ANAIS DA XIII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto

Editor - Ricardo Gorayeb

Outubro de 1983.

APRESENTAÇÃO:

É com prazer e responsabilidade que assumo a tarefa de apresentar os Anais da XIII Reunião Anual realizada pela S.P.R.P. em outubro de 1983.

As dificuldades econômicas que a Sociedade de Psicologia passou na época, a escassez de recursos que impediu que os financiadores pudessem financiar sua impressão e a inflação descontrolada da época impediram que os poucos recursos disponíveis fossem suficientes para esta tarefa.

Porém, como as Reuniões Anuais de Psicologia de Ribeirão Preto se constituem no evento de maior projeção na área científica-psicológica no Brasil, há que se realizar todos os esforços para que o conteúdo deste Congresso permaneceça para consultas futuras. Somente três anos após usando novas fontes de recursos e contando com a grande projeção, aumento de importância e aumento do número de sócios, é que foi possível realizar tal tarefa.

Antes tarde do que nunca. Os Anais de 1983 saem atrasados, mas contendo contribuições de relevância.

Novamente, o confronto dos Anais com o programa do congresso mostrará que alguns participantes de nossos congressos não são afeitos à tarefa de escrever e enviar para o editor dos Anais o texto de suas Comunicações. Para o bom desenvolvimento da Psicologia Brasileira, esperamos que eles tenham escrito e publicado estes textos em outros locais. Congratulamo-nos com todos os autores cujos textos compõem estes Anais. Este número é crescente, a cada ano.

Queremos destacar nestes Anais a palestra de abertura do Dr. Fred S. Keller, que é o primeiro texto apresentado.

Boa leitura

Ricardo Corayeb

Ribeirão Preto, Janeiro 1987.

ENTIDADES FINANCIADORAS:

CNPq - Processo nº 403348/83
FAPESP - Processo nº 83/1655-1

ÍNDICE

SESSÃO DE ABERTURA

Palestra: "Imagens da vida de um professor"

Fred S. Keller 09

CURSO: "Atribuição de Causalidade"

José Augusto Dela Coleta 32

CURSO: "Critérios para uma Análise de Prioridades para Trabalho Psicológico em Instituições"

Lígia E. Melchiori, Daisy G. de Souza, Sílvio Paulo Botomé 37

CURSO: "Motivação Humana"

César Ades, José Lino O. Bueno, Emma Otta, Regina Maluf 79

SIMPÓSIO: "Organização de Serviços de Atendimento do Deficiente Mental"

Francisco B. Assumpção Jr. 81

Maria Cecília C. Ferreira. 95

MESA REDONDA: "Psicologia Social: Avaliação e Perspectiva"

Aroldo Rodrigues 104

José A. Dela Coleta. 110

Carlos Américo A. Pereira. 116

SIMPÓSIO: "O Controle Aversivo do Comportamento. - Problemas de Procedimento e Interpretação de Dados".

Maria Helena L. Hunziker 119

Carlos Eduardo Cameschi. 128

Lílya Maria C. Marcondes Machado 142

VIVÊNCIA: "Sexo e Poder"

Flávio Fortes D'Andréa 155

PALESTRA: "Atribuição de Causalidade"

Aroldo Rodrigues 168

MESA REDONDA: "A Formação do Especialista em Psicologia Clínica Preventiva: Resultados Atuais nas Áreas de Comunidade e Instituições"

Ryad Simon 206

Keyko Yamamoto, Lourdes Santina Tomazella, Luci H. Geraldo Mansur 228

Elisabeta G. Oberding, Suzana Alves Viana, Tereza Iochico Natal 245

MESA REDONDA: "Alfabetização Precoce"

Eulália Naimoni Faria. 265

SIMPÓSIO: "A Metodologia da Análise Experimental do Comportamento"

Júlio C. C. de Rose. 274

Olavo de F. Galvão 298

Maria Lúcia D. Ferrara 317

João Cláudio Todorov 327

PALESTRA: "Psicoterapia Familiar"

Maria Elizabeth F.B.R. de Morais 343

PALESTRA: "Justiça Distributiva"

Célio R. Ziviani 362

SIMPÓSIO: "Aplicações da Psicologia Cognitiva e Educação"

David William Carraher 403

Terezinha Nunes Carraher 415

Analúcia Dias Schliemann 428

MESA REDONDA: "Comportamento Alimentar Humano - Uma Perspectiva Evolutiva"

Fernando S. Zucoloto 435

Sílvio M. de Carvalho. 440

José Ernesto dos Santos 446

Maria Lucimar P. Paiva 450

SESSÃO TÉCNICA: "Quem é o Brasileiro"

Aroldo Rodrigues 460

Carlos Américo A. Pereira. 461

FILME E DEBATE: "Estudo exploratório da situação escolar relacionada as condições de vida da população Ribeirinha no município de Acará (PA)" Élida Maria V. Novelino, Ivany P. Nascimento, Margareth C. S. Matos, Maria de Lourdes V. Soeiro, Sandra L. Dannach. 463

MESA REDONDA: "Psicologia do Trabalho e seu papel nas Organizações Modernas"

Wanderley Codo 485

Sigmar Malvezzi. 495

Luis Celso Manço 502

Wiuvenius J. Paoli 509

IMAGENS DA VIDA DE UM PROFESSOR[A]

Fred S. Keller

Membros da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, e queridos amigos: estou em dúvida sobre o modo de começar este discurso. Quero descrever a criação dum psicólogo, dum behaviorista, dum praxiólogo, dum analista do comportamento, mas o analista em apreço sou eu mesmo. Qual é a melhor maneira para divulgar os fatos significativos da minha vida e minha carreira ?

Acho que é preferível seguir o modo cronológico, movendo da minha meninice à minha velhice, passo a passo, das coisas íntimas e pessoais às coisas conhecidas por todos que têm interesse. E para adornar a narrativa, vou aumentá-la com uns slides.

Nasci no dia dois de janeiro, mil-oitocentos-noventa-e-nove, numa pequena aldeia chamada Rural Grove (bosque rural), no interior do Estado de Nova Iorque, nos Estados Unidos. Os senhores a conhecem, não é ? Que pena. É um lugar bonito.

Naquele tempo o meu pai trabalhava na lo-

(A) Nota do Editor
Este texto foi escrito originalmente em português, pelo próprio autor. Possui pequenissimas incorreções de linguagem, que julguei mais conveniente não alterar, para que o texto não perca a beleza de sua originalidade.

ja principal[B][1] da povoação. A loja estava situada no centro, onde três caminhos se juntavam. Ele recebia um dólar por semana como salário.

Eu era um moço bonitão, como se vê neste quadro (2). "Moço com futuro", todo mundo dizia.

Saímos daquele lugarejo quando tinha quatro anos de idade. Durante a próxima década da minha vida morei em cinco comunidades nos Estados de Nova Iorque e Flórida. O meu pai não gostava de ficar muito tempo no mesmo lugar. Foi uma época feliz. Comecei a jogar beisebol e futebol, andar a cavalo e de bicicleta, remar, nadar, caçar, e participar em piqueniques (3).

Na segunda década deste século, numa cidade pequena em Nova Iorque, depois dum desempenho indistinto na escola secundária, tirei-me da cena educacional. Não tinha aprendido quase nada. Recebia reprovações em alguns cursos e notas ruins no resto. Acumulei trinta e nove ausências das aulas no meu segundo ano e saí da escola ao meio do terceiro. Não quis continuar ou voltar outro dia.

Tomei emprego como mensageiro telegráfi

(B) Nota do Editor
Lamentavelmente os slides trazidos pelo Dr. Keller não puderam ser reproduzidos em fotografias para sua apresentação nestes Anais. Todavia mantivemos a indicação do momento onde eram apresentados, usando o sistema que Dr. Keller adotou, sublinhando a palavra que indicava o momento de projeção do slide, para o colaborador que efetuou a projeção. Os números entre parênteses indicam o número do slide. A lista no fim do texto indica o conteúdo dos slides, tal como descrito pelo autor.

co (4) naquela cidadezinha. Gostei muito deste trabalho e, logo depois, noutra cidade em Nova Iorque, tornei-me telegrafista, ganhando quarenta-e-cinco dólares por mês. Decidi casar-me e ficar naquela ocupação por toda a minha vida.

Mas a primeira guerra mundial interrompeu os meus planos. No mês de janeiro de mil-novecentos-e-dezesseis, com um amigo do peito, chamado Alberto, alistei-me(5) nas forças armadas para salvar nosso país dos alemães. Fui treinado rigorosamente (6) num acampamento de instrução militar com outros jovens heróicos.

No acampamento, estive doente com rubéola. Durante minha hospitalização fui promovido de soldado raso a soldado de primeira classe. Foi uma surpresa grande. Logo depois, contraí caxumba. Desta vez, no hospital, virei cabo. Coincidências estranhas; fiquei sem entender.

Ao fim do treinamento, eu e meus companheiros fomos transportados num navio à França, para subjugar os hunos covardes. Treinamos mais três semanas numa pequeno povoado chamado Houdelaincourt (7), no Departamento Meuse, a trás da linha de combate. Ficamos lá, por este tempo, aguardando nossos caminhões para entregar a munição às tropas de artilharia à frente. Ao chegarem os caminhões, entramos na guerra na segunda batalha de Marne, perto de Chateau Thierry. Subsequentemente tomamos parte em três conflitos maiores — Aisne-Marne, Oise-Aisne, e Meuse-Argonne ofensivos — carregando munição aos parques de munições e aos artilheiros.

Ao fim da guerra, ficámos uns meses na Alemanha com as tropas de ocupação (8,9,10). Neste tempo entrei mais uma vez num hospital, para a extração dum dente do siso. Recebi como consequência outra promoção, à escala de sargento — a minha última escala no exército. Apesar disto, abandonei a vida militar (11,12) à primeira oportunidade; não gostei do método de promover.

Na volta aos Estados Unidos (13), sem emprego imediato como telegrafista, fui convencido por Alberto, o meu companheiro de guerra, a reanimar minha luta com o sistema educacional. Inscrevi-me com ele numa escola preparatória no Estado de Vermont. Para garantir uma bolsa, tive que jogar futebol (14,15) e participar noutros esportes.

Gastei um ano nesta instituição, não aprendendo muito, mas gozando as atividades da escola. Em vez de receber diploma, recebi um certificado para entrar na Universidade de Tufts, perto de Boston, Massachusetts. Fiquei em Tufts por quatro anos, sem distinção (16), e sem honras ou diploma ao fim. Minha ignorância se acumulava cada dia.

Então, decidi ser jornalista, mas, depois dum ano numa casa editora, voltei à universidade para completar os meus estudos e colar grau. Tomei cursos em psicologia e, no ano seguinte, fui aceito pela Universidade de Harvard como estudante de psicologia experimental. Ao mesmo tempo comecei a ensinar uns cursos elementares em Tufts.

Em Harvard, no meu segundo ano, conheci Burrhus Frederic Skinner (17), também estudante de doutoramento. Trabalhei com ele, informalmente, na promoção do behaviorismo entre nossos colegas. Começou ali uma amizade forte - que tem durado firmemente até hoje (18). Nesta época também comecei a estudar o comportamento dos animais. Gostaria de descrever agora o meu experimento initial no problema de aprendizagem.

Usei uma tartaruga, muito pequena, de cor verde, como sujeito. Construí um labirinto dentro duma espécie de caldeirão (usada para lavar roupa). Fiz quatro compartimentos, com três portas não alinhadas entre a saída e a meta. Tentei reforçar o animal com agua, escuridão, lama, e comida sugerida pelo dono da loja onde comprei a tartaruga. Dez ensaios por dia. Medi cada vez o intervalo entre o começo e o fim do passeio.

O resultado: a tartaruga não aprendeu nada. Não houve melhoramento. Fiquei sem jeito. Seria melhor no futuro usar coelhos.

No próximo esforço obtive um sócio, um dos meus alunos. Ele comprou uns camundongos valsistas como sujeitos e construímos um labirinto elevado como aparelho.

A dificuldade nesta pesquisa surgiu da tendência natural dos animais a moverem-se em círculos em vez de seguir em frente. Não posso descrever o experimento como

um sucesso. Foi uma frustração para todos.

O meu terceiro estudo experimental ocorreu em Harvard com dois colegas, alunos dum curso em comportamento animal do Professor Walter Hunter, professor visitante da Universidade de Clark, em Worcester, Massuchusetts. O Professor nos pediu para preparar um exemplo de aprendizagem para mostrar aos alunos da sua classe.

Nesta ocasião usēmos ratos brancos como sujeitos; e outro labirinto elevado como aparelho. A privação diária de comida serviu para motivar os animais. Pão e leite eram usados como comida e reforço. Trabalhāmos cada dia geralmente, com vários ensaios por dia, num pequeno quarto no sótão do edifício.

Os ratos aprenderam, mas vagarosamente. - Tivemos que cutucā-los com espetos ou a fumaça de cigarro. - Dois animais morreram por causa das limitações de alimento. A pesar disto, nossa demonstração foi um sucesso. Resolvi seguir a pista dos experimentalistas.

O Professor Hunter, naquela ēpoca, estudava o problema da alternação dupla com ratos e outros animais, no labirinto temporal. "Neste labirinto (19) se determina - que o sujeito execute una sequência de voltas esquerda-esquerda-direita-direita, sempre que volta ao mesmo ponto de escolha nas ocasiões sucessivas durante o percurso". Em vários experimentos, os ratos não podiam resolver āste problema, a

despeito de muito treinamento. Outros sujeitos, como macacos e raccoons (animais assemelhando os coatis), tinham mais sucesso. O Hunter decidiu que a dificuldade para os ratos se - ligava à ausência duma <u>função representativa</u>, como a linguagem em seres humanos.

Eu tive mais respeito pelos ratos do que o Professor Hunter. Ajudado por um carpinteiro, construí um <u>labirinto elevado temporal</u> (20) de oito metros de comprimento, quasi dez vezes mais comprido do que o aparelho geralmente empregado. Trabalhei dez mêses com dois animais diàriamente — cêrca de trezentos dias, um ensaio por dia.

Os ratos dominaram o problema esquerda-esquerda-direita-direita, comportando-se melhor do que raccoons e macacos, nos experimentos anteriores. Atribuí os resultados à acumulação interna dos efeitos das corridas sucessivas no labirinto.

É possível concluir que os ratos de Hunter também poderiam resolver o problema com <u>trezentos</u> ensaios. O meu amigo Skinner sustentou esta opinião. Êle construiu um labirinto automático de tamanho regular, cêrca dum metro de comprimento. Nêste aparelho o rato pôde ficar vinte e quatro horas por dia, recebendo alimento a cada sequência esquerda-esquerda-direita-direita. A despeito de milhares destas corridas, o animal não mostrou nenhum melhoramento. Aconselhei ao meu amigo achar uma tarefa mais simples para estudar — co

ao a pressão duma barra, por exemplo, para obter bolinhas de alimento. Êle seguiu o conselho e veio a ser famoso, graças a mim. Nunca mais trabalhou com labirintos.

A minha educação continuou depois de minha graduação, quando consegui emprêgo na Universidade de Colgate, no Estado de Nova Iorque, nos anos da grande depressão. Ali aprendi a ensinar à maneira convencional, dando aulas e fazendo experimentos com animais. Fiquei lá sete anos nos quais conduzi nove pesquisas. Dentre êstes experimentos foram feitos três que utilizaram um método novo, inventado pelo meu amigo — aquele que fracassou ao ensinar a alternação dupla ao seu rato. Talvez tenha estabelecido ali o padrão para minha vida científica e profissional.

No decurso dêste período, conheci alguns behavioristas eminentes, incluindo o Professor Guthrie e Professor Hull. Quasi decidi colaborar com os alunos do Professor Hull no seu programa de pesquisa, quando chegou um livro pelo correio. O título era "O Comportamento dos Organismos", e o autor era o meu amigo velho — o moço com o labirinto automático.

Li o livro cuidadosamente e descobri que o meu amigo tinha se saído bem. Tinha construído um sistema, uma teoria de comportamento. Gostei muito do sistema, e comecei a espalhar o ponto de vista aos meus alunos. Esqueci a minha intenção de trabalhar à distância com o Professor Hull e seu grupo.

Nessa altura recebí um convite da Universidade de Columbia, em Nova Iorque, para aceitar outro cargo de instrutor, à três mil dólares por ano — quinhentos mais do que antes. Não hesitei muito tempo. Cheguei na cidade - com minha família, minha caixa de Skinner, e o novo livro, para continuar minha educação.

. . . . . .

A minha vida acadêmica pode ser dividida em cinco partes, de acordo com os interêsses que me dominaram. Por onze anos depois do meu doutoramento estive interessado primeiramente em pesquisas experimentais, especialmente com os ratos brancos. Nunca trabalhei com pombos. Nêste período fiz estudos exclusivamente nas áreas de motivação e aprenditagem.

Durante minha estada em Colgate, experimentei mais uma vez com alternação dupla e o labirinto temporal (21), mas com aparelho diferente. Exigí subidas e descidas em vez de esquerdas e direitas. Os ratos aprenderam com mais sucesso do que antes. Os resultados não apoiaram a posição do Professor Hunter.

Depois disso, repetí um estudo do Professor Tolman sôbre "insight" no rato branco, num labirinto especial, mas não cheguei à mesma conclusão. Repetí também um experimento do Professor Harlow sobre a facilitação social de comer, obtendo dados diferentes. Acho que os experimentalis-

tes jovens gostam muito de contradizer os seus superiores.

Nêste tempo também, usei o meu novo aparelho, investigando o comer ad libitum dos ratos, e estudando o efeito das privações diferentes da comida na freqüência das respostas à barra. Os resultados me convenceram que o método do Skinner seria útil no futuro.

Quero mencionar apenas dois experimentos feitos na Columbia naquele tempo. Estudei com um colega o efeito da ultitude nas respostas de pressionar à barra. Também comecei a empregar o aparelho para estudar a fuga da luz no rato branco. Ambos foram sucessos, mas quasi no primeiro por falta duma máscara de oxigênio em nossa câmara experimental.

Em mil-novecentos-quarenta-e-um verifiquei que o país precisava de mim para encurtar o tempo de treinamento dos radiotelegrafistas militares na segunda guerra mundial. Sempre patriótico, inventei, sem atraso, um método novo para receber o código Morse. Com vários companheiros fiz experimentos sôbre o problema da aprendizagem do código (22), e ensinava sessenta alunos diariamente, cinco vezes por semana.

Então saí da Universidade para trabalhar com uns colegas num acampamento do corpo de sinaleiros (23, 24). Depois dum ano resolvemos o problema de treinar e a guerra terminou vitoriosamente, graças aos nossos labores. Voltei modestamente à Universidade para reanimar a cena lá.

A terceira fase da minha carreira acadêmica envolveu coisas pedagógicas e científicas. Dentro das coisas pedagógicas havia um curso novo para principiantes na nossa disciplina. Com ajuda dos Professores Volkmann e Schoenfeld de nosso Departamento, introduzí um curso sistemático - com laboratório, usando ratos como sujeitos experimentais. O Volkmann planejou o equipamento e supervisionou a sua construção; o Schoenfeld (25,26) trabalhou comigo no ensino. Também me ajudou na escrita dum texto introdutório e no desenvolvimento dum currículo novo para os primeiros quatro anos de estudo no Departamento.

O curso, o currículo, e o texto produziram comentários, nem sempre favoráveis, de nossas colegas, na Universidade e alhures, mas continuámos sempre em frente. Afinal éramos aceitos, ao menos até certo ponto, e pudemos dar atenção aos resultados do programa dedicado à produção de pesquisas e pesquisadores.

Não sei exatamente quantos estudantes trabalharam conosco entre mil-novecentos-quarenta-e-cinco e mil-novecentos-e-sessenta, mas havia muitos. Eu me lembro de cerca de sessenta nomes do período em questão. Em meio dêles estavam James Appel, John Boren, Charles Catania, Donald Cook, William Cumming, David Eckerman, Charles Ferster, George Gels, Eliot Hearst, Ralph Hefferline, Daniel Johnson, Michael Kaplan, Leonard Kresner, Richard Malott, McIlvaine Parsons, Kurt Salzinger, Gilmour Sherman, Arthur Snapper, Thom Verhave, e Murray Sidman — todos êles bem conhecidos hoje entre a

nalistas do comportamento. Há mais.

As pesquisas daquele tempo incluíram estudos nas áreas de nível operante, condicionamento e extinção, discriminação e generalização, reforço secundário, encadeamento, apetite e aversão, ansiedade e esquiva, conflito, e comportamento verbal. É provável que o nosso laboratório tenha sido mais ativo nesta esfera de pesquisa do que qualquer outro.

No começo dos anos sessenta o meu interêsse voltou-se para coisas práticas mais uma vez. Com alguns companheiros da posição, tentei estabelecer um instituto do comportamento no Estado de Alabama. Pretendíamos formar um grupo de pesquisadores a cada nível, desde os experimentos básicos no laboratório até as aplicações mais práticas na comunidade, nas escolas, nos hospitais, e nas prisões. Procurámos assegurar apoio do governo federal, e quasi conseguimos, mas a última opinião dos colegas peritos em Washington foi negativa. O projeto teve que ser abandonado.

Por volta do fim dos anos cinquênta, uma máquina de aprender foi inventada pelo Professor Skinner e um texto programado foi publicado por êle e James Holland sôbre a análise do comportamento. Quando eu fiquei ciente destas coisas, fiquei muito excitado. Nestas criações percebí uma alternativa à instrução em grupo. Organizei um seminário para estudar os métodos e materiais, e para considerar a teoria relevante. Associei-me com êste desenvolvimento, visitando vendedores de máquinas, falando com pessoas que escreviam pro

gramas, ensinando alunos a programar, dando palestras em reuniões, e aconselhando uma casa editora sôbre a publicação de programas — até aparecí uma vez na televisão (27)!

No meio dêstes processos fui interrompido. Recebí um convite do Professor Sawaya, da Universidade de São Paulo, para ocupar uma cadeira em psicologia experimental na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Um assistente dêle tinha estudado comigo em Columbia e tinha espalhado as notícias das minhas boas qualidades. Fiquei muito convido pela honra do convite e comecei a considerar a proposta sériamente.

Várias coisas ocorreram nos dois anos seguintes, mas, para encurtar o caso, aceitei o convite finalmente e, acompanhada pela minha esposa, Dona Frances, entrei na quarta fase da minha carreira, aquela que continuou mais três anos, até mil-novecentos-sessenta-e-quatro. Nesta fase tratou-se principalmente de ensino, no Brasil e nos Estados Unidos. Aprendí algumas coisas novas sobre o problema de ensinar e aprender. Em primeiro lugar, achei que minhas aulas na Cidade Universitária não tinham muito valor para os alunos. Ausências delas eram frequentes e as tardanças não atraíam muita atenção. O texto escolar, porém, era estudado bem.

Similarmente, o calendário era desconsiderado. A duração dos cursos não era rigorosamente prescrita. Eu me lembro de um curso dum professor distinto que era con

centrado dentro de duas semanas dum semestre. A data para começar ou terminar um curso não era bem marcada. Quando pedí uma data para começar o semestre, recebí a resposta: quando o senhor quiser. Sentia-me muito inseguro.

