, caracterizar a resposta e também estudar os mecanismos fisiológicos envolvidos. Dais aspectos finamente relacionados são as variações circadianas e por repetição de induções. Os presentes experimentos foram efetuados visando o estudo desses fenômenos em porcos adultos, com uma técnica de inversão e repetição por cerca de 10 segundos. Para o teste de ritmo circadiano, foram empregados 2 grupos de 12 animais: todos os sujeitos foram imobilizados 3 vezes, uma ao redor das 2 e outra ao redor das 19 horas, sendo que um grupo iniciou o teste pela manhã e outro à noite. Para observação dos efeitos da repetição, outros 8 sujeitos foram testados, em vários horários, em 10 sequências, uma a cada 30 minutos. Após esta sessão, quatro destes foram retestados a cada 15 dias por três vezes, a fim de se verificar uma eventual recuperação. Em ambos experimentos

as medidas tomadas foram a duração e o número de induções necessárias para obter a imobilidade. Os resultados podem ser resumidos como se segue: 1) Nos dois grupos iniciais, 19 sujeitos mostraram durações maiores à noite, 2, deles pela manhã e 3 não apresentaram diferenças importantes. O número de induções (total) não diferiu nos dois períodos; 2) Nos testes de repetição, todos os 8 sujeitos mostraram clara habituação sendo que após 30 tentativas a duração do episódio foi de 0 a 32 da inicial. Ao mesmo tempo, observou-se nítido aumento no número de induções necessárias à medida que as tentativas foram se sucedendo; 3) Os animais acompanhados após a sessão de habituação apresentaram evidências de recuperação apenas após as 2 primeiras semanas, chegando a 82% da inicial em 30 dias. Os resultados indicam a existência de susceptibilidade circadiana à imobilidade tônica, como também uma habituação à repetição de induções. Ainda, demonstram uma recuperação surpreendentemente lenta quando comparada à que ocorre em outros fenômenos de habituação, caracterizando uma retenção prolongada do aprendizado.