Apesar das incertezas e irregularidades, as coisas finalmente melhoraram. Entregue os pontos. Um grupo coesivo gradualmente tomou forma. Incluía Drª Carolina Martuscelli Bori (já Professora na Faculdade), Rodolfo Azzi (o meu primeiro assistente), Maria Amelia Matos (a minha segunda), Dora S. R. Fix, Mário Guidi, Isaias Pessotti, Maria-Inês Rocha e Silva, Margarida Windholz (28) e poucos outros que juntavam-se à turma de vez em quando.

Um laboratório primitivo (29,30,31) foi estabelecido no edifício de fisiologia com ajuda do Professor Sawaya e o pessoal de seu departamento. Construímos gaiolas para nossos ratos (de Butantã) e compramos uma peça de equipamento para pesquisas avançadas. Tínhamos uma sala de aula e um escritório com um telefone, três carteiras, e uma estante de livros. Não precisávamos de mais nada.

O ano foi cheio até a borda de atividades acadêmicas e sociais. Morávamos num apartamento na Avenida Duque de Caxias, perto da São João, e eu andava de ônibus diariamente a Cidade Universitária. Minha espôsa explorou a cidade e os shopping centers, sózinha ou com as suas amigas novas. Descobrímos cafezinho, feijoada, cuscuz, Brahma chopes, e caipirinha. Fizemos muitos erros na lingua, como hoje —

novels não são movies, sanduiche misto não é sandwiche combinado, e assistir não significa ajudar. Perdemo-nos frequentemente nas ruas e nas avenidas, mas acabámos por sentir-nos quase confortáveis no ambiente da cidade e na Universidade.

Nas férias visitámos de perua Poços de Caldas, Belo Horizonte, Ouro Preto, Rio Claro, São Vicente, Itanhaém e Guarujá. Eu me lembro claramente de um passeio de teco-teco com Rodolfo Azzi e Dona Frances de Ribeirão Preto a Rio Preto a céu aberto, guiado por um mapa Esso.

Ao fim da nossa estada na U.S.P., algumas coisas tinham sido realizadas. Dois estudos cooperativos foram completados e várias pesquisas novas foram planejadas. Três alunos preparavam-se para estudar nos Estados Unidos, e eu estava pensando em algum psicólogo que pudesse continuar a desenvolver o nosso programa experimental. Houve uma festa de despedida no laboratório (32,33,34) e outra num restaurante (35) na rua Augusta. Então partimos num navio cargueiro de Santos para Nova Iorque, com escalas em Angra dos Reis, Niterói, Ilhéus, Salvador e Recife.

Os últimos anos na Columbia passaram-se rápidamente. Achei um colega jovem, Gilmour Sherman (36) para substituir-me em São Paulo antes do fim do ano sessenta-e-dois; continuei a ensinar as técnicas de instrução; e experimentei com a estrutura dos meus cursos avançados. Naquele tempo também, três alunos chegaram de São Paulo aos Estados Unidos a caminho dos seus doutoramentos: Dora Fix (agora Ven

tura) e Maria Amélia Matos na Columbia, e Maria-Inês Rocha e Silva (agora Lacey) na Universidade de Indiana. Comecei a falar sôbre o fim do meu trabalho acadêmico.

De repente recebí três cartas do Brasil — de Dona Carolina, Gil Sherman, e Rodolfo. A mensagem era simples: faça o favor de acompanhar-nos na formação dum departamento de psicologia na Universidade nova de Brasília. Nós temos um convite do Reitor e gostamos muito da idéia do projeto. Grande amplitude de ação está garantida. É uma oportunidade rara para fazer alguma coisa importante no desenvolvimento duma ciência do comportamento no Brasil.

Não hesitei muito antes de aceitar o convite. Os meus colegas vieram à Nova Iorque para comprar equipamento, coletar livros, solicitar conselhos, e, ao fim, preparar um curso introdutório para UnB. O planejamento dêste curso tornou-se importante, levando-nos a delinear um sistema novo para ensinar os rudimentos de nossa ciência. Para mim o projeto era o começo da última fase da minha educação.

Os amigos voltaram ao Brasil, um por um, para retomar seu trabalho em São Paulo e abrir o caminho à Brasília. Eu finalizei o ano preparando-me para segui-los. Com a ajuda dos membros dum seminário e três sujeitos experimentais, preparei e ensinei um curso pilôto como estava planejado para o ano seguinte. No princípio de fevereiro de sessenta-e-quatro, partímos para o Brasil mais uma vez. Viajámos noutro navio cargueiro (37,38,39,40,41), tripulado por gregos

e carregado de fosfato, num passeio de vinte-e-um dias pelo Atlântico Sul. Dona Carolina, Rodolfo, Mario Guidi e Gil Shegan nos esperavam no desembarcadouro.

Ficámos em São Paulo dois meses, enquanto houve uma mudança no governo do país e nós nos preparávamos para a ida a Brasília (42). Então, o grupo todo, de carro ou de avião, com os livros e equipamentos, "baixou" na cidade - com as famílias e pertences, hospedando-se provisoriamente - nos hoteis elegantes (43,44). Luiz Marcellino de Oliveira, um dos nossos candidatos ao grau de Mestre, já estava lá, e serviu como nosso guia. Logo depois vêm Rachel Rodrigues (agora Korhouy), Luiz Otávio de Seixas Queiroz, João Claudio Todorov, Mário Guidi e alguns outros (45).

A história completa daquela aventura em Brasília deve ser narrada por algum outro, ou alguns outros. É suficiente dizer agora que, sob a liderança da nossa Coordenadora, Dona Carolina, um departamento era estabelecido, com um laboratório, um viveiro, uma biblioteca, salas de aulas, e escritórios para todo o pessoal. O Mário montou uma oficina mecânica e começou a construção de um aparelho novo. Um curso introdutório era planejado pelo Rodolfo, com aprovação de todos. Conselheiros distintos foram selecionados pelo Departamento para orientá-lo, e dois professores foram convidados para fortalecer o currículo em várias dimensões.

Devido a demora de nossa chegada em Brasília, os norte-americanos tiveram que partir antes do começo

da primeira prova do método novo de ensinar. O Sherman (40) e, logo depois, os Keller, foram para a Universidade do Estado de Arizona para ensinar lá. Por conseguinte três tentativas diferentes foram feitas naquele tempo — uma no Brasil e duas nos Estados Unidos.

No meu país, o plano foi um grande sucesso — e uma grande falha. Desde o ano sessenta-e-oito, milhares de professores adotaram individualmente o sistema (ou algo semelhante) pelo menos por algum tempo, com satisfação e proveito, mas a burocracia da educação — "o estabelecimento" — não foi muito influenciada. Não é possível introduzir mudanças importantes dentro duma estrutura instalada, através dos anos, para proteger e sustentar a instrução em grupo. O edifício molda seus conteúdos. Sem milagre ou sem colapso - desta estrutura moribunda, não vejo um futuro cintilante para nossa criação. É a vida !

Minha educação completou-se com aquela aventura. Está na hora de fazer retrospecção. Revendo o passado, três fatores relacionados salientam-se. Primeiro é o fato de que a minha educação primária e secundária foram frucas. Não fui preparado para a educação superior, especialmente para a ciência de qualquer tipo. Era ignorante em física e química, e não sabia matemática nem estatística.

Em segundo lugar, eu me vejo como um promotor, uma espécie de pregador, sempre tentando vender um método, uma idéia, ou um sistema aos meus alunos e colegas. Pro

movi inicialmente o behaviorismo de John Watson; mais tarde aquele do meu amigo, como esboçado no "Comportamento dos Organismos". Promovi também a caixa de Skinner e as máquinas de aprender. Finalmente promovi instrução personalizada. Era um promotor de verdade !

Para sobreviver como analista do comportamento, praxicólogo, et cetera, tinha que depender dos outros. Precisei empregar os talentos e as habilidades dos amigos, dos colegas, mesmo dos alunos, na construção do aparelho, no tratamento dos dados experimentais, e para a compreensão das hipóteses e teorias complicadas. Noutras palavras, era necessário colaborar.

Esta dependência não era penosa para mim. Sempre gostava de brincar e trabalhar com outros, nos esportes, no exército, nos experimentos, projetos, e programas. Não somente com respeito a vida cotidiana, mas a vida acadêmica - também. Quasi a metade dos meus escritos foram colaborações.

Colaborei com Burrhus Skinner na promoção do behaviorismo quando éramos estudantes de doutoramento. Colaborei com uns colegas e alunos nas Universidades de Tufts, de Harvard, e de Colgate nas minhas pesquisas iniciais. Colaborei com vários colegas e alunos na investigação do código Morse em Columbia e num acampamento do corpo dos sinaleiros. Colaborei com os Professores Volkmann, Schoenfeld, Hefferline, e outros na criação duns cursos com laboratórios num currículo novo em Columbia na década dos quarenta; e colaborei

com Schoenfeld na escrita dum texto escolar. Colaborei com uma meia dúzia de colegas numa tentativa fútil de estabelecer um instituto novo do comportamento.

Colaboração não vem necessàriamente da fraqueza. Pode ser uma técnica de ensinar e um método de aprender. Colaborei com quatro membros da minha classe em São Paulo no ano de sessenta-e-um, e colaborei com os alunos do meu seminário de sessenta-e-três em Nova Iorque*.

Colaborei com Dona Carolina, Rodolfo Azzi, e Gil Sherman na invenção dum sistêma de ensino; colaborei com Sherman em Arizona e, mais tarde, Washington, no desenvolvimento e na propagação do plano. Et cetera, et cetera. No retrospecto eu encontro o fenômeno em tôda parte.

O que era ao começo uma necessidade tornou-se um virtude. Colaboração veio a ser um princípio importante — uma regra de conduta e uma panacéia. Descobrí a utilidade dela no meu casamento, nas minhas amizades, e noutras ligações pessoais. Comecei a pensar sôbre os problemas do mundo moderno — superpopulação e subnutrição, pestilência e doença, armamentos nucleares e degradação do ambiente, e a falha de educação em tôda parte. Êstes problemas não serão solucionados pelas guerras mundiais, as práticas comerciais, ou a lei da competição.

(*) Uma das paulistanas, Maria Inês Rocha e Silva Lacey, colaborou comigo mais recentemente, retificando a gramática desta palestra.

Outro grande filósofo, o Quincas Borba, aproximando seu fim, negou a morte e proclamou ao seu amigo jovem, Rubião, a sua regra de sobreviver. Deu-lhe uns exemplos e sumarizou-os numa expressão profunda: Ao vencedor as batatas. Hoje, aproximando o meu fim, não vou negar a morte, mas quero corrigir o Quincas com a minha expressão profunda: Ao colaborador as batatas.

Muito obrigado pela sua colaboração comigo.

SLIDES

1. Gravura da loja em que meu pai trabalhava quando nasci.
2. Eu aos dois anos.
3. Num piquenique com minha família na Flórida — onze anos de idade.
4. Estou no meio; à esquerda, meu substituto; à direita, o telegrafista.
5. No exército. Estou à esquerda; Alberto é o segundo da direita.
6. Sempre trabalhávamos.
7. Rua principal em Houdelaincourt — minha casa marcada... à esquerda.

8. Pfaffendorf am Rhein — vista do outro lado do Rio Reno — minha casa marcada.
9. É claro.
10. Nossos caminhões.
11. No mar de volta da guerra.
12. Outra vista.
13. O desfile da chegada. À direita, o Capitão; à esquerda, Alberto — nosso primeiro sargento.
14. O time de futebol no colégio...
15. Muito perto.
16. Corrida através dos campos — o moço sem número. Ganhei em segundo lugar.
17. Dois estudantes de doutoramento.
18. Cinquenta anos mais tarde.
19. O aparelho de Hunter — planta baixa.
20. O aparelho de Keller — fotografado.
21. O aparelho alto-baixo.
22. O radio-telegrafista em Columbia.
23. Explicando o sistema aos instrutores militares.
24. E aos soldados.
25. O Professor Schoenfeld com um aluno e o aparelho de ensino.
26. Com um assistente (Fred Frick) e outro professor no laboratório.
27. Canal 4, Nova Iorque; 1959. Explicando Holland-Skinner.
28. Nossa "gang", em parte... A turma parcial.
29. O laboratório.
30. O escritório.
31. Cafezinho com Francisco.
32. A festa de despedida no laboratório [Carolina e Dora]

35. Outro instantâneo.

34. Ainda outro.

35. A festa na rua Augusta.

36. O Gil Sherman, antes da viagem para São Paulo.

37. A Maria, antes de partir para Santos.

38. A Maria em alto mar. A esposa do Capitão e Dona Frances no tombadilho.

39. Nosso quarto — a enfermaria de bordo.

40. Jogando cartas com o Capitão e Dona Viola, sua esposa.

41. Chegando no porto de Santos.

42. Aguardando a mudança de São Paulo à Brasília. Luiz Otavio de Seixas Queiroz está tocando violão. Nosso lar provisório na Rua Caspar Lourenço.

43. O Hotel Brasília Palace onde morou Rodolfo Azzi e a família dele.

44. O hotel Nacional, casa dos Keller. Pequena mas confortável.

45. Hora do almoço na Universidade, em frente do nosso laboratório.

46. Despedida do Gil Sherman no Aeroporto de Brasília.

47. Três colaboradores importantes.

Curso — ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE

PROGRAMA

1. CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE.
2. PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS AO ESTUDO DA ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE:
   - Fritz Heider - contribuições pioneiras
   - Edward Jones e Keith Davis - sistematização das idéias sobre atribuição de causalidade.
   - Daryl Bem - auto-atribuição
   - Harold Kelly - operacionalização de postulados básicos
   - Edward Jones e Richard Nisbett - divergências ator-observador
   - Martin Seligman - Desamparo
   - Julian Rotter - Locus de Controle
   - Walster, Lerner, Shaver - Teorias de atribuição de causalidade a eventos acidentais.
3. ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE A UM EVENTO E A REAÇÃO DO SUJEITO
4. APLICAÇÃO DO ESTUDO DA ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE

   A - Escola

   - , Locus de controle e rendimento acadêmico;
   - , efeito do comportamento do professor na atribuição dos alunos;
   - , valorização do esforço e capacidade;
   - , desenvolvimento da internalidade.

B - Clínica

- Terapia do estilo atribucional;
- desamparo e depressão;
- atribuição e tratamento psicológico;
- atribuição e emoção;
- aplicações médicas;
- locus de controle e saúde;
- desamparo e doença coronariana;
- medida do locus de origem da doença e do locus de controle da cura.

C - Trabalho

- Acidentes de trabalho;
- avaliação de desempenho;
- relação chefia x subordinado

ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE: TEORIA, PESQUISA E APLICAÇÕES

Dr. José Augusto Dela Coleta

A psicologia social tem demonstrado desde alguns anos que, ao lado do motivos básicos de preservação do eu e da espécie, um outro fator importante na emissão do comportamento do homem é a procura de compreensão dos eventos que ocorrem ao seu redor, de explicação das causas geradoras dos fenômenos que o afetam.

O conjunto de teorias, postulados e resultados de pesquisas que se refere ao processo de explicação da ocorrência dos fatos na vida de cada um veio a se constituir em profícuo campo de pesquisas na psicologia social contemporâneo, denominado "atribuição de causalidade".

As bases para o desenvolvimento desses estudos remontam ao artigo extremamente heurístico de Fritz Heider publicado em 1944, intitulado "Social perception and phenomenal causality", que foi posteriormente desenvolvido em seu livro de 1958, *The Psychology of Interpersonal Relations*.

Durante os anos 60 a teoria de atribuição de causalidade experimentou razoável desenvolvimento somente nos últimos anos da década, através de pesquisas científicas a esse respeito, que culminaram na publicação de um livro em 1972, freqüentemente citado, "Attibution: perceiving the causes of behavior", por um grupo de pesquisadores tendo à frente Edward E. Jones.

A partir daí um número incalculável de artigos

surgiu nas principais revistas de psicologia social, principalmente nos EUA, geradores também de livros importantes como os de Harvey, Ickes e Kidd (1976, 1978), de textos básicos de psicologia social com abordagem da teoria de atribuição (Harvey e Smith, 1977) e-de relevantes revisões como esta última elaborada por Kelley e Michela (1980) que apontam a consulta a mais de 900 referências de artigos sobre atribuição nos anos 70, principalmente na literatura norte-americana.

As pesquisas sobre este assunto têm envolvido os mais variados temas tradicionalmente estudados pela psicologia social, agora sob esta nova abordagem, e as aplicações das descobertas atingem as áreas de educação, psicologia social dos esportes, psicologia clínica e aconselhamento, relações interpessoais, psicologia ambiental, psicologia social do trabalho, e até metodologia de pesquisa.

No Brasil, entretanto, somente alguns poucos trabalhos de pesquisa foram até o momento dedicados a este palpitante tema da psicologia social atual, estando ainda a merecer maior atenção por parte dos pesquisadores desta área.

BIBLIOGRAFIA

. ANTAKI, C. & BREWIN, C. *Attributions and Psychological Change*. New York, Academic Press, 1982.

. DELA COLETA, J. A. *Atribuição de causalidade: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro, Editora da Fun-

dação Getúlio Vargas, 1982.

GARBET, J. & SELIGNAN, M. Human Helplessness. New York, Academic Press, 1980.

LEFCOURT, H. Research with the locus of control construct. New York, Academic Press, 1981.

HARVEY, J. H., ICKES, W. KIDD, R.F. New directions in attribution research. (Vol. 1 e vol. 2). New Jersey, Laurence Erlbaun Associates, 1976 e 1978.

CRITÉRIOS PARA UMA ANÁLISE DE PRIORIDADES PARA TRABALHO PSICOLÓGICO EM INSTITUIÇÕES

Ligia E. Melchiori
Deisy G. de Souza
Silvio P. Botomé

SUMÁRIO

I — PREFÁCIO. Com o que lida o psicólogo ? Objeto de trabalho em Psicologia e possibilidade de intervenção do psicólogo. Intervenção do psicólogo no planejamento institucional: qual a competência e qual a responsabilidade ? II. INTRODUÇÃO. O ponto de partida de uma intervenção profissional. A maneira usual de se iniciar uma intervenção profissional no planejamento e administração de uma instituição. III. CLASSES DE COMPORTAMENTO HUMANO ENVOLVIDAS NO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL. Uma possível sequência de ações humanas envolvidas no planejamento de uma intervenção profissional. Uma sequência de ações humanas no planejamento de uma instituição.

COMPORTAMENTO HUMANO NO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL[1]

Ligia E. Melchiori[2]
Deisy G. de Souza[3]
Silvio P. Botomé[4]

SUMÁRIO

I — PREFÁCIO. Com o que lida o psicólogo ? Objeto de trabalho em Psicologia e possibilidade de intervenção do psicólogo. Intervenção do psicólogo no planejamento institucional. qual a competência e qual a responsabilidade ? II. INTRODUÇÃO. O ponto de partida de uma intervenção profissional. A maneira usual de se iniciar uma intervenção profissional no planejamento e administração de uma instituição. III. CLASSES DE COMPORTAMENTO HUMANO ENVOLVIDAS NO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL. U

(1) O presente texto corresponde à uma parte do que foi estudado no Curso: Critérios para uma Análise de prioridades para trabalho psicológico em instituições, realizado durante a XIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, no período de 27 à 31 de outubro de 1983. A parte final do curso foi desenvolvida sob a forma de exposição e debate em torno de diagramas que explicitavam uma proposta de sequência de ações humanas no planejamento de uma instituição. Os direitos autorais desse material foram cedidos à Universidade de Caxias do Sul para inclusão em uma obra sobre atualização em Psicologia.

(2) Docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo; aluna do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São - Carlos.

(3) Docente do Departamento de Fundamentos Científicos e Filosóficos da Educação da Universidade Federal de São Carlos.

(4) Docente do Departamento de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de São Carlos.

ma possível sequência de ações humanas envolvidas no planejamento de uma intervenção profissional. Uma sequência de ações humanas no planejamento de uma instituição.

1. PREFÁCIO

Existe alguma relação entre Psicologia e planejamento institucional ? Talvez essa pergunta tenha sentido exatamente por que as noções a respeito de quem é e do que pode fazer um profissional de Psicologia são incompletas ou inadequadas. E isso pode somar-se a uma percepção também incompleta ou inadequada do que seja "planejar uma instituição". Em qualquer e em ambos os casos, vale explicitar alguns parâmetros a esse respeito que serão usados no decorrer do trabalho: os tipos de atuação (possíveis !) de um psicólogo, o objeto de trabalho da Psicologia e a relação desses dois aspectos com o planejamento institucional. São tópicos que constituirão essa espécie de "prefácio".

COM O QUE LIDA O PSICÓLOGO ?

É frequente a ocorrência de percepções distorcidas, estereótipos, confusões e ambiguidades em relação ao que caracteriza ou deveria caracterizar a atuação de diferentes profissionais. Tais enganos até poderiam ser entendidos — embora não justificados — quando cometidos por leigos. No entanto, quando os próprios profissionais não tem clareza sobre questões relativas ao objeto de estudo de sua área e ao que é possível ou necessário fazer em relação a ele, pode surgir e se avolumar um problema sério, caracterizado por pouca visibilidade e distorção da função e da atuação profissionais. Com rela-

ção ao Psicólogo, por exemplo, é preocupante a constatação de que cerca de 60 por cento dos psicólogos atuam em clínicas particulares, conforme demonstram os dados apresentados por Mello (1975). Botomé (1979) retoma esses mesmos dados e verifica que, da população brasileira, apenas 5 a 15 por cento teriam possibilidade de acesso aos benefícios oferecidos pelos psicólogos clínicos. Segundo este autor é preciso perguntar se "é só para isso que o psicólogo serve" e se "nossa participação só pode ser para 'curar' quem não está bem ou para 'resolver problemas humanos que já surgiram'". A sua concepção é a de que "não basta uma profissão se dedicar, na sua grande maioria a 'curar' ou 'remediar' problemas. É necessário atuar para 'prevenir' ou 'impedir' os problemas de existirem e — até ! — ir mais longe, criando condições para promover melhores comportamentos em nossa sociedade" [Botomé, 1979, pp. 8-9].

Com as considerações feitas por esses dois autores, pode-se dizer que o Psicólogo deve atuar profissionalmente em mais do que as clássicas atividades enfatizadas por sua formação. Botomé e Rosenburg (1980) salientam que a atuação dos profissionais da área da Saúde em geral, e da Psicologia em particular, deve se estender a todos os valores do contínuo em que podem variar os respectivos objetos de trabalho dessas áreas. "Saúde" e "doença" são dois valores dicotômicos e artificiais (ver Lewin, 1931 e Lewin, 1979, pp. 14-16) de uma variável (condições de saúde) que tem infinitos valores. A

linguagem dicotômica ("saúde" e "doença") é insuficiente e inadequada para falar dos valores que as "condições de "saúde" de um organismo podem assumir. Os mesmos autores consideram, de maneira análoga, o trabalho da Psicologia: ele não se faz apenas em relação ao comportamento "anormal" (ou "inadequado", ou "disruptivo", etc) e "normal". Essas categorias não servem para falar de todos os valores ao longo dos quais o "comportamento de um organismo" pode variar.

Como também não servem, para caracterizar os níveis possíveis de atuação de um profissional da área de saúde, os já clássicos níveis "remediativo" e "preventivo". Botomé e Santos (1983) apontam que os níveis possíveis deveriam corresponder aos diferentes níveis das condições de saúde de um organismo (ao longo do "continuum" saúde-doença), podendo ou devendo incluir desde a atuação que visa compensar parte do dano representado por más condições de saúde, até limitar ou eliminar tal dano, impedir a ocorrência de más condições de saúde e, sobretudo, garantir a manutenção e melhorar as boas condições de saúde existentes.

Mais uma vez, o mesmo raciocínio pode ser aplicado ao comportamento. Não basta compensar a falta, "inadequação" ou "anormalidade" do comportamento. Nem é suficiente limitar o dano, incômodo ou prejuízo que a "inadequação", ausência ou "anormalidade" podem representar. Também não basta eliminar o dano (incômodo ou prejuízo) de comportamentos desse tipo ou eliminar (extinguir) os

próprios comportamentos que os produzem. É preciso impedir que ocorram comportamentos desse tipo, através da manipulação e do controle das variáveis que os produzem. É necessário manter, na vida da população, aqueles comportamentos de valor para a vida e para as relações entre as pessoas e destas com o ambiente onde vivem. E indo mais longe, é importante, também, promover a existência de melhores comportamentos, descobrindo-os e controlando as variáveis responsáveis pela sua ocorrência.

Estas possibilidades de trabalho para o profissional de Psicologia são desenvolvidas de maneira desequilibrada tanto na atuação profissional quanto na pesquisa e no ensino de Psicologia (Botomé, Souza, Williams e Williams, 1981). Este desequilíbrio se caracteriza por demasiada ênfase em apenas lidar com comportamentos-problema, atuando em níveis de recuperação e de reabilitação, com raras incursões em prevenção e mais raras tentativas de trabalho em manutenção e promoção de comportamentos significativos ou de valor humano (Botomé e Rosenburg, 1980; Botomé e Santos, 1983).

Da atuação voltada apenas para a recuperação e a reabilitação decorre, necessariamente, uma tendência ao agravamento do volume de problemas, com um custo cada vez mais elevado para resolvê-los ou alterá-los. Distribuindo melhor a atuação (e a formação) dos psicólogos pelos vários níveis, o trabalho dos profissionais da Psicologia tenderia a ser mais eficaz e a ser feito com um custo social muito menor.

Considerando-se que à distorção em relação a esses vários níveis das possibilidades de atuação dos psicólogos ainda se acrescenta a ênfase em atendimento individual e concentrado (muito trabalho e muito tempo para indivíduos isolados), em detrimento de atendimento de populações (menos dedicação para cada indivíduo, mas uma distribuição bem maior dos benefícios da atuação dos profissionais dessa área), o problema da má aplicação do trabalho da Psicologia fica ainda mais acentuado.

Considerando esses dois desvios — a ênfase em apenas alguns níveis de atuação e um serviço mais voltado para a concentração de serviços do que para a extensão dos mesmos, o que daria cobertura a populações bem maiores, — a pergunta "com que lida o psicólogo ?" parece mais séria e exige que se faça tentativas sistemáticas de explorar possibilidades de trabalho diferentes e mais promissoras do que as que são hoje usuais e mais difundidas. Nesse sentido, cabe considerar que as próprias limitações do campo de trabalho existentes podem ser determinadas, em parte, pela falta de clareza sobre o objeto de estudo e de intervenção na área. De que forma tal falta de clareza ou de concordância a respeito da abrangência (em termos de níveis e de extensão) e das possibilidades de atuação pode afetar o que os psicólogos fazem (em relação a que e como atuam) ?

OBJETO DE TRABALHO EM PSICOLOGIA E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO

Do que se ocupa a Psicologia ? Não são poucas as controvérsias que existem em relação às respostas ou às tentativas de responder a essa pergunta (embora tais controvérsias sejam, em geral, desconhecidas para quem não trabalha diretamente na área), dificultando que os psicólogos partilhem uma concepção comum acerca do objeto particular de que se ocupa a sua profissão e a ciência que a fundamenta. É, no entanto, a concepção existente sobre o objeto de trabalho de uma área tem sérias implicações sobre a direção e a qualidade do trabalho nessa área. A definição adequada e precisa desse objeto é fundamental para que ele se torne acessível aos profissionais dessa mesma área, bem como aos de outras áreas profissionais afins ou não. Só assim este objeto será um referencial para uma ação segura e para uma proveitosa interação profissional e interprofissional.

Duran (1983) ilustra algumas das dificuldades* para a definição do objeto de trabalho em Psicologia, ao fazer um exame analítico sobre o que é Psicologia Social. Ele refere* que "o termo Psicologia está relacionado a uma longa história de questões polêmicas, muitas das quais ainda presentes nos dias de hoje. Até certo ponto, há razoável consenso de que se trata de um ramo

* A citação é feita com a transcrição original do autor, dada a clareza com que apresenta as questões relativas ao problema em discussão.

do conhecimento científico, definido pelo método de investigação utilizado, o mesmo, em linhas gerais, que o empregado pelas ciências da natureza, apesar de questões metodológicas específicas constituírem grande parte das divergências internas na área. Quanto ao objeto, também existe consenso, apontando para o estudo do comportamento de organismos individuais, em que pesem algumas dificuldades relativas à maior especificação do termo comportamento e sua abrangência. Desse modo, tem sido pacífico definir-se a Psicologia, em seu conjunto, como a ciência do comportamento dos indivíduos de várias espécies" (Duran , 1983, p.1).

Para uma maior especificação do termo comportamento, torna-se necessário precisar e tornar explícitas as propriedades do fenômeno a que o conceito se refere. Em primeiro lugar é preciso entender o comportamento não apenas como aquilo que o organismo faz (sua ação ou resposta) mas como a relação entre aquilo que ele faz e o ambiente em que o faz (Skinner, 1931, 1935, 1938, 1953, 1969; Kantor, 1959; 1970, Botomé, 1981b, Todorov, 1983). O ambiente, por sua vez, inclui todo o contexto em que ocorre o fluxo de ações do organismo. O termo se refere tanto à situação na qual o organismo age (condições ou classes de estímulos antecedentes à sua ação, com as quais o organismo faz contato e que exigem e/ou possibilitam a ocorrência da ação) como às modificações ou transformações que sua ação produz nessa situação/condição consequente — no sentido de decorrência da ação -

desse organismo nessa situação específica).

Mesmo essa definição é geral, porque são muitas as possibilidades de variação em cada componente da relação e nas relações entre eles. Conforme Todorov (1983), entre as interações do organismo com seu meio ambiente, só "estão fora do âmbito exclusivo da Psicologia aquelas que se referem a partes do organismo, e são estudadas pela Biologia, e as que envolvem grupos de indivíduos tomados como unidade, como nas Ciências Sociais"... "As interações organismo-ambiente são tais que podem ser vistas como um continuum onde a passagem da Psicologia - para a Biologia ou para as Ciências Sociais é, muitas - vezes, questão de convencionar-se limites ou de não se preocupar muito com eles" (Todorov, 1983, p.4).

Em decorrência disso e dada a longa tradição - de se fazer classificações (Lewin, 1931; Lewin, 1979), as relações comportamentais tendem a ser rotuladas, quase sempre, com base em critérios que só levam em conta - um ou outro aspecto da relação. O que é grave, nesses - casos, é que o rótulo passa a ser considerado como sendo o que ele deveria referir e com isso, a visibilidade' sobre o próprio fenômeno pode ficar comprometida. Segundo Todorov (1983), muito do que tem sido caracterizado, - historicamente, como áreas da Psicologia tem origem e depende "de quais sub-classes de interações são consideradas". Assim, é comum que interações ou inter-relações - comportamentais típicas, passem a ser consideradas como "eventos" estanques e muitas relações de mesma natureza'

sejam tidas como diferentes e até mesmo antagônicas. "As interações do organismo com o seu ambiente social", por exemplo, "não são de natureza diferente daquelas interações com seu ambiente físico; são apenas mais difíceis de descrever. Esta dificuldade, entretanto, parece ser responsável pelo desenvolvimento independente de diversas áreas da Psicologia e pelas tentativas de desenvolver-se diferentes conceitos e princípios" (Todorov,1983, p.7).

Duran (1983) considera, a esse respeito, que o substantivo Psicologia "frequentemente aparece seguido de outros termos que, de alguma forma, destacam um recorte no universo da ciência psicológica. Assim como se encontra 'social' encontra-se 'experimental', 'do desenvolvimento', 'da inteligência', 'da criança', 'clínica', 'patológica', etc". Esses termos se referem às múltiplas qualificações que a expressão Psicologia recebe e que são, em geral, fontes de grandes controvérsias.

"Embora se tenha aprendido a conviver com essas divisões e a familiaridade com a literatura permita, dentro de certos limites, identificar a natureza e a abrangência que a tradição impôs a esses rótulos, eles não são, de modo nenhum, pacíficos.

"Salta à vista, já nos exemplos citados, que o critério que preside à classificação é diferente para cada um desses títulos. Enquanto o critério que, no caso de 'experimental', é o método de investigação utilizado, no caso de 'desenvolvimento' é a relação entre a va

riável comportamento e a variável idade. No caso da 'inteligência', um conceito preside à organização da área; no caso da 'criança' é uma característica do sujeito; no caso de 'clínica', é um tipo de aplicação do conhecimento psicológico e no caso de 'patológica' é um juízo sobre o comportamento.

"Não se trata, portanto, de um sistema de classificação. Trata-se de uma nomeação um tanto arbitrária e caótica que pode ter tido significado na história mas que, no momento, não parece apresentar grandes vantagens. Pelo contrário, exige um esforço, principalmente daqueles que estão se envolvendo agora com a Psicologia, para ultrapassar — esse parece ser o termo — as barreiras impostas pela classificação e manter uma certa unidade com referência à Psicologia. Enquanto um recurso para indicar certas porções do que a ciência psicológica envolve, essa tradição classificatória muitas vezes tem isolado entre si as porções destacadas, criando distorções na compreensão dos fatos dessa ciência e constituindo-se num de seus fatores de fragmentação. Sem dúvida, para propósitos que se poderia chamar, até certo ponto, de paracientíficos, existe necessidade de uma classificação. Mas na medida em que essa classificação interfere' — e sempre interfere — nos propósitos propriamente científicos, é preciso refazê-la. Como isso não é tarefa de uma empreitada só, demandando um longo amadurecimento, parece que é necessário relativizar a importância dos rótulos designativos existentes, e, na consideração'

de qualquer uma das psicologias, lembrar que sua especificidade e abrangência são extremamente discutíveis" (Duran, 1983, pp.2-3).

Ao lidar com qualquer uma das "psicologias", parece que o fundamental é ser capaz de identificar os comportamentos envolvidos e analisá-los, independentemente do nome dado a essa área. A cada momento é preciso ser capaz de utilizar o conceito de comportamento como instrumento para identificar e promover relações significativas que as pessoas estabelecem com o seu ambiente, independente dos possíveis tipos de informações ("conteúdos") tradicionais estudados dentro da área; é preciso, em síntese, enfocar o objeto de estudo da Psicologia: o comportamento humano. É útil relembrar que se entenda comportamento humano como relação entre respostas de um organismo e seu meio e não apenas como sinônimo dessas respostas.

O que foi considerado sobre o objeto específico de investigação e de trabalho em Psicologia reconduz à questão que não pode ser respondida com a prática usual ou com as atribuições oficiais do psicólogo, sejam estas as definidas por lei ou as que são enfatizadas pela formação curricular ou, ainda, as consagradas pela literatura psicológica nacional ou estrangeira: no que pode contribuir o psicólogo para os múltiplos problemas, atividades ou situações em que as pessoas se encontram ou com as quais lidam ?

Em princípio, o psicólogo deveria ser capaz de

interferir (ou auxiliar na intervenção) em qualquer área da atividade humana, uma vez que "atividade humana" é apenas outra maneira de falar de "comportamento humano". É necessário acabar com a noção de que o psicólogo só se ocupa de "comportamentos-problema" ou de indivíduos (no sentido de "seres isolados"). Há outras — e outras — possibilidades de trabalho onde a Psicologia pode ser ou dar uma contribuição efetiva.

Uma das áreas* onde a Psicologia vem firmando cada vez mais a sua contribuição é a do planejamento ambiental (Sommer, 1973, 1979; Freedman, 1976; Moos, 1976; Krasner, 1980; Apter, 1982, por exemplo).

Na área do "planejamento cultural", Skinner (1948) enfatiza que aquilo que as pessoas fazem (e, portanto, a sua cultura) é determinado** pelas circunstâncias (situações em que vivem esses organismos e transformações que produzem com suas ações) em que essas pessoas agem.

A literatura sobre comunidade terapêutica (Jones, 1972) também faz essas considerações, embora use uma linguagem mais próxima aos modelos de explicação psicanalítica e com ênfase no "tratamento" (incluindo a prevenção) de problemas "psíquicos" através de ambientes a

---

* O termo área está sendo utilizado no presente contexto apenas como tipo de eventos ou de oportunidades onde se tem realizado um trabalho com ou por psicólogos ou, ainda, com possibilidades de ter uma significativa contribuição dessa profissional.

** A expressão "determinado" é usada pelo autor citado no sentido de "determinismo probabilístico" e, portanto, de "multi-influência" e não no sentido de "determinismo absoluto" ou de "causalidade".

propriados (ambiente, sem dúvida, inclui as interações entre as pessoas).

Tanto no plano social (organização de cidades, por exemplo), quanto no plano de equipamento (as contribuições da ergonomia o atestam) ou, também, no plano das instituições, parecem promissoras as tentativas que buscam, através do planejamento e da construção de ambientes apropriados, aumentar a probabilidade de ocorrência de condutas humanas de valor para a vida e para a sociedade (Kinkade, 1973; Freedman, 1976; Miller, 1976; Mauro, 1980; Botomé, 1981a; Cortegoso e Gonçalves, 1982; Guidi, 1982).

Algumas dessas tentativas foram e estão sendo realizadas em instituições brasileiras. Botomé (1981a), por exemplo, descreve um tipo de participação do psicólogo no planejamento de instituições com a organização de um serviço de atendimento em saúde, realizado por uma rede de Postos de Saúde no município de São Paulo. O trabalho relata a análise e o planejamento do serviço e das características de uma instituição para que os comportamentos dos participantes dessa instituição produzissem o que era socialmente significativo e no âmbito da responsabilidade da instituição (o Departamento de Saúde da Comunidade da Secretaria de Higiene e Saúde do Município de São Paulo).

Iniciativas dessa natureza — que focalizam relações comportamentais complexas (de mais de um organismo em interação entre si e em interação com estruturas -

ambientais também complexas) — tem sido rotuladas e consideradas como "áreas novas" da Psicologia. No entanto, as denominações "planejamento cultural", "planejamento ambiental", "ecologia comportamental" "terapia pelo ambiente" são expressões que, apesar de sua variabilidade de origem, de enfoque, de ênfase ou de metodologia, contêm o mesmo desafio: será possível planejar um meio que propicie, favoreça ou torne mais provável a ocorrência de condutas humanas que produzam transformações ou benefícios que tenham valor para a vida das pessoas e da comunidade onde elas vivem ?

INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO NO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL: QUAL A COMPETÊNCIA E QUAL A RESPONSABILIDADE ?

Uma instituição é constituída de muitos aspectos e fazê-la existir e funcionar é tarefa para múltiplas competências. A definição ou a caracterização de uma instituição pode variar, dependendo dos aspectos que são considerados e dos propósitos da definição (Copi, 1974). Parece, no entanto, que um aspecto fundamental para definir uma instituição é o que se faz nela. É frequente, porém, que ao considerar o *fazer*, ele seja atribuído à instituição como se ela fosse um organismo individual, que agisse por si próprio (que faz, que "manda", que "obriga", que "determina", etc.), o que falseia a concepção e a percepção das relações entre o que se faz (as pessoas fazem...) e o que é ou deve ser a instituí

ção (Botomé e Rosenburg, 1980, p.26).

Para os propósitos do presente trabalho, que focaliza instituições de prestação de serviços — especialmente as que devem atender a amplas parcelas da população, em relação a necessidades fundamentais, como as de saúde e de educação — o conceito apresentado por Botomé e Rosenburg (1980) é útil: uma instituição é considerada do ponto de vista do que se faz nela, isto é, um conjunto de comportamentos (de todos os envolvidos: funcionários e usuários) que devem ocorrer inter-relacionados, dentro de um contexto (tempo, espaço, instalações, recursos, etc), para produzir certos resultados — produtos - ou benefícios — na comunidade.

Os comportamentos das pessoas (dirigentes, funcionários, usuários, etc) que participam da instituição' se inter-relacionam. Cada indivíduo é influenciado pelos comportamentos de todos os outros indivíduos e o seu comportamento exerce uma parcela de influência sobre o comportamento dos demais. "Não se trata de uma somatória ou cadeia linear de comportamentos humanos, mas de uma complexa rede de inter-relações de comportamentos entre si e com a organização, recursos e contextos onde se insere a instituição, uns determinando, em diferentes e variados graus, o que acontece com os demais. O que a instituição se propõe (ou alguém propõe para a instituição) é realizado através do que as pessoas fazem nessas complexas inter-relações" (Botomé e Rosenburg, 1980, p. 28).

O produto final do trabalho na instituição depende, sem dúvida, dessas inter-relações entre os comportamentos dos indivíduos entre si e dos comportamentos com os demais aspectos (leis, estatutos, recursos, condições, preparo profissional dos funcionários, necessidades e exigências dos usuários, etc).

Nesse sentido, muitos dos "problemas" e dos entraves ao funcionamento de uma instituição são determinados, em variados graus, por relações comportamentais* inadequadas ou inexistentes. É comum, por exemplo, que uma instituição enuncie objetivos para a sua atuação que, se alcançados, seriam condizentes com a busca de amplos benefícios para a comunidade a que a instituição deve servir. No entanto, alcançar tais objetivos e torná-los realidade dependeria de estratégias (conjuntos de comportamentos humanos complexos) que os recursos humanos da instituição nem sempre são capazes de implementar. De outras vezes, a instituição pode ter um elevado potencial de atuação, mas faltam exatamente objetivos claros, orientação e direção para o que fazer e uma concepção do que constituiria benefício social (o que deveria ser obtido com o trabalho), para a parcela da comunidade que é atingida pela sua atuação. A lista de exemplos poderia prosseguir incluindo diversos aspectos do que se faz na instituição e as concepções que os fundamentam: escolhas

* está sendo considerado aqui o conceito de comportamento como relação, tal como enunciado anteriormente.

ou opções relativas a quem atender (ao "cliente" ou* ao "paciente", no caso de instituições de saúde; aos que acompanham as "normas" ou aos casos "excepcionais", para instituições educacionais], à natureza do trabalho (corretivo-remediativo ou preventivo-promocional; "cobertura" a amplas parcelas da comunidade ou "concentração" de serviços e recursos a favor de uma pequena minoria privilegiada — conforme Botomé e Santos, 1983], à sua finalidade (apenas o lucro ou também o benefício dos usuários dos serviços) etc. Igualmente importantes são as concepções acerca do que é responsável pelos problemas ou necessidades dos usuários dos serviços — "culpar" a vítima, tal como examinado por Holland (1978) ou buscar as variáveis fora dela: no seu ambiente e nas condições de vida ? — e acerca do tipo de participação dos próprios usuários em relação ao que se faz na instituição.

Em função dessas considerações, parece ser necessário especificar as contribuições da Psicologia para a compreensão das intrincadas inter-relações comportamentais envolvidas no trabalho em uma instituição e para a intervenção sobre elas. Os comportamentos não ocorrem - "ao acaso" ou simplesmente porque alguém "prescreveu" - que deveriam ocorrer. Sua ocorrência depende de condições favoráveis. É necessário, portanto, planejar a existência de tais condições para que os comportamentos - de interesse tenham maior probabilidade de ocorrer. Ao

* As dicotomias estão sendo utilizadas apenas para exemplificar casos extremos e mesmo antagônicos, embora em situações concretas - cada um desses aspectos possa se apresentar com qualquer valor ao longo do contínuum em questão (Lewin, 1931, 1979; Botomé e Santos, 1983).

psicólogo deveria caber — por competência científica e atribuição profissional — prever, propor e criar as condições* que, com maior probabilidade, favoreçam a ocorrência de comportamentos mais significativos, em função das necessidades que a instituição visa atender ou minimizar (Botomé e Rosenburg, 1980; Botomé, 1981a e 1981c).

Nesse sentido é que, ao analisar a participação do psicólogo em serviços de saúde, Botomé e Rosenburg (1980, p.30) consideram que este profissional deveria estar apto a:

- "analisar os comportamentos envolvidos, explicitando as variáveis componentes relacionadas a eles, em cada um dos níveis de atuação na instituição;

- propor os comportamentos necessários e as variáveis que os tornarão existentes, possíveis ou altamente prováveis, em cada um dos níveis de atuação da instituição".

Entre as múltiplas condições (variáveis ou complexos de variáveis) que podem favorecer a existência de comportamentos, tornando-os possíveis e altamente prováveis, está o planejamento, entendido como um conjunto de

* Tais condições podem envolver — e quase sempre envolvem — outros comportamentos que favorecem a ocorrência dos comportamentos de interesse.

propostos, de regras e de especificações para o que deverá ser feito. Tais regras não deixam de ser uma previsão das inter-relações comportamentais que deverão ser estabelecidas (que ações deverão ser apresentadas, por quem e em relação a que aspectos ou situações, para produzir ou obter quais resultados ?). Um roteiro ou a descrição de etapas de um trabalho (o "projeto") contém, ainda que de maneira abstrata e esquemática, o fluxo (no espaço e no tempo) das inter-relações comportamentais; a prescrição ou a escolha de um "método" de trabalho contém a descrição dos procedimentos (comportamentos ?) que deverão ser realizados. Assim, o "projeto" do que deverá ser feito pode funcionar como um poderoso instrumento de "engenharia" comportamental, como um tipo especial de "ambiente" que assegura a ocorrência de certos comportamentos.

Quando se examina as relações entre o que se faz em uma instituição e um planejamento prévio no entanto, constata-se que tais relações podem variar ao longo de um continuum que inclui desde o fazer sem qualquer plano prévio, passando por um fazer em estreita correspondência com o planejado, até o extremo oposto em que o planejamento vai muito além (em metas e expectativas !) do que chega a ser feito de fato.

Considerado o planejamento como um "instrumento" potencialmente poderoso para favorecer — sob certas condições — um fazer intencional e com grande visibilidade, passível de ser continuamente acompanhado e avalia

do, é papel e tarefa do psicólogo analisar tal "instrumento", identificando, propondo e criando para ele aquelas características que favoreçam a ocorrência de comportamentos significativos, em função das necessidades que precisam ser atendidas ou minimizadas através do que se faz em uma instituição.

Por outro lado, um plano (ou "projeto"), enquanto tal, é produto de comportamentos humanos e só existirá se alguém se comportar para produzi-lo. Assim, retomando as afirmações de Botomé e Rosenburg [1980] e aplicando-as ao caso específico de planejar um psicólogo deveria estar apto a:

- analisar o comportamento de planejar, explicitando as variáveis componentes* relacionadas a ele (com o que lida que, planeja, o que faz em relação a isto e o que obtém).
- propor os comportamentos específicos envolvidos no planejar (necessários para garantir o seu produto) "e as variáveis que os tornarão existentes, possíveis ou altamente prováveis, para cada um dos níveis de atuação de uma instituição".
- identificar o papel relativo do planejamento (como condição favorecedora) na determinação

* O planejar é um comportamento complexo e enunciado de maneira geral; as suas variáveis componentes podem ser descritas em muitos e diferentes níveis de especificidade.

dos demais comportamentos necessários em cada um dos níveis de atuação da instituição.

Em nenhum momento essa proposição aponta na direção de que o psicólogo faça o planejamento. Pelo contrário, a tarefa desse profissional é vista como sendo a do analista que explicita os componentes do comportamento e as condições sob as quais ele ocorre ou pode ocorrer.

Há várias razões para essa concepção. Uma delas é que o planejar é apenas uma etapa — fundamental, sem dúvida — ao final de uma intervenção profissional. Portanto, essa etapa deve estar inserida no contexto da intervenção como um todo. Não deve ser algo que é feito antes e fora da intervenção, nem algo que é feito por uns para ser executado por outros (perspectiva tecnocrata). Conforme já foi considerado anteriormente, a função do planejar está em prever e explicitar, de maneira sistemática, o que deverá ser feito (quais as ações, operações, procedimentos e em que sequência) e o que deverá ser conseguido com tais ações. Nesse caso, o planejamento deve ser realizado com a participação de todos os envolvidos, de todos os que irão, de fato concretizar as previsões com as suas próprias ações (Botomé, 1981a; Tassara e Nale, 1982, 1983). As decorrências dessa participação para quem planeja, para a execução do que foi planejado, para a qualidade do serviço e para os usuários, parecem óbvias. Se a função do planejamento é estabele-

cer os "controles" ou as condições que aumentem a probabilidade de ocorrência das ações necessárias à realização da intervenção ou do serviço, tais "controles" podem ter um papel muito mais acentuado em relação a quem decidiu sobre eles e que acompanha a passagem do plano à ação, do que sobre alguém que desconheça as razões pelas quais algo tem que ser feito. Assim, a participação de todos os envolvidos poderá garantir uma bisibilidade maior, e também contínua, sobre todo o processo de busca de solução para o problema que está na origem do trabalho e que deverá ser resolvido por ele. A visibilidade e o direcionamento seguro na busca de soluções podem contribuir para a qualidade do serviço e consequentemente, para o benefício dos seus usuários (aqueles que têm o problema ou que sofrem as suas consequências).

Uma outra razão pela qual o psicólogo não deve ser o planejador de uma intervenção que envolve a participação de outros profissionais é que a execução do trabalho pode e deve exigir a competência técnica de profissionais de diversas áreas (multidisciplinaridade), caracterizadas por habilidades técnicas específicas. Nesse sentido, quem tem a competência do fazer é que pode, com maior segurança, propor e decidir, no momento do planejamento, sobre o que e como deverá ser feito. Não se trata aqui de retomar a perspectiva tecnocrata, na qual os técnicos, os administradores ou os dirigentes decidem o que os demais devem fazer, mas sim de enfatizar que a participação dos envolvidos deve se caracterizar pela

contribuição de todos e a de cada um, naquilo que cada um tem de competência profissional específica.

No entanto, os dois requisitos — participação ampla e contribuição de cada um de acordo com sua competência — só podem ser obtidos através de comportamento humano e, em ambos os casos, as relações comportamentais podem ser complexas e exigir condições especiais para a sua ocorrência. Dominar uma habilidade técnica (ser capaz de fazer), por exemplo, não é condição suficiente para que ela seja realizada. Outras condições são necessárias: aquelas que aumentam a probabilidade de que o comportamento ocorra e se mantenha.

O psicólogo detém o conhecimento que possibilita identificar essas condições e o seu modo de operação. Por essa razão, a sua contribuição ao planejamento de uma intervenção não implica em fazê-lo. Implica sim, em analisar o comportamento dos que planejam, identificando e propondo as condições e variáveis que podem aumentar a probabilidade de que o que foi planejado se transforme em atuação efetiva, sempre na perspectiva de que a intervenção produza soluções para problemas significativos, resultando em melhoria da qualidade de vida dos que são alvo de tal intervenção. Botomé (1981a) já considerou, a esse respeito, que a ciência do comportamento e suas aplicações poderão contribuir muito para a qualidade de vida em nossa sociedade, desde que sejam observadas certas condições: "se os que a produzem estiverem dispostos a:

1. envolver-se com os que sofrem e não apenas conhecer o seu sofrimento;
2. trabalhar com eles nas mudanças necessárias e não apenas para eles;
3. interferir na organização e administração social das contingências de reforçamento em nossa cultura" (pp. 523-524).

No caso do planejamento institucional, o conhecimento disponível, em termos de conceitos, de princípios e de procedimentos, poderia permitir a identificação de quais são ou deveriam ser os comportamentos de quem planeja que possibilitariam à instituição ter características facilitadoras para a ocorrência de comportamentos significativos dos seus participantes, em relação à sua função e à sua responsabilidade social. A explicitação de quais são ou deveriam ser os comportamentos de quem planeja uma instituição, bem como a explicitação de quais são as variáveis que interferem com eles, deveriam se tornar acessíveis para todos os que lidam, em algum nível, com o planejamento institucional.

O propósito do presente trabalho é o de proceder à análise do comportamento de planejar, identificando as variáveis componentes relacionadas a ele, bem como as variáveis que podem torná-lo existente ou mais provável de ocorrer, tendo em vista as possibilidades de aplicação (o desenvolvimento e a promoção de comportamentos humanos significativos, de quem quer que seja) em relação ao planejamento institucional.

II - INTRODUÇÃO

O PONTO DE PARTIDA DE UMA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL

Em muitas áreas profissionais e principalmente na Psicologia, é muito comum a prática de se propor intervenções com base apenas no fato de que existe uma técnica ou um procedimento disponível para aplicação; a técnica pode estar na "moda" ou pode ser aquela com a qual o profissional já obteve sucesso. A intervenção, que deveria se caracterizar fundamentalmente como uma proposta de solução para algum problema, perde essa característica de trabalho voltado para um fim — obter uma solução — e transforma-se em fim em si mesma (Botomé, 1977). Em função dessa maneira de agir, a "solução" fica arbitrária, por que não se tem muita clareza a respeito de para que ela vai servir (resolver ou minimizar o quê ?). Um exemplo típico dessa confusão entre solução (ou processo de solução) e o problema a resolver (Mager e Pipe, 1976) é a prática usual, em situações de ensino, que consiste em apontar soluções precipitadamente, sem que esteja claro o que é que exige tais soluções. É comum que se preconize ensino ou "treinamento", sempre que se observa uma discrepância no desempenho; antes mesmo de enunciar ou descrever qual é a discrepância já se afirma: "temos um problema de ensino". O que Mager e Pipe (1976) apontam é que, antes de decidir o que é preciso ensinar (solução), é fundamental verificar se o problema exige ensi

ao como solução. Se a razão para a discrepância residir em fatores como a falta de material ou de qualquer outro recurso, o treinamento formal poderia ser inteiramente descartado como solução possível (Botomé, 1977).

Para definir ou propor uma solução é necessário, portanto, ter claro qual é o problema sobre o qual é preciso intervir. Botomé (1977 e 1982) insiste que, de acordo com essa concepção, a primeira tarefa de um psicólogo, ao iniciar um trabalho que vise criar condições para a promoção de comportamentos significativos na sociedade, deveria ser a de descrever, com clareza, precisão e objetividade, qual é o problema que deverá ser resolvido com o seu trabalho. O mesmo autor (1977) aponta a alta probabilidade de erro em que se pode incorrer ao planejar, programar e até mesmo implementar uma intervenção, se esse trabalho não se fundamentar em informações claras e fidedignas sobre as características e a extensão do problema que se pretende resolver. As informações necessárias nem sempre estão facilmente acessíveis e é tarefa do profissional descobri-las, organizá-las e descrevê-las, até produzir um conhecimento que seja suficiente para assegurar as melhores decisões na direção de resolver o problema em questão. Nesse caso, alguns parâmetros são fundamentais: é preciso definir quais são os dados necessários para se "conhecer" exatamente o que é o problema, qual a quantidade ou extensão desses dados será suficiente e quais os procedimentos mais adequados para se obter os dados com as características e a extensão

necessárias (Botomé, 1977). Segundo esse autor, por mais ampla ou extensa que seja uma descrição, ela não será suficiente (nem garantirá que fomos "cuidadosos"), se não fornecer as informações necessárias para uma clara compreensão do que e porque é "problema". E os procedimentos empregados são requisitos fundamentais para a fidedignidade dos dados descritos e para a segurança acerca da sua suficiência.

A definição e a descrição do problema são essenciais, na medida em que fundamentarão uma série de decisões profissionais que virão a seguir. Dependendo de suas características, essa etapa inicial poderá contribuir para reduzir o risco de que a intervenção se faça sob o controle de dados inadequados ou insuficientes e para aumentar, consequentemente, a probabilidade de que a atuação profissional esteja voltada para a obtenção de soluções adequadas e significativas para algo que se constitua, de fato, em problema para alguma parcela da população.

Os tipos de problemas cuja solução pode depender do conhecimento disponível em Psicologia são, obviamente — dadas as características do seu objeto de estudo e de investigação — aqueles que envolvem o comportamento humano (relações entre o que as pessoas fazem e o seu ambiente) e as variáveis responsáveis pela existência e pela probabilidade de ocorrência de tais comportamentos. Nesse sentido, uma descrição de um "problema" comportamental — que pode ser definido tanto pela exis

tência como pela não ocorrência de certos comportamentos — deve conter, necessariamente: a identificação de quais são os comportamentos envolvidos no problema, a análise de tais comportamentos (as variáveis que caracterizam os seus componentes) e a identificação, com a maior segurança possível, das variáveis que provavelmente estão envolvidas e que interferem com o problema existente (Botomé, 1977).

Parece desnecessário salientar que a descrição de um "problema" dessa natureza também não pode prescindir de uma identificação e caracterização das pessoas envolvidas — que se comportam ou deixam de se comportar — ou que se incomodam, por alguma razão, com o que outros fazem ou deixam de fazer — e dos critérios para que um evento seja considerado como problema. Botomé (1977) propõe, a esse respeito, que para descrever um problema é necessário:

1. identificar "quem exatamente tem o problema",
2. identificar, ainda que a nível geral, "o que as pessoas fazem ou deixam de fazer e que se constitui no alvo da queixa",
3. explicitar as razões pelas quais "as pessoas deveriam fazer ou deixar de fazer" o que é apontado.

Estas três tarefas devem preceder a análise dos comportamentos propriamente ditos, no sentido de que

é preciso, antes disso, descobrir se o problema é, de fato, um problema (e de que natureza e para quem !). Ao realizar essa etapa inicial de descrição, o profissional estará produzindo elementos ou identificando parâmetros' que deverão nortear a sua atuação; em outras palavras, estará aumentando a sua própria visibilidade a respeito dos "controles" que se exercerão sobre o seu comportamento profissional (Botomé, 1977, p.8).

Identificar para quem o que deve ser resolvido é "problema" também parece ser importante na medida em que há evidências de que uma "queixa" — especialmente - em serviços de Psicologia, de Educação e de Saúde — é frequentemente apresentada por alguém em relação a terceiros (de pais ou professores em relação a crianças, de "sadios" em relação a "doentes", de administradores em relação a subalternos, de produtores ou empresários em relação a consumidores, de enfermeiras para "pacientes", de carcereiros para prisioneiros, etc). Holland (1973, 1975) e Botomé (1981a) já denunciaram a confusão que se faz entre cliente (o que solicita e paga uma intervenção) e paciente (o "sujeito" da intervenção), evidenciando que os interesses dos clientes, não necessariamente - beneficiam ou são coincidentes com os dos "pacientes".

De maneira semelhante, as "razões" para que o que as pessoas fazem ou deixam de fazer seja considerado problema podem variar desde uma simples "lista de verbalizações dos interessados no problema" até uma "cuidadosa avaliação dos possíveis e prováveis efeitos da exis

tência ou não dos comportamentos de interesse na interação dos sujeitos com o ambiente em que vivem" (Botomé, 1977). Os tipos de controle que se exercem sobre o comportamento do profissional são muito diferentes em um ou em outro caso. A avaliação e a previsão de possíveis efeitos da existência ou não de comportamentos sobre a vida das pessoas envolvidas poderia fornecer critérios melhores e mais seguros sobre a necessidade ou não de uma intervenção. Essa prática, porém, não é usual, principalmente por parte de quem apresenta a queixa, o que exige do profissional, especialmente do psicólogo, que assegure que ela seja realizada e que os dados obtidos [quais são os efeitos possíveis e ou prováveis ?] sejam um requisito indispensável para qualquer decisão de intervir.

As etapas e os procedimentos requeridos para a descrição de um problema não deixam de ser os mesmos envolvidos em qualquer pesquisa científica, em que se procura obter dados fidedignos que respondam a perguntas acerca de algum aspecto da natureza. Uma descrição mais detalhada dessas etapas é apresentada por Botomé (1977). O trabalho desenvolvido no Departamento de Saúde da Comunidade, da Prefeitura Municipal de São Paulo (Botomé, 1981a) também ilustra, para diferentes níveis e dezenas de decisões, o tipo de raciocínio que deve ser feito e os dados que devem ser buscados para uma caracterização adequada de um problema que precisa ser resolvido.

A distinção entre "problema" e "solução" e a clareza sobre as exigências para uma descrição do proble

na são requisitos fundamentais para o planejamento institucional [os serviços que a instituição prestará se constituirão em solução ? Solução para que problemas ?]. Embora essa possa parecer uma exigência óbvia, ela nem sempre é considerada e as conseqüências podem ser observadas diariamente, sempre que se necessita dos serviços de instituições públicas em geral.

A MANEIRA USUAL DE SE INICIAR UMA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NO PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO

O ponto de partida para qualquer intervenção profissional deveria ser, sempre e necessariamente, a existência de um problema relevante e suficientemente descrito e caracterizado [Botomé, 1977, 1981a, 1981c], cuja solução tenha valor para a realidade da vida. No caso de intervenção pelo psicólogo, ela só terá sentido se for implementada para solucionar* algum problema que envolva o comportamento de pessoas (como elemento constituinte ou como determinante do problema) e variáveis a ele relacionadas. A nível institucional, toda a atuação (os comportamentos das pessoas que nela trabalham) deveria estar voltada para atender a necessidades dos usuários (Botomé, 1981a). O "deveria", no entanto, é "pres

* A "solução" pode ser apresentada em diferentes níveis, dependendo do nível em que o próprio problema se apresenta, variando desde a correção ou eliminação de comportamentos, até a promoção de comportamentos significativos (Botomé e Rosenburg, 1980; Botomé e Santos, 1983).

critivo" e não descreve, necessariamente o que tem sido o ponto de partida real de intervenções que são rotineiramente implementadas.

O exame da maneira de proceder empregada em situações em que são implantadas instituições de prestação de serviços (especialmente educacionais e de saúde), por exemplo, mostra que, em geral, aproveita-se as condições que existem (e não as que seriam necessárias) e parte-se do que se supõe que os usuários de tais serviços necessitam. A partir de então se constrói, se estrutura e se organiza a instituição, com objetivos e procedimentos definidos a partir do que já existe como "idéia ou modelo" (às vezes, inclusive, externos e alheios à nossa realidade física, econômica, humana e social). O Quadro 1 apresenta, esquematicamente, os principais elementos contidos nessa maneira de conceber uma instituição, incluindo o seu ponto de partida, as decisões que decorrem para a concretização da instituição e o que resulta de sua atuação*.

* A presente análise se baseia em outra semelhante, realizada por Botomé e colaboradores (1979), a propósito de decisões usualmente envolvidas no ensino voltado para a formação de novas gerações de profissionais.

PONTO DE PARTIDA	DECISÃO	RESULTADO
. Recursos disponíveis. . Facilidades. . Oportunidades. . Legislação que possibilita ou que exige. . Existência de pacientes ou usuários em potencial. . Experiência de outras instituições. . Interesses pessoais de grupos ou indivíduos.	O que deve ser construído e a forma de sua estrutura e organização.	Instituição apta a prestar serviço de acordo com seus recursos, sua estrutura e organização.

QUADRO 1 - Maneira usual de proceder para a implantação de instituições de atendimento a indivíduos.

Nota-se que, de acordo com essa concepção, são considerados ou valorizados, como elementos sobre os quais se baseia a decisão de criar a instituição (e portanto como seu ponto de partida), condições gerais que normalmente estão disponíveis ao se empreender uma tarefa dessa natreuza. É o caso, por exemplo, de empresas que investem na implantação de creches não apenas para atender a uma exigência legal (legislação que exige...), mas também como um mecanismo para reduzir a dedução de impostos sobre sua renda (interesses pessoais ou alheios

aos possíveis usuários...). Nesse caso, a disponibilidade de recursos e a possibilidade de utilizá-los para se esquivar do pagamento de taxas são fatores que podem pesar muito mais na decisão dos empresários, do que o possível conforto para as crianças e a tranquilidade de seus funcionários. Da mesma maneira, podem ter peso na criação de uma instituição, inúmeros outros fatores que não dizem respeito especificamente ao que deverá ser resolvido pela instituição. Entre eles, encontram-se, frequentemente, os listados na primeira coluna do Quadro I: 1) facilidades que os proponentes encontram na comunidade (possibilidades de doações ou de isenções, por exemplo), 2) oportunidades que surgem em decorrência de algum acontecimento ou que significam a possibilidade de obtenção de benefícios por parte de quem propõe a instituição (mesmo que tais benefícios representem apenas alguma parcela de poder ou a satisfação de vaidade pessoal) 3) legislação que exige (creches para filhos de funcionários, setor de psicologia para escolas ou empresas com um certo número de alunos ou de funcionários, funcionamento de serviços de psicologia como requisito para obter verbas por criança atendida — como nos casos de convênios APAE-LBA* ou legislação que facilita que a instituição exista e se mantenha (as declarações de caráter de "utilidade" pública que possibilitam receber verbas e doações), 4) a própria existência de pacientes ou de usu

* APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
LBA – Legião Brasileira de Assistência.

ários em potencial (independente de um exame criterioso sobre a utilidade dos serviços para tais usuários), 5) interesses pessoais ou de grupos de indivíduos, 6) e, até mesmo, a experiência de outras instituições que podem inspirar a decisão de copiá-las ou reproduzi-las.

Partindo de condições como as descritas, as decisões são condicionadas por elas e ficam portanto, restritas aos seus limites. O que deve ser construído, organizado e estruturado (decisão) vai ser baseado nos elementos que foram considerados como ponto de partida (a seta entre as duas primeiras colunas do Quadro 1, indica essa possível relação). É comum, por exemplo, o estereótipo ou o conceito restrito de que uma APAE deve se destinar apenas a excepcionais numa faixa de idade limitada ou a determinados tipos de deficiência e em função desse conceito (advindo talvez da experiência de instituições' desse tipo ou semelhantes) é que são tomadas as decisões sobre estrutura, sobre organização de pessoal, etc. E não é comum nem frequente que uma dessas instituições faça atendimento a adultos idosos ou a bebês, embora seja' plausível supor a existência de portadores de deficiências com qualquer idade e já esteja disponível o conhecimento científico de que o atendimento precoce pode produzir melhoria no repertório de indivíduos portadores de deficiência mental (Hanson, 1979). Por que não estruturar a instituição de maneira a poder atender a indivíduos recém-nascidos ? E a indivíduos adultos ? Em qualquer dos casos, é fundamental que fique caracterizado -

bem claramente quem são e quais as necessidades que possuem os indivíduos-alvo da prestação de serviços da instituição e que as decisões sobre como estruturá-la e organizá-la sejam tomadas com base nesses dados.

Em geral, porém, não é isso o que se faz e, como mostra o Quadro 1 (observar a direção da seta), o resultado decorrente da maneira usual de proceder, que não leva em conta as reais necessidades dos usuários, é que a instituição, que foi baseada nos itens descritos como ponto de partida e que foi planejada em função deles, estará apta apenas a prestar serviços de acordo com seus recursos, sua estrutura e sua organização. E isto tende a acontecer independentemente de finalidades definidas e do que tais serviços significarão para a vida da população.

A análise da maneira usual para se implantar instituições de atendimento à comunidade indica pelo menos três aspectos que vale a pena destacar. O primeiro aspecto é que as decisões para o planejamento de uma instituição decorrem do que for considerado como ponto de partida. Se os aspectos considerados não forem os mais relevantes para tal situação, as decisões que serão tomadas em função desses dados estarão comprometidas. Por isso, fica em evidência a necessidade de se trabalhar criteriosamente já na definição do ponto de partida de maneira a descrever e caracterizar o problema (que se quer minimizar e/ou solucionar), para que as decisões decorrentes sejam propostas concretas e dirigidas para a solu

ção desse problema. O segundo aspecto que pode ser observado em relação à maneira usual de proceder é que, geralmente, se considera como ponto de partida para o planejamento institucional, muitos aspectos que talvez não devessem ser considerados por não serem os mais relevantes, ao mesmo tempo em que se deixa de lado outros que seriam fundamentais. Se a instituição tem como finalidade a prestação de serviços à uma determinada população, as necessidades dessa população é que deveriam nortear as decisões a serem tomadas para a implantação da instituição (Botomé, 1977 e 1981a) e os aspectos irrelevantes não deveriam competir com esses, sob pena de comprometer o montante de trabalho a ser investido na direção mais relevante.

Um outro aspecto a considerar ainda, é que através desse procedimento usual, mesmo quando as necessidades da população-alvo da prestação de serviços são consideradas, elas são supostas e não necessariamente são as necessidades reais e relevantes da população a ser atendida. Sem dados reais, ficam prejudicados o planejamento dos tipos de atendimento, a criação de condições físicas e materiais, a definição do tipo de funcionários, suas responsabilidades, funções, etc, uma vez que as decisões sobre esses pontos são tomadas a partir de fundamentação insuficiente ou inadequada.

Os três aspectos básicos apontados no Quadro 1 (ponto de partida, decisões ou ações e resultados) recolocam, com um exemplo específico, o que foi definido co

no objeto de estudo da Psicologia. Aquilo que as pessoas fazem só terá significado no contexto em que ocorre (situações antecedentes) e em função das transformações que produzir no seu ambiente (produtos ou eventos subsequentes). Além do mais, o contexto e as consequências desempenham papel preponderante sobre a probabilidade futura de ocorrência de tais ações.

No caso do comportamento do planejador institucional, parece que existem condições de contexto (os aspectos a considerar como ponto de partida) e metas a atingir (os produtos a obter que representam solução para algum problema da população-alvo) que são fundamentais para nortear a proposição de ações (decisões), enquanto outros aspectos não seriam relevantes e seria até mesmo nocivo que as ações ocorressem em função deles.

Considerando os dois tipos de classes de eventos de contexto — os "espúrios" ou irrelevantes e as necessidades reais dos usuários — bem como os diferentes produtos que podem decorrer de uma ou outra maneira de proceder, parece óbvio que o grau de eficácia de ambas seria muito diferente. De um lado existe um trabalho profissional sob controle de um problema real a ser resolvido, com decorrências e benefícios para a qualidade da vida das pessoas. De outro, existiria apenas um "fazer" ritualístico, como fim em si mesmo.

A maneira usual de se planejar instituições de prestação de serviços é conhecida e a eficácia que ela permite obter parece insuficiente. Por isso parece ne-

cessário descobrir uma outra forma que leve em conta as relações que precisariam ser estabelecidas entre: 1) o contexto em que a instituição se insere; 2) as transformações que devem ser produzidas em tal contexto e 3) as ações necessárias para produzir as transformações requeridas. Identificar e propor tais relações, bem como as condições que favorecerão a sua existência, é tarefa que deverá ocorrer a nível de planejamento. Como já foi considerado, no entanto, mesmo os comportamentos de quem planeja não são suficientemente conhecidos. Esta é a razão pela qual o presente trabalho tem por objetivo identificar comportamentos significativos (e as variáveis relacionadas a eles) que permitam obter um "planejamento" para instituições de prestação de serviços que se constitua, de fato, em instrumento favorecedor de uma atuação voltada para o benefício de seus usuários.

CURSO: TÓPICOS EM MOTIVAÇÃO HUMANA

6ª feira: MOTIVAÇÃO DA APRECIAÇÃO ARTÍSTICA

Prof. José Lino Oliveira Bueno (FFCLRP-USP)

Serão revistas (a) algumas contribuições da psicologia ao estudo da arte (gestalt, psicanálise, Norris) e (b) a "Estética Experimental" de Berlyne que propõe que propriedades coletivas (novidade, complexidade, etc) e teórico-informacionais (redundância, incerteza) de estímulos têm efeitos significativos sobre a atividade exploratória, medidas psicofisiológicas e relatos verbais de estados emocionais. Serão apresentadas pesquisas envolvendo elementos de material artístico.

Sábado: MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

Prof. César Ades (Inst. Psic. USP)

Um resultado inesperado, obtido por Deci, no começo da década de 1970, mostrava que a promessa e o uso de uma recompensa poderiam afetar negativamente a disposição de um indivíduo para desempenhar a atividade recompensada, de forma espontânea. A pesquisa gerada em torno do conceito resultante de "motivação intrínseca" será revista e discutida em termos das hipóteses propostas e em termos de sua relevância para uma compreensão dos mecanismos motivacionais humanos.

Domingo: COMPORTAMENTO DE BRINCAR

Profª Emma Otta (Inst.Psic.USP)

Serão revistas teorias que explicam o comportamento de brincar, entre elas as teorias do excesso de energia, da recapitulação, da prática de habilidades, bem como os enfoques psicanalítico e piagetiano. Serão apresentados também resultados preliminares de um estudo em andamento sobre o comportamento de brincar de crianças de quatro-cinco anos.

Segunda-feira: MOTIVAÇÃO: DA NECESSIDADE AO PROJETO DE AÇÃO

Profª Regina Maluf (PUC-SP)

A motivação humana será estudada no quadro teórico do comportamento visto como função de relação entre eu e o mundo, segundo a concepção de Joseph Nuttin. O funcionamento cognitivo é aberto a todos os objetos e acompanha em princípio toda forma de comportamento. Elaborando cognitivamente suas necessidades, o indivíduo desenvolve projetos de ação em diferentes níveis, desde os mais simples e imediatos, como a satisfação de necessidades fisiológicas — até os mais complexos e extensos no tempo — como posicionamento personalizado no universo e a construção de ideologias.

ORGANIZAÇÃO DE SERVIÇOS DE ATENDIMENTO EM DEFICIÊNCIA MENTAL

Dr. Francisco B. Assumpção Jr.

A Deficiência Mental não corresponde em realidade a uma moléstia única, mas sim a um complexo de síndromes, das mais diversas etiologias, e que tem como única característica comum a insuficiência intelectual, que pode ser conceituada de acordo com a AAMR como os graus de desenvolvimento mental insuficiente, que resultam que o indivíduo atingido é incapaz de competir, em termos de igualdade, com os companheiros normais, ou é incapaz de cuidar de si mesmo ou de seus negócios, com a prudência' normal.

Numa tentativa de sistematização, um pouco - mais recente, a Organização Mundial de Saúde propõe o seguinte: (1)

- DEFICIÊNCIA:
  No que diz respeito a uma anomalia de estrutura ou da aparência do corpo humano e do funcionamento de um órgão ou sistema, seja qual for sua causa, em princípio constitui uma perturbação do tipo orgânico;

- INCAPACIDADE:
  Reflete as consequências de uma deficiência no âmbito do rendimento funcional e da atividade'

do indivíduo; dessa modo, a incapacidade representa uma perturbação no plano da pessoa;

- HANDICAP:
  Se refere às limitações experimentadas pelo indivíduo, em virtude da deficiência e da incapacidade; reflete portanto as relações do indivíduo com o meio, bem como sua adaptação ao mesmo.

Assim, dessa forma um pouco mais flexível, delimitamos, além de uma perturbação de tipo orgânico, uma dificuldade na realização de suas atividades, com a consequente alteração do seu relacionamento com o mundo.

Ao nos referimos então à uma proposta de trabalho com o deficiente mental poderíamos nos reportar também ao esquema proposto pela OMS onde visualizamos o seguinte: (2)

a. ATENÇÃO PRIMÁRIA
   Relacionada diretamente com a problemática sócio-econômica, e, onde estariam localizados as melhores condições de vida, representadas por melhor nutrição, melhor assistência materno-infantil, aconselhamento genético e diagnóstico de anormalidades genéticas (ainda intra-útero) com as medidas reparatórias consequentes.
   Facilmente percebemos, que esse campo de atuação

transcende a abordagem técnica, detendo-se mais em aspectos políticos e legais.

b. ATENÇÃO SECUNDÁRIA:

Caracterizada pelo diagnóstico e intervenção precoces, representada esta última pelos serviços de estimulação, destinados às crianças de menor idade e com o objetivo de fazer com que o bebê alcance mais facilmente os estágios seguintes de desenvolvimento, envolvendo procedimentos de estimulação em áreas perceptual, motora, verbal e cognitiva, bem como instauração de hábitos relativos à alimentação e higiene pessoal.

c. ATENÇÃO TERCIÁRIA:

Constitui finalmente, em um ponto de vista, a maior parte do atendimento atual consistindo então em diagnóstico e programas educacionais e de profissionalização.

Assim, dentro dessa rápida abordagem percebemos que em todos os passos do trabalho, faz-se necessário um diagnóstico, que é, por definição, "o conhecimento integral do paciente".

Esse diagnóstico corresponde a assunto extremamente complexo, considerando-se a incidência da patologia em um organismo em pleno crescimento e evolução. Para o estabelecimento desse diagnóstico, podemos ter 2

critérios, um individual, compreensivo, no qual o profissional procura reunir todos os elementos conseguidos através da anamnese e exames, chegando-a uma conclusão. - Essa formulação individual do diagnóstico é extremamente frequente entre nós, principalmente se considerarmos que fazemos parte de um terceiro mundo, carente de recursos econômicos e pessoais. Outro critério é o feito coletivamente, com um diagnóstico compreensivo, onde poderiam ser visualizadas a situação atual e as repercussões futuras.

Numa primeira e rápida abordagem, poderíamos crer ser extremamente simples a avaliação de um deficiente mental. No entanto, uma visualização correta, que proporcione um conjunto de dados capaz de fornecer diagnóstico, plano terapêutico e prognóstico depende de equipe complexa e interligada.

Aceita-se hoje, um diagnóstico multiaxial, fundamentado em:

1. Avaliação do grau da deficiência mental.
2. Provável etiologia.
3. Quadro clínico.
4. Fatores associados.

Em termos objetivos, essa avaliação requer a utilização de uma equipe, que em nosso serviço (Centro de Habilitação da APAE-SP) é constituído por:

. Assistente Social.

. Pediatra.

. Neurologista.

. Psiquiatra.

. Psicólogo.

. Geneticista.

. Fonoaudióloga.

. Exames complementares (laboratoriais).

Recorren-se ainda, quando necessário, a avaliações e exames mais especializados.

Tentando esclarecer um pouco melhor o funcionamento desse trabalho, poderíamos iniciar caracterizando que "equipe é um grupo humano, trabalhando com determinados conhecimentos, que se comunica numa ação social. A sua ação corresponde, de forma objetiva, a execução de situações concretas a partir de estruturas e processos pelos quais os seres humanos formam suas intenções significativas. Visa portanto, a modificação das intenções significativas do paciente e suas relações com o ambiente, numa direção pretendida".

Essa equipe caracteriza-se então por ser multidisciplinar, na medida em que são necessários os conhecimentos de diversos profissionais para a compreensão do paciente e interdisciplinar visto realizar concretamente as interações que o caso propõe.

A ação dessa equipe, que se centraliza no paciente e sua família, lança mão de conhecimentos diversos, na tentativa de compreender um determinado "ser" no seu mundo de relações, interferindo nesse mundo, de forma terapêutica. Para tal, atua de modo harmonioso, com o cui

dado de não defasar o paciente de seu mundo, mas sim buscando sua integração e melhor relação, procurando ajustá-lo a um contexto social.

Esse processo possibilitaria portanto a feitura de um diagnóstico que daria o enquadramento do paciente dentro de um processo de atendimento continuado.

Esse atendimento, partindo do princípio de que o "deficiente mental não é um inválido, mas é sempre um menos válido", é estruturado visando o ajustamento do indivíduo a uma sociedade comunitária, que presume-se deva ser compreensiva e tolerante (3), embora saibamos que - neste momento vivemos dentro de um sistema fundamentado' sobre uma filosofia pragmática, onde o verdadeiro reduz-se ao útil, e o valor e o êxito são considerados como o único critério de julgamento.

Assim sendo, o processo de habilitação do DM, estaria relacionado a: (3)

- Seu ajustamento maturativo, neuropsíquico (infra-estrutura);
- Seu ajustamento intelectivo e emocional;
- Seu ajustamento social - "status social".

Dessa forma, dentro do primeiro aspecto, teríamos que considerar todas aquelas crianças citadas dentro de um processo de atenção primária, ou seja as "crianças de alto-risco" ou de "alta vulnerabilidade", que são - mais susceptíveis de desenvolverem um quadro de DM.

No segundo item, temos uma população que se enquadrará dentro dos programas de atenção secundária e

1º fase diagnóstico e encaminhamento	AMBULATÓRIO							
2º fase Estimulação 0 — 6 anos	S. EST. PRECOCE							
3º fase Escola 6 — 16 anos Leves e Moderados lim.sup.	S. EDUC.				C.T.B.		Mods.Lim. Inf. Severos Lim.Sup.	
4º fase Treinamento	OFICINA TRANSITÓRIA				C.T.I. TREINAMENTO			
5º fase Trabalho								
NAAP	NAAP BELÉM	NAAP LAPA	NAAP SANTANA	NAAP SANTO AMARO	OF. OCUP.	GUAIPIRA	RESIDÊNCIA	

terciário participando então de um aproveitamento comunitário e social.

Finalmente, no terceiro grupo, encontramos todas as dificuldades de integração e adaptação sociais.

No entanto nos 3 aspectos vemos quase que como indispensáveis, as atuações orientativas à família, bem como as abordagens medicamentosas e psicoterápicas ao próprio paciente.

UNIDADES DE ATENDIMENTO CONTÍNUO (5)

1. O Setor de Estimulação Precoce

PROGRAMA A

Crianças de 0 a 3 anos, em regime de 40 horas semanais (períodos da manhã ou tarde), com atendimentos semanais (eventualmente 2 vezes por semana), visando orientação e avaliação em termos de estimulação precoce, individuais e em grupo, com orientação familiar. Constam do programa as seguintes atividades:

. Pedagogia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Programação de orientação para mães e pais, separadamente e em conjunto.

.

PROGRAMA B

Crianças de 3 a 6 anos, em regime de 40 horas semanais e atendimento diário — tipo pré-escola — em um período (manhã ou tarde) visando complementação

da estimulação e atividades pré-escolares, constando de atividades em Pedagogia e Magistério (grupos de 6 alunos por classe), Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Educação Física e Fisioterapia, além de atividades livres.

Ambos os programas são atendidos nas áreas de Serviço Social, Psicologia e atendimento médico (consultas), visando uma programação de estimulação tão completa quanto possível.

2. Setor Educacional

Tem a finalidade de treinamento e escolarização para educandos, visando o estabelecimento de um padrão ideal que promova sua aceitação pessoal, ajustamento social e utilidade econômica no lar e no grupo, em ambiente acolhedor. Para alcançar esta meta, os programas desenvolvidos incorporam atividades que objetivam:

. auto-auxílio.

. auto-confiança.

. habilidades de comunicação.

. relações-pessoais.

. auto-realização.

Esses objetivos gerais estão relacionados às experiências específicas de:

. desenvolvimento da linguagem.

. treinamento perceptual.

. habilidades motoras.

. desenvolvimento de hábitos e atitudes adequados à saúde e desenvolvimento físico.

. hábitos de trabalho.

. aquisição de conhecimentos acadêmicos compatíveis com o nível de potencialidade dos educandos.

Sua organização é estabelecida então, através da estrutura geral das seguintes áreas:

01. Direção.

02. Administração.

03. Orientação Pedagógica.

04. Orientação de Recursos Auxiliares.

04.1. Artesanato.

04.2. Educação Doméstica.

04.3. Educação Física e Natação.

04.4. Educação Musical.

04.5. Psicocinética.

04.6. Psicomotricidade.

04.7. Recreação.

04.8. Técnica de Expressão.

04.9. Terapia Ocupacional.

Conta ainda, com a participação dos Serviços do Centro de Habilitação: Médico, Social, de Psicologia e Fonoaudiologia.

3. Setor Oficina

O ambiente da oficina mantém as características de Oficina Protegida (trabalho protegido), com apoio

em sub-contratos (prestação de serviços a terceiros na montagem, acabamento, embalagem, mala-direta, etc.). Atende a portadores de Deficiência Mental, a partir de 16 anos de idade cronológica, ambos os sexos, a nível moderado e leve. Seu programa contém avaliação, treinamento, ajustamento e colocação no mercado de emprego, para os casos apresentando condições de empregabilidade. Contrariamente, a pessoa Deficiente Mental permanece na Oficina em atividade produtiva. Dispõe, ainda, de Programa de Educação Complementar, consistindo em apoio escolar, educação física, lazer e recreação.

No entanto, tal processo é extremamente oneroso, e principalmente se levarmos em consideração alguns estudos da OMS onde a deficiência mental e a miséria conetram-se associadas, veremos que um aspecto é o referente a uma abordagem teórica do problema, enquanto outro é a visualização de soluções práticas. Em verdade, em nosso meio, quando os programas de ajuda ao desenvolvimento à uma comunidade chegam até ela, os benefícios não atingem aquelas famílias mais pobres, da mesma forma que, no âmbito familiar, é o deficiente que sofre a falta de melhor alimentação, educação, assistência médica, estímulo social e intelectual, mesmo quando esses benefícios são acessíveis a seus irmãos.

Esse trabalho portanto, sob uma óptica imediata e prática, é um problema preponderantemente sócio-eco

POSSIBILIDADES DE HABILITAÇÃO E OCUPAÇÃO DA PESSOA RETARDADA MENTAL (4)

NÍVEL MENTAL	NÍVEL DE ESCOL. QUE PODE ATINGIR	NÍVEL PROFISSIONAL	RECURSO	RECURSO AUXILIAR	OCUPAÇÃO PROFISSIONAL
IDADE CRONOLÓGICA 14 A 21 ANOS					
LIMÍTROFE	8ª Série 1º Grau	Qualificação Profissional	Escola Profissional	Treino em Serviço	Emprego Competitivo
LEVE 55-69	3ª Série 1º Grau	Semi-Qualificação	Esc. Profissional-Especial	Treino em Serviço	Emprego Competitivo
	2ª Série 1º Grau				Emprego Competitivo Trabalho Protegido
MODERADO 40-54	1ª Série 1º Grau Semi-Alfabetizado	TREINO HABILIDADES BÁSICAS	OFICINA PROTEGIDA	AMOSTRA REAL TRABALHO	Trabalho Protegido
SEVERO 25-39	Analfabeto		TERAPIA OCUPACIONAL	ARTESANATO	OFICINA OCUPACIONAL
PROFUNDO					

nômico visto que, conforme já dissemos a grande maioria dos deficientes mentais provêm de famílias de classes sociais menos favorecidas que não tiveram os necessários cuidados pré, peri e pós natais. Desse modo, passa a ser algo de responsabilidade eminentemente governamental visto as entidades, embora bastante dispostas no auxílio à solução do problema, não tem as condições reais para tal, visto tais soluções englobarem, inclusive os aspectos relativos à formação dos profissionais que integram a equipe multidisciplinar anteriormente exposta.

Assim, para tal necessitamos de:

a. Uma Equipe, cara, difícil de ser formada em um país como o nosso, do III9 mundo;
b. profissionais competentes, com formação bem feita na área da deficiência mental, coisa bastante difícil em nosso meio, visto a matéria nem fazer parte da maioria dos currículos escolares dos profissionais, anteriormente citados;
c. recursos para a propedêutica armada e para pesquisas que possibilitem uma maior precisão nesse estabelecimento diagnóstico.

Concluindo, podemos dizer que a problemática do trabalho com a deficiência mental em nosso meio, acompanha as características dos países do 3º mundo, determinadas pela trilogia FOME-DOENÇA-ANALFABETISMO, que leva à patologia social da miséria e dos contrastes sociais intensos.

Dessa forma, não nos parece bastar a elaboração de planos mirabolantes, tão a gosto desses países, - pois tornam-se totalmente vazios e inviáveis. Cabe isso sim, é pensar que o trabalho com o deficiente mental só é passível de ser realizado após a estruturação de programas de desenvolvimento econômico e social que permitam às populações dessa sociedade,- condições de vida mais dignas.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, A. Simplesmente otro ser humano. Salud Mundial, OMS, Jan/1981.

Comissão Conjunta em Aspectos Internacionais da Def. Mental: Prevenção, Melhoria e Prestação de Serviços — Relatório da OMS, SP, 1981.

KRYNSKI, S. Habilitação do Deficiente Mental: Aspectos Médicos - Rev. Bras. Def. Mental vol. 8 nº 2, jun. 1972.

VERONEZI, R. O deficiente mental e o trabalho in Krynski, S. Novos Rumos da Deficiência Mental. Ed. Sarvier, SP, 1983.

Relatório Anual de Atividades do Centro de Habilitação da APAE, SP, 1982.

Médico Psiquiatra - Supervisor do Ambulatório do Centro de Habilitação da APAE-SP; Assistente da Psiquiatria Infantil do Hospital das Clínicas - SP.

PROJETO EDUCAÇÃO ESPECIAL

CEBE (CENTRO EDUCACIONAL PARA BEBÊS EXCEPCIONAIS)

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP

Maria Cecília Carareto Ferreira

Dentro deste Simpósio: "Organização de Serviços de Atendimento ao Deficiente Mental" é nossa intenção, compartilhar com vocês a experiência que estamos vivendo, na organização de um serviço para excepcionais.

Começamos a organizar o serviço em fevereiro de 1982 a partir de 3 considerações básicas:

1a. Do surgimento, na UNIMEP, de uma linha de ação voltada para real integração com a comunidade, através de extensão ou prestação de serviço.

2a. Da existência na UNIMEP de algumas das áreas de formação de pessoal que compõe a equipe técnica tradicionalmente encontrada em serviços de educação especial (Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Psicologia e Formação de Professores para Deficientes Mentais) cujos esforços integrados possibilitariam a melhoria das condições de estágio curricular, através de um serviço próprio da universidade.

3a. Da necessidade de se ter um centro que possibilitasse uma aplicação, na prática, do que se propunha teoricamente e que facilitasse a pesquisa.

Nos meses de fevereiro, março e abril cui

demos de arrumar o local, contratar o pessoal, adquirir materiais e convocar as crianças previamente inscritas, durante o mês de dezembro, num levantamento feito junto à clínica de Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

O serviço foi criado inicialmente para atender crianças excepcionais de qualquer categoria, em programas de educação pré-escolar de zero a seis anos, porque no nosso levantamento vimos que havia 68 crianças com menos de 4 anos da Clínica, sem atender a nenhuma escola e, em sendo necessário para os pais, atender em regime integral, uma vez que as creches colocavam impecilhos em aceitar os excepcionais.

Atualmente, em função da demanda da comunidade o serviço atende a 47 crianças, sendo 8 em tempo integral, assim distribuídos:

Até 6 anos	Nº	Categoria
*	11	Def. Auditivo
	10	Def. Mental
	2	Def. Físico (PC)
* de 6 anos		
**	9	Def. Auditivo
	11	Def. Mental
	2	Def. Físico (PC)
	2	Prob.Cond.Severos

* Neste semestre ocorreram 2 mortes e 3 desistências
** Ocorreram 2 desistências

Considerando a nossa proposta inicial e o que temos agora podemos dizer que:

- a respeito da primeira consideração básica:
  - a população que tínhamos em mente atender, e que foi pesquisada, não representava a população que tinha necessidades educacionais imediatas.
  - a partir da predisposição inicial do serviço em atender à comunidade e para a sua sobrevivência - houve necessidade de mudanças.

Esta mudança tornou-se possível porque:

a. havia flexibilidade para redefinir objetivos gerais e para reagrupar os alunos
b. havia um esforço da equipe em começar a atender cada caso que aparecia, imediatamente, uma vez que qualquer atendimento é individualizado
c. registrava-se cada solicitação que não era atendida de imediato, para uma convocação posterior, quando as condições eram criadas.

- a respeito da segunda consideração:
  - a integração dos estágios das diversas áreas curriculares num único serviço foi inicialmente impossibilitada pela lentidão com que ocorrem as mudanças nos setores acadêmicos do 3º grau; só para 1984 teremos estagiários de todas as áreas trabalhando junto.

a respeito da terceira consideração:

. digo que estamos conseguindo desenvolver um modelo centrado no professor e um serviço que se preste à pesquisa, já temos uma tese de mestrado originada nele "Obtenção de Informações para proposição de objetivos de ensino: um procedimento para entrevista com pais e profissionais" de autoria de Leila Maria do Amaral Campos Almeida - Mestre em Educação Especial pela UFSCAR.

A organização do serviço não se esgotou nas propostas iniciais, nós tivemos que refletir sobre alguns outros pontos que se mostraram fundamentais, pois não basta ter os excepcionais matriculados no serviço, é preciso definir "o que fazer para eles" e "como fazer".

Especificamente foi necessário definir:

Qual a proposta educacional para o aluno ?

Com base em um modelo desenvolvimentista e em uma abordagem comportamentalista temos tentado trabalhar com os alunos em três níveis curriculares, de onde se originam objetivos instrucionais, que são ensinados passo a passo e temos tentado criar um ambiente estimulador para que o aluno ou o grupo gerem suas próprias atividades que passam a ser acompanhadas e reforçadas pelos educadores.

Para implementar esta proposta faz-se ne-

cessário desenvolver as fichas de avaliação e definir os profissionais que avaliarão cada área (motora-fisioterapeuta; pré-fala e comunicação - fonoaudiólogo; conceitos e habilidades cognitivas e perceptuais - psicólogo; e habilidades manuais de auto-cuidado e de vida prática - terapeuta ocupacional).

- Qual a sistemática de funcionamento do serviço ?
  Inicialmente faz-se necessário definir as funções - com a equipe e manter reuniões esporádicas para ajustar as definições à realidade do trabalho.
  O funcionamento foi combinado com a equipe e explicitado na forma de um organograma.

Além do funcionamento geral a rotina diária e semanal também deven ser definidas: procedimento' de entrada e saída, reuniões, períodos de lanche, ocupação do espaço físico; neste último sentido vários arranjos já foram feitos e avaliados. No momento, diríamos - que a definição de uma classe fixa para cada grupo facilita o controle do comportamento através do arranjo do - ambiente, permite desenvolver maior número de atividades por dia e favorece o controle e a manutenção do material instrucional.

- Qual o procedimento pegagógico básico ?
  O ensino tem que ser individualizado; na classe o

aluno deve contar com um ambiente que facilite a emissão de comportamentos através de atividades de livre escolha e de atividade dirigidas, baseados nos objetivos instrucionais e no plano de trabalho de cada aluno. Fundamentalmente o procedimento pedagógico segue o modelo do "Projeto Mare".
Temos tentado diferentes formas de registro de desempenho das crianças atualmente optando por um plano de atividades dividido por área; mas registro sim/não, em tabela, nos treinamentos específicos; e um registro de desenvolvimento, nos objetivos propostos para o semestre.

Um aspecto pedagógico importante é o número de alunos em relação ao número de educadores, esta proporção tem variado em função do grau de dependência do aluno.

. Que regimento se espera ?
Temos notado que há necessidade fundamental de um regimento interno que normalize certos aspectos; já coletamos alguns destes aspectos que se tem mostrado absolutamente necessários:
. Adaptação - uma vez que a matrícula é feita a qualquer momento do ano é preciso definir normas e procedimentos de adaptação do aluno recém-chegado (tem funcionado de modo menos disruptivo, para a classe para onde o indivíduo é encaminhado, o pro

cesso de aumento progressivo do tempo de permanência na instituição).

. Freqüência e desistência - notamos que por parte de um grande número de crianças a freqüência chega a ser até de 50% dos dias letivos, e que os pais são os principais responsáveis pela ausência. A nossa preocupação nos levou a investigar normas de outras instituições, para controle de freqüência, e normalmente estas são primitivas. Acreditamos que com o aumento de participação dos pais estes problemas tendem a diminuir, mas de alguma forma o assunto deve merecer atenção, num regimento.

. Encaminhamento para classe especial ou regular - notamos que precisamos de normas e critérios (atualmente a UNIMEP desenvolve uma pesquisa sobre Integração de Excepcionais no Ensino Regular) que nos permitam maior eficiência e segurança no processo.

. Encaminhamento para sessões de terapia - há necessidade de critérios para se evitar que o aluno passe a ser tratado em ambulatórios em vez de ser educado numa escola. Temos usado como critério: a impossibilidade de se desenvolver a atividade porque o equipamento é inexistente no ambiente regular de sala de aula ou porque a atividade é disruptiva para os outros alunos ou porque o aluno tem características comportamentais que criam dis

turbios na sala.

Que recursos são necessários ?

Se fôssemos montar a escola hoje (ela não é nenhum modelo de investimento) necessitaríamos de recursos na ordem de 2 milhões de cruzeiros para' mobiliário de escritório e escolar, materiais pedagógicos e materiais técnicos.

A despesa operacional mensal está estimada em Cr$ 990.000,00, o que determina um custo de aproximadamente Cr$ 22.000,00 por criança.

O que faz o nosso serviço ter o custo mais baixo que outros similares é o fato de contar com o serviço de supervisão e estágio que não é computado à despesa e também o fato de não contar com um serviço médico próprio. Contamos com o serviço geral da Universidade através de sua enfermaria, ambulatório com pediatra e laboratório de análises clínicas para crianças muito carentes e para emergência. Os demais alunos mantêm os esquemas de atendimento com seu próprio médico e quando' necessário mantêm-se um intercâmbio de informações com estes médicos.

Os recursos financeiros advêm de mensalidades pagas pelos pais em função da capacidade financeira da família combinada no ato da matrícula; o pai que menos paga, deve uma mensalidade de Cr$ 5.000,00 e o que mais paga Cr$ 22.000,00. Desta fonte temos tido uma ren

da de Cr$ 265.000,00 mensais.

Para cobrir o déficit outras fontes tem - sido buscadas, na comunidade. Temos por exemplo, através do Lions Clube, procurado doações em forma de depósitos mensais de pequenas quantias, valor mensal médio de Cr$ 170.000,00.

Embora ainda sem resultado efetivo temos acionado organismos como LBA, Secretaria da Promoção Social e MEC.

O déficit atual é coberto pela verba de utilidade pública (15% da receita) que por lei os escolas particulares têm que investir.

Um ponto que ainda deve ser equacionado - diz respeito à legalização jurídica do serviço. Aqui podemos ter dois caminhos a seguir. Um é criar o serviço como uma clínica ou centro de recuperação ou de recreação com um trâmite burocrático a nível da prefeitura local. O Outro é criá-lo como escola e aí o trâmite burocrático se faz a nível de delegacia de ensino. Creio que atualmente, em função da legislação tributária é mais oportuno o registro como escola.

A organização de um serviço para DM, embora deva ser previamente planejada é, em realidade, na - prática que ela se ajusta, portanto deve ser objeto de - contínua análise e deve haver sempre disposição e flexibilidade para mudar em busca de uma maior eficiência de alternativas para contornar as dificuldades.

MESA REDONDA: PSICOLOGIA SOCIAL: AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS

Aroldo Rodrigues

28.10.83, às 09:30 hs.

Segundo me foi informado pelos organizados desta Mesa Redonda, deveremos discutir aqui os rumos tomados pela psicologia social no Brasil e no mundo nos últimos anos, bem como as perspectivas do setor para o futuro.

No que diz respeito ao progresso do setor no mundo, eu diria que a década de 80 nos mostra a psicologia social robustecida após atravessar a crise dos anos 70 e contribuindo significativamente para o entendimento do comportamento interpessoal. A dominância esmagadora do enfoque cognitivo em psicologia social é característica marcante do setor nestas últimas décadas. Em seu capítulo para a 3a. edição do *Handbook of Social Psychology* que deverá vir à lume em 1984, Markus e Zajonc afirmam que "o enfoque cognitivo é agora claramente dominante entre os psicólogos sociais, não tendo praticamente competidores". O cenário internacional dos últimos anos em psicologia social não nos permite outra conclusão. Dominam amplamente as teorias derivadas do trabalho seminal de Fritz Heider - *The Psychology of Interpersonal Relations*, destacando-se entre elas as teorias de consistência cognitiva e a teoria, ou melhor, as teorias e princípios relativos ao fenômeno de atribuição de causa-

lidade. Ademais, a extraordinária ênfase colocada no processamento de informações através dos trabalhos sobre vieses cognitivos e esquemas sociais (Amabile, 1982; Arkin et al., 1980; Clark e Wolf, 1981; De Soto, 1960; Hamilton et al., 1980; Kelley, 1972; Zajonc, 1960) para citar apenas alguns exemplos, não permite mais qualquer dúvida de que os psicólogos sociais de maior destaque voltam-se hoje em dia para o estudo de como as pessoas processam os estímulos sociais provenientes de outras pessoas e as consequências deste processamento. A psicóloga francesa G. de Montmollin diz expressamente que o que interessa ao psicólogo social é "o que ocorre' 'na cabeça do sujeito' quando se encontra na presença de outros, nos processos de aquisição, categorização, combinação, enfim, de processamento de informações que terminam na expressão verbal de um juízo de atribuição e/ou avaliação" (Montmollin, 1982, p.2).

Superada a chamada "crise de relevância" que ocupou boa parte do tempo dos psicólogos sociais na década de 70, voltam-se novamente estes cientistas para suas pesquisas, procurando testar empiricamente hipóteses logicamente inferidas de teorias. A crise de relevância foi útil em vários aspectos. Obrigou os psicólogos sociais a repensarem sua atividade de pesquisa, a preocupar-se com as possibilidades de aplicação do conhecimento descoberto, a buscar alternativas metodológicas e a aperfeiçoar seu comportamento ético nos laboratórios. Não se logrou, todavia, substituir o paradigma clássico'

da metodologia de pesquisa em psicologia social, continuando a pesquisa experimental (de laboratório ou de campo) a ser o tipo de investigação mais respeitado e mais adequado para testar hipóteses derivadas de teorias. Sua substituição por outro melhor é tarefa para o futuro.

Não se pode deixar de mencionar, como uma das conseqüências benéficas da crise de relevância, a disseminação da tecnologia social proposta por Jacobo Varela. Nos Estados Unidos e, principalmente, em certas regiões da América Latina (por. ex.: Venezuela e Uruguai) a tecnologia social continua a desenvolver-se e a capturar o entusiasmo e a dedicação de vários psicólogos sociais.

No Brasil, todavia, não me parece que se pode dizer que a psicologia social avançou muito nestes últimos anos. Não há negar existem hoje laboratórios, equipes de trabalho e cursos de pós-graduação dedicados à psicologia social que não existiam há duas décadas atrás. Parece-me, todavia, que a psicologia social brasileira ainda não atingiu sua maturidade e, pior que isso, não conseguiu ainda assumir uma identidade. Há, no Brasil, muitas pessoas trabalhando em algo que chamam de psicologia social. A variedade de enfoques, de fundamentos, de objeto de estudo e de base epistemológica é tal, que me parece inadequado juntar tudo isso e chamar de psicologia social. Esta disciplina, no Brasil, está ainda em busca de sua verdadeira identidade. Atingí-la me parece, no momento, a principal conquista que o setor pode realizar a fim de que possa, de fato, progredir. Sua

falta de identidade a torna defasado em relação ao desenvolvimento da disciplina nos países em que ela já possui uma identidade e já atingiu sua maturidade.

No que concerne às perspectivas para o futuro, parece-me oportuno apresentar à consideração dos demais membros desta Mesa Redonda e à audiência os seguintes "palpites". Em primeiro lugar, acho que, de acordo com o processo dialético hegeliano, à dominância atual do enfoque cognitivo deverá se opôr em breve (e já há leves indícios deste fenômeno) uma maior preocupação com aspectos irracionais em psicologia social. Penso também que se continuará buscando uma alternativa metodológica ao método experimental e se continuará enfatizando as aplicações das descobertas da psicologia social; em outras palavras, deverão se intensificar tanto a crítica epistemológica em psicologia social como a tecnologia social.

No que diz respeito à situação específica do Brasil, eu, pessoalmente, gostaria de ver nos próximos anos um esforço sincero e honesto dos psicólogos sociais e das pessoas interessadas neste setor da psicologia a fim de que se chegasse a uma identificação dos objetivos e dos métodos adequados que deverão caracterizar a atividade das pessoas que trabalham em psicologia social. Gostaria de ver também mais intercâmbio, mais publicações, mais investigações trans-estaduais, enfim, mais dinamismo e menos provincialismo na psicologia social brasileira. Esta XIII Reunião Anual da Sociedade concorrerá, sem dúvida alguma, para que algo neste sentido se inicie

São estas, Sr. Presidente, minhas considera - ções preliminares. Estou certo que o debate que se se - guirá à breve apresentação dos integrantes da Mesa, permitirá o esclarecimento e o desenvolvimento destas e de outras idéias sobre este importante tema.

REFERÊNCIAS

ANABILE, T.M. e GLAZEBROOK, A.H. A negativity bias in interpersonal evaluation. J. of Exp. Soc. Psychol., 1982, 18; 1-22.

ARKIN, R.M., APPELMAN, D.J. e BURGER, J.M. Social anxiety, self-presentation, and the self-serving bias in causal attribution. J. of Pers. and Social Psychol., 1980, 38, 23-35.

CLARK, L.F. e WOLL, S.B. Stereotype bias. A reconstructive analysis of thier role in reconstructive memory. J. of Pers. and Soc. Psychol., 1981, 41, 1064-1071.

DE SOTO, C.B. Learning a social structure. J. of abnormal and Soc. Psychology, 1960, 60, 417-421.

HAMILTON, D., KATZ, L.B. e LEIRER, V. Organizational processes in impression formation. In R. Hastie et al. (Eds.) Person memory: The cognitive bias of social perception. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1980.

HEIDER, F. The Psychology of Interpersonal Relations. - New York: Wiley, 1958.

KELLEY, H.H. Causal schemata and the attribution process. In E.E. Jones et al (Eds.) Attribution. Perceiving

the Causes of Behavior. Norristown General Learning Press, 1972.

MARKUS, H. e ZAJONC, R.B. The Cognitive perspective in social psychology. In G. Lindzey e E. Arons (Eds.) The Handbook of Social Psychology. 1984 (no prelo).

MANTHOULIN, G. Psychologie Sociale behavioriste et psychologie sociale cognitiviste. AVEPSO Bulletin, V, 1982.

ZAJONC, R.B. The process of cognitive turning in - communication. J. Ab. Soc. Psychol., 1960, 61, 159-167.

Dr. José Augusto Dela Coleta

Dada a exigüidade de tempo que é destinado a cada um dos participantes desta mesa-redonda, gostaria de apresentar rapidamente alguns pontos que poderão oferecer subsídios ao equacionamento de uma avaliação geral da situação atual da Psicologia Social em nosso país, bem como rol de medidas futuras capazes de incrementar o estudo, pesquisa e aplicações de temas relacionados a esta área particular do conhecimento. Esperamos que estes pontos agora levantados possam também orientar os debates ao final desta sessão.

I. VARIÁVEIS RELACIONADAS AO ENSINO DA PSICOLOGIA SOCIAL NA GRADUAÇÃO

a. O número de créditos destinados às disciplinas relativas à Psicologia Social é extremamente diverso de um curso para outro, o que impede a formulação de programas semelhantes em uma ou outra instituição.

b. A orientação geral desses cursos varia desde a predominância de conteúdo voltado para a Psicologia Social Experimental, até a análise econômico-política dos problemas sociais.

c. Levantamentos realizados por colegas e analisados na VI Reunião Anual, mostram incrível diversidade entre os programas das disciplinas rela-

tivos à Psicologia Social, o que cria sérios impeditivos à permuta de material didático entre os docentes e dificuldades aos alunos transferidos.

d. A ausência de bons manuais de Psicologia Social em língua portuguêsa, à exceção do texto do Dr. Aroldo Rodrigues, dificulta maior abrangência e pluralidade de pontos de vista dos programas.

e. A dificuldade da maioria dos alunos em efetuar leituras em língua estrangeira impede maior abrangência e atualidade dos conteúdos ministrados.

f. A expectativa errônea dos alunos de que nas disciplinas de Psicologia Social analisarão problemas sociais, muitas vezes termina por gerar certo desinteresse pelo estudo das teorias, pesquisas e aplicações de temas efetivamente sob o domínio destas disciplinas.

2. VARIÁVEIS RELACIONADAS À PESQUISA EM PSICOLOGIA SOCIAL

a. O número de pesquisas conduzidas nesta área e o número de pesquisadores envolvidos ainda são bastante reduzidos.

b. Com algumas poucas exceções não se verifica a existência de programas de pesquisa bem definidos em um campo particular da Psicologia Social, entre os poucos pesquisadores existentes.

c. O pequeno envolvimento de alunos nestas atividades termina por tornar a área pouco popular en-

tre o corpo discente, pouco conhecido, e pouco atraente, por conseguinte, à continuação dos estudos na pós-graduação, com repercussões sérias em seu crescimento.

d. A comunicação entre os pesquisadores sobre seus programas e dificuldades ainda é bastante escassa, com resultados negativos sobre toda a área.

e. A escassez de instrumentos de investigação, tipo escalas, questionários, etc., suficientemente adaptadas ao nosso meio, obriga ao desenvolvimento de tais instrumentos, com o consequente retardo nas investigações.

f. A coleta de dados, principalmente junto a sujeitos universitários, ultimamente é tremendamente dificultada por uma certa atitude generalizada de contestação entre boa parte dos alunos, onde ao invés de responder aos instrumentos, preferem discutir seus conteúdos ou utilidade na sessão de coleta de dados.

3. VARIÁVEIS RELACIONADAS ÀS APLICAÇÕES DOS CONHECIMENTOS OBTIDOS DOS ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA SOCIAL

a. Frequentemente observa-se, por parte daqueles que se dedicam a aplicação da Psicologia Social, uma desvinculação quase total entre os resultados de pesquisas científicas e as propostas de solução a problemas observados, sendo estas formuladas mais com base em observações assistemáticas e em uma Psicologia ingênua.

b. Frequentemente os professores de outras disci - plinas empregam pouco os conceitos da Psicolo - gia Social para explicar fatos do domínio de es tudo de sua área.

c. Os profissionais das diversas áreas de aplica - ção da Psicologia, em geral, conhecem pouco os diversos temas de estudo da Psicologia Social, - e por isso empregam pouco esses conhecimentos - em suas atividades de trabalho.

d. Em geral os conhecimentos dos diversos temas em estudo pela Psicologia Social, carecem de verificação nas diversas regiões de nosso país, o que por si só consiste em dificuldade para aplicação das descobertas a situações do cotidiano.

4. VARIÁVEIS RELACIONADAS A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

a. Existem no país poucos programas de pós-graduação com concentração em Psicologia Social.

b. Os poucos pesquisadores efetivos na área de Psicologia Social, por vários motivos, encontram - -se dispersos pelos programas das diversas Instituições, o que dificulta ainda mais a formação completa do pessoal a nível de pós-graduação, a comunicação entre os pesquisadores e o desenvolvimento dos programas de pesquisas.

c. As teses concluídas nos diversos programas de pós-graduação encontram-se em áreas muito dispersas da Psicologia Social, não se conectando

em um amplo programa de pesquisas, o que dificulta a formação de corpo de conhecimento bastante aprofundado em cada área particular.

5. ALGUMAS PERSPECTIVAS PARA ATACAR ALGUMAS DAS DIFICULDADES LEVANTADAS

a. Levantamento, reunião, publicação e aplicação de programas-modelo de cursos de Psicologia Social ao nível de graduação, nas diversas Instituições de ensino.

b. Publicação, nas revistas de maior penetração no país, de revisões da literatura sobre, temas atuais da Psicologia Social, visando melhor formação do pessoal e a preparação de material de leitura para os alunos.

c. Esforço maior dos pesquisadores e professores desta área, na preparação e publicação de livros, preferencialmente contendo citações de trabalhos conduzidos no Brasil.

d. Envolvimento maior de alunos nos programas de pesquisa dos professores, através de bolsas de iniciação científica concedidas pelo CNPq e outras instituições.

e. Incrementar os trabalhos de adaptação de escalas para medida de atitudes ao meio brasileiro, sobre diversos temas, expandindo o programa já em andamento na Universidade Federal de Uberlândia, MG.

f. Realização periódica de seminários sobre temas

variados, reunindo os pesquisadores dispersos - pelas diversas Instituições.

g. Realização frequente de seminários nos Cursos - de pós-graduação, com área de concentração em Psicologia Social, envolvendo pesquisadores de outras Instituições.

MESA REDONDA: PSICOLOGIA SOCIAL: AVALIAÇÃO E PERSPECTIVA

Carlos Américo A. Pereira
Departamento de Psicologia/UFU
Sexta-feira, 29/10/83, 9:30 hs

É célebre o artigo de G. Allport editado, inicialmente em 1954, por G. Lindzey e E. Aronson, no *Handbook of Social Psychology*, intitulado "Who founded social psychology ?". Neste artigo, Allport, ao apresentar as raízes históricas da psicologia social, inicialmente as associa à Platão, Aristóteles, Hobes, Comte, Tarde, Ross e a outros, posteriormente as associando à civilização e ao pensamento ocidentais como um todo, e mais particularmente como sendo um fenômeno caracteristicamente norte-americano.

A Primeira e a Segunda Grandes Guerras, as necessidades nacionais norte-americanas, as rupturas sociais e, a partir da década de 50, a constante ameaça atômica à paz mundial, significativamente estimularam o estudo de fenômenos tais como liderança, opinião pública, propaganda, estereótipo, preconceito, imagem do espelho, medida e mudança de atitude, ética e moral, comunicação, cooperação, relações interpessoais e internacionais, tomada de decisão e outros.

Mas, a partir da década de 70, determinados temas passaram a impor à psicologia social uma tomada de consciência e reavaliação frente à crise de identidade, à de cientificidade, à de paradigma e à de utilização do

método experimental, conforme salientado por Rodrigues em 1978.

No Brasil, os problemas são de outra natureza. Há uma acentuada polarização dos cursos de psicologia pela área de psicologia clínica, havendo uma falta de tomada de consciência do estudante de psicologia em nosso meio, levando-o mesmo a atribuir ao psicólogo o papel de assistente de psiquiatria ou auxiliar de psicanalista.

Para que este e ainda outros problemas sejam contornados, sugiro o empreendimento de uma série de providências, que poderão auxiliar o desenvolvimento da psicologia social no Brasil:

a. Um levantamento a nível nacional dos conteúdos curriculares dos programas de psicologia social regularmente ministrados nos cursos de psicologia, reconhecidos ou não pelo Conselho Federal de Educação, e uma posterior análise geral e particularizada;

b. um levantamento dos livros de autores nacionais, de livros traduzidos para o idioma português, de pesquisas concluídas e aquelas em andamento, de Teses de Mestrado e Doutorado, Monografias, Reuniões, Congressos, Encontros, de Cursos de Pós-Graduação e de outros itens que envolvam a psicologia social a nível nacional;

c. a viabilidade de criação de uma Revista Brasileira de Psicologia Social;

d. a montagem de projetos de pesquisa, teóricos e aplicados, experimentais e ex post facto, sobre atitude, valores, estereótipos, comportamento de ajuda,

preconceitos, percepção social, atribuição de causalidade, locus de controle, e outros, à nível regional e nacional;

e. a viabilidade de uma Reunião ou Congresso de Psicologia Social a nível nacional, anual ou bianualmente, em que fosse divulgado avanços recentes, réplicas ou outros, em psicologia social;

f. a viabilidade de criação de uma Associação ou Sociedade Nacional de Psicologia Social;

g. a difusão da justificada importância da pesquisa, da construção e adaptação de escalas de atitudes, de questionários, de escalas de avaliação, da experimentação, da estatística aplicada e da psicometria de uma forma geral, aplicados à psicologia social.

PROBLEMAS DE PROCEDIMENTO NO ESTUDO DE EVENTOS AVERSIVOS INCONTROLÁVEIS

Maria Helena Leite Munziker

Departamento de Farmacologia - UNICAMP

Nos estudos acerca do controle do comportamento, muitas questões se colocam, tanto a nível conceitual como metodológico, independentemente desse controle ser positivo ou aversivo.

Contudo, ao nos fixarmos no controle aversivo do comportamento, algumas dessas questões assumem uma relevância especial. A própria definição do estímulo utilizado nesses estudos envolve uma duplicidade de efeitos não observada no controle positivo: o estímulo positivo é definido apenas por suas propriedades reforçadoras, ou seja, de aumentar a probabilidade de ocorrência da resposta que o precede; já o estímulo aversivo é definido tanto pelas suas propriedades reforçadoras como pelas punitivas, ou seja, por diminuir a probabilidade de ocorrência da resposta que o precede (punitivo) e por aumentar essa probabilidade da resposta que o segue (no caso de o eliminar) ou que o pospõe (reforçador).

A nível experimental, essa e outras questões muitas vezes geram dificuldades na elaboração e execução de procedimentos e, consequentemente, na interpretação dos dados. Como exemplo, citarei alguns problemas de procedimento enfrentados na investigação dos efeitos da

incontrolabilidade sobre uma aprendizagem instrumental - posterior, quando os estímulos utilizados são aversivos.

Teoricamente, a incontrolabilidade tem sido definida como uma condição onde a probabilidade (P) de um dado reforçador (S) ocorrer após uma resposta específica (R) é igual à probabilidade desse reforçador ocorrer na ausência dessa resposta ($\bar{R}$) (Seligman, Maier e Solomon,-1971). Praticamente, o procedimento para se estabelecer essa condição tem sido o de apresentar ao sujeito um certo número de choques de duração fixa, a intervalos variáveis de tempo, independentemente do seu comportamento, - quer antes, quer durante os choques. Uma das formas de se avaliar o efeito desse procedimento no comportamento' do sujeito tem sido o de, após essa experiência, comparar o seu desempenho numa contingência instrumental (geralmente fuga ou esquiva) com o de sujeitos sem experiência prévia com choques (ingênuos) ou expostos a choques controláveis. Esses estudos são realizados com grupos - de sujeitos (geralmente n=8), sendo que os resultados indicam que apenas o grupo exposto aos choques incontroláveis demora mais tempo, e um maior número de tentativas, para aprender a resposta instrumental. A esse resultado tem-se denominado efeito de interferência (Overmier e Seligman, 1967).

Contudo, há pelo menos dois aspectos intrigantes nesses estudos. O primeiro deles é relativo à enorme variabilidade comportamental observada no grupo tratado com choques incontroláveis: apesar de, na média, es-

se grupo de sujeitos apresentar desempenho nitidamente diferente do apresentado pelos demais grupos, a análise dos desempenhos individuais revela que muitos desses sujeitos não apresentam o efeito de interferência: segundo Mier e Seligman (1976), 1/3 dos cães expostos a choques incontroláveis se comportaram de forma semelhante aos ingênuos; nos meus trabalhos, quase 1/2 dos ratos tiveram esse desempenho.

O segundo aspecto diz respeito às diferentes interpretações desses resultados. Para uma análise geral, elas podem ser agrupadas em duas principais hipóteses: uma que atribui esse efeito à redução de atividade motora do sujeito, e outra que atribui ao aprendizado do sujeito sobre a independência entre suas respostas e os eventos do meio. A nível de uma análise funcional (pois há também análises causais que envolvem processos neuroquímicos que não serão aqui abordados), a hipótese de redução de atividade poderia se dar por diferentes processos: punição acidental da atividade no início do choque (Bracewell e Black, 1974), ou reforçamento acidental da inatividade no final do choque (Glazer e Weiss, 1976).

É possível que tanto essa questão da variabilidade comportamental, quanto a das diferentes hipóteses formuladas para explicar o efeito de interferência, sejam decorrentes de problemas do procedimento utilizado para se estabelecer a incontrolabilidade. Basicamente, esses problemas parecem estar na especificação de S e R, que compõem esse paradigma.

O primeiro problema surge com a especificação de S como o choque elétrico. Nesse paradigma de incontrolabilidade, S é um estímulo reforçador (Seligman, Maier e Solomon, 1971). No caso do choque elétrico, como de qualquer evento aversivo, não é a sua apresentação que é reforçadora e sim o seu término. Portanto, no procedimento descrito deveríamos considerar S não o choque, mas sim o término do choque. Ainda mais se levarmos em conta que frequentemente esse choque tem duração de alguns segundos (30 segundos, na maioria dos trabalhos) teremos, então, uma variedade de efeitos desse estímulo: provavelmente punitivo em relação às respostas que o antecederam e às que ocorreram durante sua apresentação, e provavelmente reforçador em relação às respostas que imediatamente antecederam seu término. Assim, me parece excessivamente arbitrário de nossa parte, como pesquisadores, priorizarmos apenas seu efeito reforçador. Nada impede que, do ponto de vista do sujeito, sejam mais relevantes as associações estabelecidas entre resposta e choque que entre resposta e término do choque. Conforme citado anteriormente, essa questão tem gerado na literatura diferentes interpretações dos dados obtidos com esse procedimento de incontrolabilidade, algumas priorizando os efeitos punitivos do choque e outras o seu efeito reforçador.

Outro problema é o fato de R não ser especificada nesse procedimento. Isso cria uma inconsistência em relação à própria definição de incontrolabilidade.

Conforme vimos, essa definição estabelece como R uma resposta específica, e como $\bar{R}$ a ausência dessa resposta. Assim, o procedimento de incontrolabilidade, da forma como vem sendo executado, não apenas deixa de especificar essa resposta como também não estabelece controle sobre a sua ocorrência. Não se controlando R (e consequentemente $\bar{R}$), também não se pode ter o controle de qual resposta está antecedendo S, e com que freqüência. Na medida em que o choque aumenta a probabilidade de ocorrência de algumas respostas incondicionadas (correr, pular, etc.), pode-se supor que S ocorra repetidas vezes após uma mesma resposta, possibilitando sua punição ou reforçamento acidentais. E se isso realmente ocorre, do ponto de vista do sujeito não se tem uma condição de incontrolabilidade. Além do mais, como a escolha dessa resposta não está sob o controle do experimentador, ela pode variar de sujeito para sujeito, o que, teoricamente, poderia explicar a grande variabilidade intra-grupo observada nesses estudos.

Por fim, essa relação de igualdade das probabilidades implica numa simetria entre R e $\bar{R}$. Ou seja, se R corresponde à classe de respostas R_1, $\bar{R}$ deveria restringir-se a uma única classe de respostas, antagônica a R_1 e com igual probabilidade de ocorrência. Contudo, esse procedimento de incontrolabilidade, além de não controlar a ocorrência de R, permite que $\bar{R}$ corresponda a uma grande variedade de classes de respostas (R_2, R_3,... R_n), que possivelmente tem diferentes probabilidades de

ocorrência. Mesmo considerando possível que a probabilidade de R_1 seja igual à probabilidade de $R_2+R_3+\ldots+Rn$, nada indica que, para o sujeito, a somatória das probabilidades desse conjunto arbitrário de respostas seja relevante em termos da experiência de igualdade entre as probabilidades de R e $\bar{R}$.

Essa análise dos problemas do procedimento utilizado no arranjo de incontrolabilidade motivou a proposta de um procedimento alternativo (Hunziker, 1981). Como ponto central, foi estabelecido o controle sobre a ocorrência de R e $\bar{R}$ que no caso foram, respectivamente, caminhar e não caminhar. Isso foi possível através de um mecanismo que girava uma roda de atividade (forçando a ocorrência da resposta de caminhar) ou travava essa roda (impedindo a resposta de caminhar = $\bar{R}$). Dadas as dimensões dessa roda, e alguns arranjos no seu interior, R e $\bar{R}$ se restringiam apenas a uma classe de respostas cada, antagônicas entre si: com a roda em movimento, o rato só podia caminhar, e com ela travada, o animal não podia fazer nada a não ser permanecer parado no local em que estava. A partir desse controle, os choques foram apresentados com igual probabilidade após R ou $\bar{R}$, em um grupo, e com diferentes probabilidades em outros (um grupo após R e outro após $\bar{R}$).

Tais alterações contornaram apenas dois dos problemas anteriormente analisados: o da assimetria entre R e $\bar{R}$, e o da possibilidade de estabelecimento de contingências acidentais no grupo em que S ocorria com i

qual probabilidade tanto após R como após $\bar{R}$. O problema das especificações de S como o choque ou o seu término, não foi controlado com esse novo procedimento.

Os resultados observados foram curiosos. Em primeiro lugar, apenas o grupo que recebeu S igualmente após R ou $\bar{R}$ é que apresentou o efeito de interferência. Esse grupo se comportou de forma muito semelhante ao submetido ao procedimento convencional de incontrolabilidade, ou seja: na média, os sujeitos demoraram mais tempo e um maior número de tentativas para aprender a resposta de fuga, embora individualmente alguns tenham se comportado de forma semelhante aos sujeitos ingênuos. Assim, esses resultados aparentemente descartam as interpretações de contingências acidentais uma vez que esse procedimento praticamente impede o seu estabelecimento. Por outro lado, são contrários à análise de variabilidade individual como decorrência da falta de controle da resposta durante o choque.

Os demais grupos, em que S ocorreu diferentemente após R ou $\bar{R}$, se comportaram de forma semelhante aos sujeitos ingênuos, tanto no que diz respeito à latência das respostas como à baixa variabilidade intra-grupo. Vale a pena notar que dado a ausência de uma dependência real entre R e S, esse arranjo se assemelha mais ao de contiguidade que ao de contingência. No entanto o comportamento de fuga desses sujeitos se assemelhou bastante ao de sujeitos anteriormente expostos a choques controláveis, ou seja, previamente submetidos a um arran

jo de contingência . A questão da contingência X contiguidade extrapola os limites do controle aversivo do comportamento e não será aqui aprofundada. Contudo fica registrado que, pelo menos nesse estudo onde as ocorrências de R e $\bar{R}$ puderam ser garantidas nos limites de 0,0 e 1,0, os sujeitos se comportaram após uma experiência com contiguidade da mesma forma que após um arranjo de contingência.

Finalmente, a questão sobre a especificação de S como o choque ou o seu término permanece confusa. A nível do procedimento testado, o que se pode dizer é que 10,0 seg de choque foram concomitantes com 10,0 seg. de R ou $\bar{R}$, que por sua vez precederam o término do choque. Dessa forma, me parece difícil separar os efeitos reforçadores e punitivos do choque sem incorrer num grau de arbitrariedade só justificável dentro da concepção do experimentador como senhor absoluto das experiências do sujeito. Talvez mais agudamente no caso do controle aversivo do comportamento, essa consonância de "pontos de vista" entre experimentador e sujeito seja mais complexa, pela ambiguidade de efeitos de um mesmo estímulo. E essa pode ser a origem de alguns dos problemas de procedimento e interpretação de dados aqui discutidos.

BRACEWELL, R.J. e BLACK, A.H. The effects of restraint and noncontingent preshock on subsequent escape learning in the rat. Learning and Motivation, 1974, 5, 53-69.

GLAZER, H.I. e WEISS, J.M. Long-term interference effect: an alternative to "learned helplessness". Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 1976, 2, 202-213.

KUNZIKER, M.H.L. Um estudo sobre incontrolabilidade: considerações metodológicas, uma análise experimental. Tese de Doutorado, defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 1981.

MAIER, S.F. e SELIGMAN, M.E.P. Learned helplessness: theory and evidence. Journal of Experimental Psychology: General, 1976, 105, 3-46.

OVERMIER, J.B. e SELIGMAN, M.E.P. Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. Journal of Comparative and Physiological Psychology, 1967, 63, 28-33.

SELIGMAN, M.E.P.; MAIER, S.F. e SOLOMON, R.L. Unpredictable and uncontrollable aversive events. Em F.R. Busch (ed) Aversive Conditioning and Learning. New York: Academic Press, 1971.

SIMPÓSIO: O CONTROLE AVERSIVO DO COMPORTAMENTO: Problemas de Procedimento e Interpretação de Dados.

A DETERMINAÇÃO DO COMPORTAMENTO EM SITUAÇÕES AVERSIVAS

Carlos Eduardo Camesehi

Muitas interações entre os comportamentos dos organismos e os estímulos do meio ambiente tem sido identificadas e estudadas sistematicamente. Dentre tais estudos, aqueles que especificam que uma resposta tem como conseqüência a remoção ou adiamento de um estímulo programado para ocorrer em intervalos de tempo específicos, definem as investigações sobre os efeitos do controle aversivo do comportamento. Os estímulos relacionados a estes tipos de interações são chamados aversivos e operam como reforçadores negativos, e as respostas que os removem ou que adiam sua ocorrência são classificadas respectivamente, resposta de fuga e esquiva. Os procedimentos que especificam tais interações estímulo-resposta definem contingências de reforço negativo.

A primeira dificuldade com que nos deparamos ao analisar os processos comportamentais resultantes de tais contingências é a grande variabilidade intra e entre sujeitos ao longo das sessões e condições experimentais. Sidman (1966), raciocinando sobre este problema,

afirmou que quando não dispomos as contingências em condições ótimas durante a aprendizagem, os sujeitos diferem entre si quanto ao tipo de variáveis que observam e, portanto, seguem diferentes sequências temporais ao estabelecer contato com os aspectos pertinentes ao seu próprio comportamento. Em seguida este autor acrescenta:

> "Ao aprender uma resposta de esquiva, os animais tem múltiplas oportunidades para manifestar tal variabilidade, talvez mais que em outras situações de aprendizagem, porque o reforço para a esquiva é menos imediato. Isto lhes torna mais difícil diferenciar os aspectos particulares de seu próprio comportamento que causam a esquiva do estímulo aversivo. Além disso, há várias possíveis fontes de reforço para a resposta de esquiva; nem todos os animais são reforçados pelos mesmos eventos e o controle pode mudar de uma fonte de reforço a outra durante as diferentes etapas de aprendizagem", (pág. 450).

Com a sentença "quando não dispomos as contingências em condições ótimas durante a aprendizagem", Sidman basicamente referiu-se à busca de procedimentos que melhor favoreçam as interações comportamento-ambiente no contexto do controle aversivo. Há várias possíveis fontes de variabilidade em investigações experimentais já identificadas, e entre estes temos: 1) o equipamento; 2) as condições fisiológicas, de privação e manuseio dos

sujeitos experimentais; 3) o horário das sessões e a - própria seqüência destas; 4) variações na umidade e temperatura ambiental. Sidman (1960) argumentou que a identificação experimental de uma fonte de variabilidade automaticamente implica em controle experimental, e depois de realizado o controle, quaisquer exemplos subsequentes da variabilidade em questão deverão ser considerados como uma função do experimentador, não do seu objeto de estudo.

É interessante lembrarmos neste ponto, as afirmações de Schoenfeld (1969) de que muitos animais falham na aquisição da resposta, sendo abandonados pelo investigador, sugerindo que talvez as falhas sejam menos instrutivas do que o sucesso; e de Herrnstein (1969) que estimou em seu laboratório, com as mesmas condições e equipamentos experimentais, 25% dos ratos falham na aquisição da resposta sob o procedimento de esquiva de operante livre ou esquiva de Sidman. Podemos interpretar tais falhas em função das diferenças entre os sujeitos quanto - ao tipo de variáveis que observam? Ou nos diferentes efeitos produzidos por fontes alternativas de reforço? Ou mesmo por variações na sensibilidade individual aos choques elétricos?

Problemas nas disposições das contingências, - ou seja, de procedimento, levaram a publicações propondo alternativas teóricas para explicar as dificuldades acima citadas. Entre estas, temos o conceito de prontidão seletiva (Seligman, 1970), onde a idéia é que para uma -

dada espécie, existem graus de associabilidade entre várias respostas e reforçadores, variando das conexões que os membros da espécie estão preparados para fazer, através daquelas que estão despreparados, até aquelas que estão contrapreparados. Para este autor, a maioria dos estudos de condicionamento operante que investigam a aquisição de associações relativas à parte despreparada do contínuo, questionando, portanto, a generalidade das leis de aprendizagem, por se basearem em e serem específicas a eventos arbitrários. Outro autor, Bolles (1970), teorizando sobre o mesmo tema, censurou a negligência da existência de padrões de reações de defesas específicas da espécie (SSDRs), que seriam induzidos nas situações aversivas e competiriam com a aquisição da resposta escolhida pelo investigador.

Todavia, Thorndike (1896, citado em Millenson e Leslie, 1979), tinha já descoberto e relatado que algumas respostas são mais facilmente condicionáveis do que outras. E vale lembrar que o objetivo das pesquisas operantes não tem sido documentar os detalhes topográficos das respostas selecionadas, e algumas foram escolhidas (particularmente, a pressão à barra por ratos e macacos e o bicar o disco por pombos), porque eram fáceis de treinar e registrar, e poderiam ser emitidas em freqüências altas ou baixas por longos períodos de tempo sem o esforço físico fatigar o sujeito. Entretanto, dados de pesquisas recentes em autonodelagem e treino de omissão, em contingências de reforço apetitivas, deram margem a pro-

posta de revisão na consideração de tais respostas como' operantes, em favor de outra envolvendo interações de variáveis filogenéticas e ontogenéticas na determinação do comportamento (Millenson e Leslie, 1979).

A rápida aquisição da resposta de pressão a barra por ratos que a aprendem como resposta de esquiva' minimiza a questão do SSDR, no entanto fica por ser avaliado sua utilidade para a explicação dos fracassos na aquisição. O condicionamento do bicar o disco por pombos estabelecido e mantido por contingências de reforço negativo só se tornou possível a partir de procedimentos divulgados no final dos anos sessenta, e estudos ulteriores demonstraram que variáveis ontogenéticas podem desempenhar um papel importante na preparação dos organismos' para associações específicas, onde a questão fundamental implica no estabelecimento de situações adequadas para o desenvolvimento do comportamento.

Considerando os reforçadores para as respostas de esquiva Todorov (1987) afirmou que elas são mantidas' porque:

a. pospõem ou evitam a apresentação de um estímulo aversivo, ou

b. reduzem a freqüência com que os estímulos aversivos são apresentados, ainda que essas' respostas não tenham conseqüência imediata, ou

c. têm como conseqüência um período sem estimulação aversiva, ainda que isso não resulte'

em declínio na taxa de estimulação aversiva a longo prazo e mesmo que essa conseqüência não seja imediata, ou

d. reduzem a intensidade da próxima estimulação aversiva.

Evidentemente, a taxa de emissão de resposta de esquiva varia de maneira previsível em função da manipulação das conseqüências acima, como variáveis independentes. Todavia, não raramente estão presentes ao mesmo tempo, em certos procedimentos, duas ou mais destas fontes de reforço, complicando a compreensão do que realmente mantem o comportamento. Em tal estado de coisas, muitos estudos foram realizados para esclarecer este problema e voltamo-nos, então, para a descrição de alguns deles.

Herrnstein e Hineline (1966) proporcionaram apoio empírico à noção de que a ocorrência de uma resposta operante correlacionada com a redução na densidade de choque pode gerar um aumento na freqüência dessa resposta, usando um esquema incomum, onde não havia relações temporais fixas entre a presença ou ausência da resposta e liberação de choque, mas, todavia, o responder produzia períodos de tempo nos quais o choque era relativamente infreqüente, mas algumas vezes era imediatamente seguido pelo choque. Hineline (1970) desenvolveu um procedimento no qual uma resposta produzia um atrazo no choque sem afetar a densidade total, consistindo de um ci-

clo de 20 seg., que começava com uma barra móvel sendo colocada dentro da caixa experimental antes vazia. Se nenhuma resposta ocorresse, um choque era liberado no 89 seg. e a barra era removida no 109 seg. Se uma resposta ocorria antes de 8 seg. a barra era removida imediatamente e um choque era liberado somente no 189 seg. do ciclo. Pressionando ou não, portanto, um choque era recebido a cada 20 segundos. Ainda assim este procedimento manteve respostas em todos os sujeitos expostos a ele.

Resultados ainda mais extraordinários foram obtidos por Gardner e Lewis (1976) com um procedimento onde ratos foram expostos a choques não sinalizados e imprevisíveis, em intervalos com média igual a 30 seg. Se uma pressão à barra ocorresse, estímulos correlacionados consistindo de luzes e sons eram apresentados por 3 minutos, e na presença destes, 6 choques eram liberados (ou seja, a mesma taxa de choques quando tais estímulos estavam ausentes), mas todos os choques ocorriam num período de 5 segundos, após transcorrer 10, 98 ou 165 segundos a partir do aparecimento destes estímulos. Gardner e Lewis descobriram que a preferência pelos estímulos correlacionados era uma função crescente do tempo no qual o choque era liberado. Então, atrazos de choque mais longos eram reforçadores embora a densidade permanecesse constante. Um segundo experimento mostrou que os ratos respondiam por estímulos associados a densidades de choques 1,5 ou 2 vezes maiores do que o esquema da linha de base, se os primeiros dois e meio minutos dos

três minutos de duração dos estímulos fossem livres de choques.

Com base em tais dados podemos supor que uma das variáveis críticas para a aquisição e manutenção de respostas em contingências aversivas é a existência de intervalos de tempo livres de choques. Dependendo do procedimento, as respostas são mantidas pela redução na densidade, como mostraram os dados de Herrnstein e Hineline, mesmo que certas respostas sejam punidas pelo choque, ou por condições de estímulos associados a menor densidade de choques mesmo sem redução real na densidade programada (Hineline, 1970), ou ainda por outras condições onde a densidade de choques aumenta, seguindo-se a certos períodos de atraso de choques (Gardner e Lewis, 1976).

Assim, não seria de todo inviável prever a emissão de respostas em procedimentos de liberação de choques não contingentes, onde estes estímulos fossem de curta duração e ocorressem a certos intervalos de tempo, supondo algum processo de reforço adventício como responsável pelo responder. Um procedimento com tais características foi estudado (Camoschi, 1982), no qual uma condição de choques inevitáveis permaneceu en vigor antes e depois de uma contingência de esquiva. Cada fase permaneceu por 21 sessões de 30 min. de duração e os choques foram liberados para grupos diferentes de sujeitos de acordo com duas programações temporais: FT 30 seg. e VT 30 seg.

Os resultados desse estudo mostraram a aquisição e manutenção de respostas na primeira condição para alguns sujeitos, aumento na freqüência de respostas na condição de esquiva subsequente e, na última condição, taxas maiores, iguais ou menores àquelas da primeira e segunda condições. Alguns sujeitos não adquiriram a resposta na 1ª condição de choques inevitáveis, mas aprenderam na fase de esquiva e a mantiveram na última condição. Finalmente, outros sujeitos não demonstraram aprendizagem da resposta ao longo de todas as fases experimentais.

Skinner (1948, em Catania, 1968) argumentou que ao dizermos que um reforço é contingente a uma resposta dizemos nada mais que ele segue a resposta, e o condicionamento ocorre presumivelmente por causa somente da relação temporal, expressa em termos de ordem e proximidade. Com base em tal argumento este autor interpretou a aquisição de padrões repetidos de respostas exibidos por pombos expostos a um esquema FI 15 seg. de liberação de alimento, em termos de processos de reforço acidentais favorecendo um responder supersticioso.

Herrnstein (1966) estendeu essa interpretação da relação de controle comportamental ao espaço do controle aversivo, e apontou as condições necessárias para a ocorrência de respostas supersticiosas, que seriam: 1) a natureza puramente temporal do reforço que permite a relação necessária e suficiente do condicionamento a contiguidade temporal - apesar da independência entre respostas e reforço; 2) a lentidão da extinção relativa ao

condicionamento devido à qual, mesmo que as respostas sejam reforçadas intermitentemente, elas podem ser predominantes; 3) o fortalecimento não requer uma contiguidade temporal exata entre resposta e o reforço, sim apenas aproximada. A estas ele acrescentou uma quarta característica que favorece o responder supersticioso: é necessária menor quantidade de reforço para manter uma resposta do que para produzir sua aquisição.

Todavia, Staddon e Simmelhag (1971) replicaram o estudo de Skinner acima e observaram padrões de respostas repetitivos e encadeados ao longo de todo o intervalo entre reforços livres, e então questionaram a interpretação de reforço adventício em favor da análise das variáveis do contexto que estabeleceriam uma relação preditiva em maior ou menor grau entre um evento (estímulo ou uma resposta) e a ocorrência de um reforço (Staddon, 1977). A questão a ser respondida, portanto, é se a interpretação de reforço acidental se mantém ou não em contraposição ao modelo teórico desenvolvido por Staddon, na consideração do responder sob contingências estímulo-estímulo (S-S) aversivas. Para isto, em estudos subsequentes devemos fazer observações e registros mais moleculares que permitam esclarecer se a variáveis controladoras são do espaço do condicionamento pavloviano ou do espaço do condicionamento operante, sem negligenciarmos a possibilidade de que interações destes processos possam estar envolvidas.

Em referência aos efeitos de choques incontro-

lāveis sobre a aquisição subsequente de uma resposta que controla o choque, Seligman e colaboradores (1971) afirmaram que dependendo da resposta requerida sua aquisição será retardada e rotularam este efeito de "desamparo aprendido", que especifica a aprendizagem da ineficácia do comportamento, ou seja, de extinção. Numa situação assim, a presença ou ausência da resposta não altera a apresentação programada de eventos aversivos, e a exposição a ela tornaria os sujeitos "apáticos" de tal modo que, expostos posteriormente a situações onde há uma resposta que controla os eventos ambientais, a ser aprendida, eles não aprendem (Maier e Seligman, 1976).

No estudo acima citado (Comaschi, 1982) os dados dos grupos de sujeitos expostos a choques inevitáveis quando comparados a outro grupo sem tal experiência, mostraram taxas de respostas menores em esquiva e tal diferença foi estatisticamente significativa. No entanto, quando analisados individualmente, sujeitos dos grupos expostos a choques inevitáveis responderam mais em esquiva do que sujeitos deste grupo de comparação.

Portanto, à luz desses e de outros dados, a hipótese de desamparo aprendido se revela pouco prática pois necessita de formulações desenvolvidas post hoc para sua manutenção, como argumentou Hunziker (1981), que ainda acrescentou que nos estudos sobre incontrolabilidade se a questão básica é saber se os organismos são sensíveis a arranjos onde a probabilidade de um evento ocorrer após a resposta é igual à de ocorrer após a ausência

da resposta, o ponto principal a se garantir é que haja realmente uma igualdade entre essas probabilidades e não que ela ocorra apenas na programação experimental.

Assim, tendo em vista todo o exposto acima, antes de respondermos como reforço contingente e não contingente se diferenciam e qual a importância da contiguidade resposta-reforço e de sua especificação temporal - precisa em cada caso, não emergirá facilmente a interpretação adequada para os dados de estudos sobre contingências S-S aversivas.

REFERÊNCIAS

BOLLES, R.C. Species-specific defense reactions and avoidance learning. Psychological Review, 1970, 77, 32-48.

CAMESCHI, C.E. Efeitos da experiência anterior com choques não contingentes na aquisição e extinção de respostas de esquiva no rato. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 1982.

CATANIA, A.C. (Ed.) Contemporary research in operant behavior. Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois, 1968.

GARDNER, E.T. and LEWIS, P. Negative reinforcement with shock-frequency increase. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1976, 25, 3-14.

HERRNSTEIN, R.J. Superstition: A corollary of the principles of operant conditioning. In W.K. Honig (Ed.), Operant Behavior: Areas of Research and Application. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1966.

HERRNSTEIN, R.J. Method and theory in the study of avoidance. Psychological Review, 1969, 76, 49-69.

HERRNSTEIN, R.J. and HINELINE, P.N. Negative reinforcement as shock frequency reduction. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1966, 9, 421-430.

HINELINE, P.N. Negative reinforcement without shock frequency reduction. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1970, 14, 259-268.

MAIER, S.F. and SELIGMAN, M.E. Learned helplessness: Theory and evidence. Journal of Experimental Psychology: General, 1976, 105, 3-46.

MILLENSON, J.R. and LESLIE, J.C. Principles of behavioral analysis. Macmillan: New York, 1979, Second Edition.

SCHOENFELD, W.N. "Avoidance" in behavior theory. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1969, 12, 669-674.

SELIGMAN, M.E.P. On the generality of the laws of learning. Psychological Review, 1970, 77, 406-419.

SELIGMAN, M.E.P., MAIER, S.F., and SOLOMON, R.L. Unpredictable and uncontrolable aversive events. In F.R. Brush (Ed.), Aversive Conditioning and Learning, New York: Academic Press, 1971.

SIDMAN, M. Tactics of scientific research. New York: Basic Books, 1960.

SIDMAN, M. Avoidance behavior. In W.K. Honig (Ed.), Operant Behavior: Areas of Research and Application. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1966.

STADDON, J.E.R. Schedule-induced behavior. In W.K.Honig and J.E.R. Staddon (Eds.), Handbook of Operant Behavior. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1977.

STADDON, J.E.R. and SIMMELHAG, V.L. The "superstition" experiment: A re-examination of its implications for the principles of adaptative behavior. Psychological Review, 1971, 78, 3-43.

TODOROV, J.C. Comportamento de esquiva: manutenção e extinção. Anais da XI Reunião Anual de Psicologia. Ribeirão Preto. Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1981.

SIMPÓSIO SOBRE CONTROLE AVERSIVO: PROBLEMAS DE PROCEDIMENTO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS, APRESENTADO NA XIII REUNIÃO ANUAL DA SPRP, 1983

Ligia Maria de Castro M. Machado

Na verdade, eu me sinto, aqui, hoje, meio como um peixe fora d'água. Entre tantos colegas com experiência ampla em controle aversivo, devo dizer que tenho trabalhado sistematicamente com controle do comportamento - por esquemas de reforçamento, especificamente, com a atuação de variáveis indiretas do esquema de reforçamento em FR sobre a determinação da pausa pós-reforçamento. Dá para perceber que qualquer semelhança entre meu assunto e o assunto do simpósio é mera coincidência...

Justificativas à parte, eu achei que participar da discussão aqui, hoje, seria muito lucrativo para mim, pessoalmente. O fato é que, mesmo trabalhando no que - convencionalmente, pelo menos - é uma outra área de pesquisa, eu acabei tropeçando em problemas de procedimento e interpretação de dados em controle aversivo. E a oportunidade, aqui e agora, é realmente muito boa para colocar os meus problemas.

Tudo começou quando eu resolvi controlar o intervalo entre reforços sucessivos, em esquema de FR. Como se sabe, o intervalo entre reforços em FR depende da exigência da razão e da taxa de respostas do sujeito. O fato de não termos controle sobre o IER, porém, não impe

de que ele seja uma variável importante na determinação do comportamento resultante do esquema. Havia algumas evidências neste sentido quando eu resolvi, também, colocar sob meu controle o IER.

Para obter esse controle, decidi utilizar um período de time-out (TO), cuja duração poderia ser ajustada de modo a obter intervalos entre reforços da mesma duração. Tratava-se de um TO caracterizado por suspensão de todas as contingências programadas para a resposta experimental e por luz acesa dentro da caixa. Como os primeiros sujeitos fossem ratos, havia um treino discriminativo antes da utilização do TO como recurso de controle. Além disso, era um TO produzido pela resposta, o que caracterizava um procedimento de punição e, portanto, de controle aversivo.

Devo dizer que obtive dois conjuntos de dados interessantes, nesse primeiro experimento. O primeiro deles foi a efetivação do controle sobre o IER — que me levou a comprovar a hipótese sobre a importância dessa variável na determinação do comportamento em FR. O segundo conjunto de dados foi uma grande variabilidade no desempenho dos animais. Essa variabilidade me pareceu tão importante que decidi tentar descrevê-la melhor, planejando um experimento que me permitisse explorar algumas variáveis que pareciam importantes. Foi assim que cheguei ao trabalho que vou relatar agora e que me parece um assunto interessante para discutirmos.

Os sujeitos que utilizei foram 4 pombos King,

três supostamente machos e uma comprovadamente fêmea. Segundo a tradição de que pombos não respondem no escuro, não foi feito treino de extinção em TO. Os animais eram colocados em FR cujo valor se aumentava gradualmente até atingir o valor final estabelecido. A partir daí, eu esperava até que o desempenho se mostrasse estável, de acordo com o critério normal do laboratório (10% ou menos de variação na taxa geral e ausência de tendências consistentes). Uma vez estabilizado o desempenho em FR, iniciava-se a apresentação de períodos de TO produzidos por respostas, de quatro durações diferentes e em duas localizações dentro da série de respostas.

Foram usados TOs de 5, 8, 10 e 12 segundos, apresentados após completado ou o primeiro ou o segundo terço da série de respostas. Cada combinação duração — localização de TO permanecia em vigor durante cerca de 10 sessões e era substituída, imediatamente, por outra combinação diferente. Após testar algumas combinações, mudava-se o valor de Fr e novos conjuntos eram testados

Foram utilizados 6 valores de FR (20, 30, 40, 60, 90 e 100); 4 durações de TO (5, 8, 10 e 12 seg.) e duas localizações de TO na série de resposta (contingente à resposta que completava o 1º terço ou à que completava o 2º terço da série). Períodos de TO eram apresentados em todos os segmentos da sessão (exceto o primeiro). Registrava-se a duração da pausa pós-reforçamento e da série de respostas (dividida em período pré-TO e período pós-TO) em relógios de tempo acumulado e em conta-

dores digitais que acumulavam em classes de 2 segundos.

Este procedimento vem sendo replicado, no momento, com novos valores de FR e TD. Uma descrição mais detalhada poderá ser vista nas comunicações de hoje à tarde, quando a Taninho estará apresentando dados parciais já obtidos ou no volume 7, nº 1 da Psicologia.

Bom. Os resultados obtidos foram os seguintes

FIG. 1 EM ANEXO

A figura 1 mostra a taxa de respostas para 3 animais, em quatro diferentes valores de FR. Nos gráficos à esquerda, aparecem os dados dos animais P15, em FR20 e P13 em FR30. A taxa de resposta foi calculada separadamente para cada terço de resposta e os pontos são médias das 5 últimas sessões em cada valor. Em relação à linha de base, observa-se que a apresentação do TD produz diminuição na taxa quer seja apresentada no 1º quer no 2º terço da série de respostas. Nos histogramas ao lado direito, aparece também a taxa mas agora para respostas pré-TD (sombreada) e pós-TD (brancas). Observa-se, para P15, em FR40, que o segmento seguido pelo TD mostra taxa diminuída em relação à linha de base. Para P24 em FR100, por outro lado, a taxa nos segmentos seguidos pelo TD apresenta aumento em relação à linha de base.

FIG. 2 EM ANEXO

Em relação à duração da pausa pós-reforçamento, observa-se, para P15, em FR20 e FR40, aumento na duração da pausa, quando se apresentam períodos de TO. Para P24, em FR 100, contudo, ocorre o inverso: a duração da pausa é menor, em relação à linha de base e parece diminuir quando a duração do TO aumenta.

FIG. 3 EM ANEXO

A pausa e a taxa de resposta são considerados em conjunto na variável taxa de reforçamento, mostrada nessa figura. À esquerda está P15, em FR20. Pode-se verificar que a taxa de reforçamentos diminui quando se apresentam períodos de TO e que a diminuição claramente se acentua para TOs maiores e para TOs apresentados após o 2º terço da série. Novamente, P24, em FR100, não apresenta a mesma tendência, parecendo manter-se a taxa de reforçamento.

FIG. 4 EM ANEXO

Esse dado — taxa de reforçamento — aparece novamente nessa figura à esquerda, aparece a taxa de reforçamento obtida por todos os sujeitos em cada valor de FR (abscissa) para cada valor do TO (marcado nas curvas) testado, inclusive TO zero. O que se nota é: quando períodos de TO são apresentados, a taxa de reforçamento diminui, em relação ao FR sem TO. Quanto maior a duração do TO, maior a diminuição na taxa, embora haja menos cla

reza nesse caso. Parece, ainda, que a diminuição da taxa é maior (mais rápida) para valores menores de FR. Isso é confirmado nos curvas da direita. Aqui, foi feita uma normalização — isto é, todos os valores de taxa de reforçamento foram relativizados, tomando-se por base FR 40, valor no qual havia maior número de pontos. Os pontos para FR são asteriscos e a curva teórica é representada por linha contínua. Os outros pontos são todos para FRTO, cuja curva teórica é a de linha tracejada. A função que descreve a relação entre taxa de reforçamento e valor de FR para FR simples é:

$$y = \frac{m}{x} + c$$

e para FRTO

$$y = \frac{m}{x^2} + c$$

nas quais y = taxa de reforçamento
m e c = constantes
x = valor de FR.

Como se vê, nessas curvas aparecem todos os casos, desde a grande diminuição na taxa de reforçamento - (mostrada para P15 em FR20, como exemplo dos outros sujeitos) até a manutenção ou mesmo o aumento na taxa que aparece para P24 em FR100. Ou seja, a curva consegue - juntar a função supressiva do TO nos menores valores de FR e a função facilitadora do mesmo TO, no maior valor de FR testado.

FIG. 5 EM ANEXO

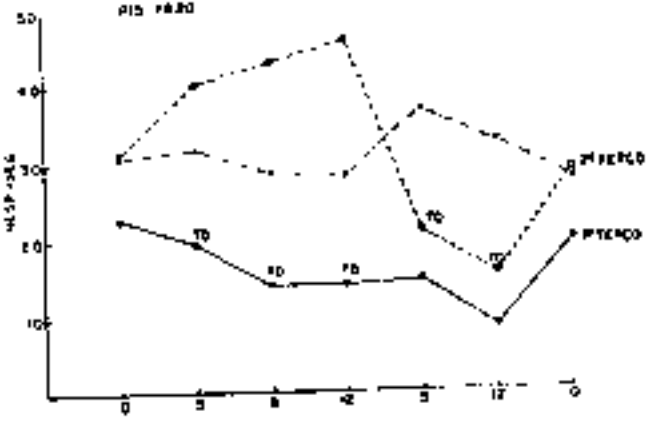
A partir das curvas da figura anterior, foi calculada uma taxa de respostas normalizada. Usando os pontos empíricos da Figura 4, obtiveram-se as curvas denominadas obtidas e desenhadas por linhas tracejadas. Usando as funções mencionadas, obtiveram-se as curvas denominadas esperadas e desenhadas por linhas contínuas. A semelhança entre obtidas e esperadas é notável, tanto para FR (duas retas inferiores) quanto para FRTD (as curvas ascendentes). Comparando-se o conjunto de FR em FRTD, ficam claros os "dois efeitos" do TD: para valores pequenos de FR, há uma diminuição na taxa de respostas; para maiores valores de FR, há um aumento na taxa de respostas, sempre em relação ao observado para FR sem TD.

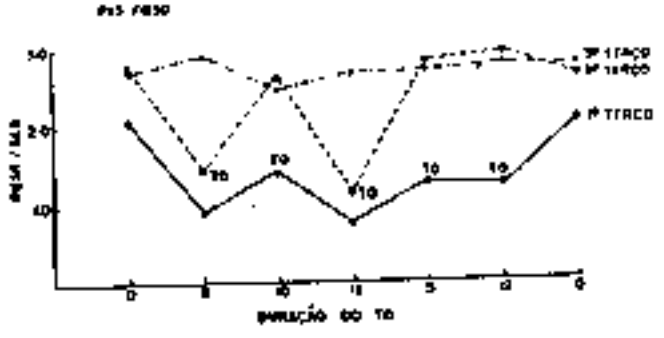
Bom. Isso foi o que eu fiz e esse foi o ponto a que cheguei. Me parece que não posso dizer que o TD é um estímulo aversivo; também não posso dizer que o TD seja um facilitador. O fato é que períodos de TD contingentes a respostas em esquema de FR adquirem alguma função, uma vez que o desempenho muda, em relação ao FR comum. Parece, porém, que a determinação de que função será exercida pelo TD depende de outras variáveis.

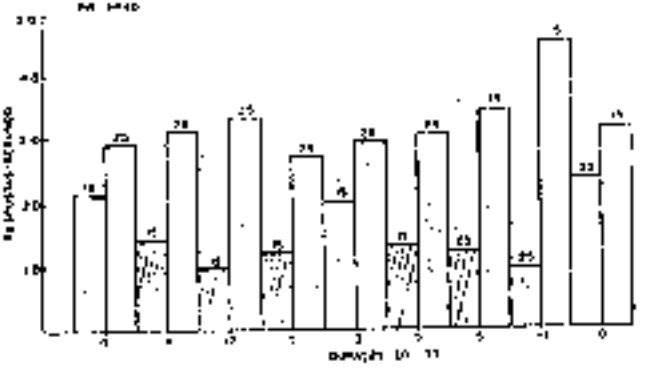
Em termos de procedimento, muda a exigência de reforçamento (ou o valor do FR), que é, na verdade uma "mudança" grande. Se não, vejamos. Para FRs maiores, a taxa de reforçamento é menor e diminui o ritmo de respostas implicaria em diminuir ainda mais uma taxa de reforçamento já baixa. Por outro lado, o próprio TD pode

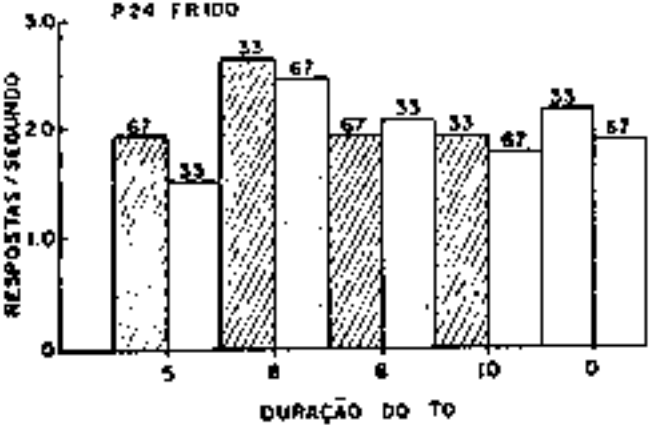
ser diferente: uma vez que usei sempre as mesmas durações absolutas de TD, a duração proporcionalmente às variáveis temporais de FR é menor para FRs maiores.

Enquanto se tratar de possibilidade de procedimento, eu tenho respostas ou, pelo menos, estou procurando. Me parece, porém, que persiste o fato aqui relatado: qual é a função exercida por um período de TD apresentado contingentemente à resposta, em esquema de FR ?

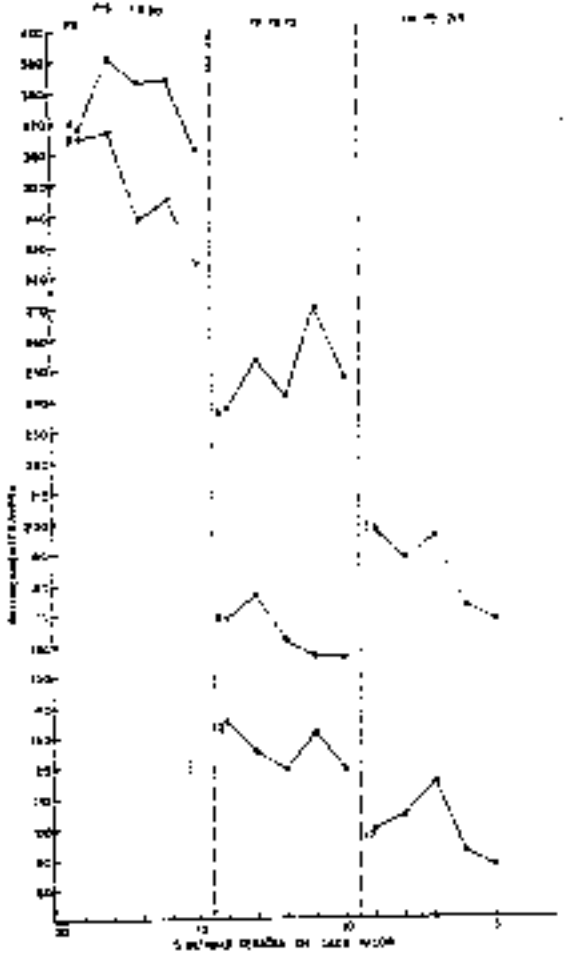


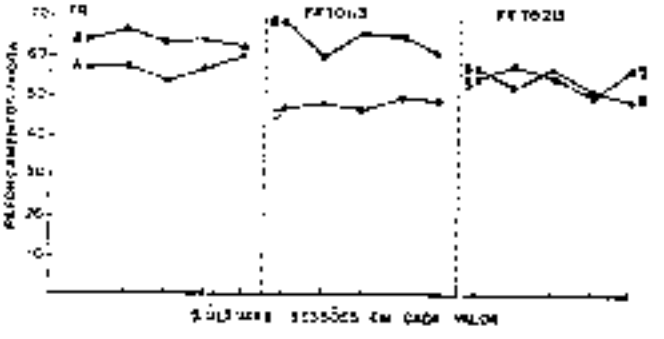


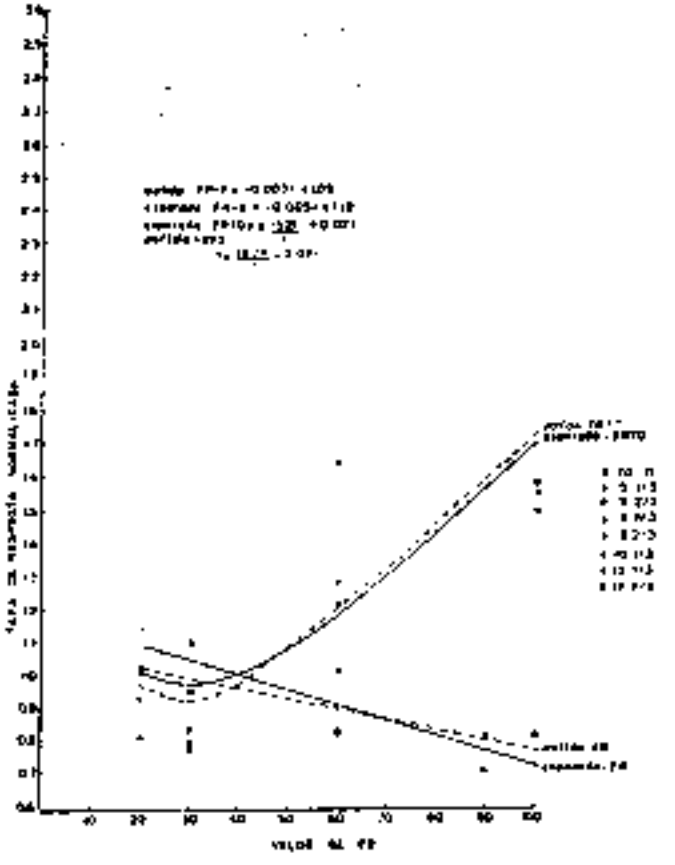



P24 FRIDO
RESPOSTAS / SEGUNDO
DURAÇÃO DO TO

P24FRIGO
DURAÇÃO DE PAUSA (seg)
DURAÇÃO DO TO (seg)




FATOR3
FATOR2



SEXO E PODER*

Flávio Fortes D'Andrea**

É facilmente perceptível, para quem quiser perceber, que sexo e poder mantêm íntimas relações. Conheçamos por um recente relato de um paciente com sintomas de impotência sexual. Ele participara, há pouco tempo, de um incidente que considerou muito traumático. Candidatara-se a um cargo de representação em conhecida empresa multinacional e fora encaminhado para o exame de seleção. Mas o exame consistia em obrigar os candidatos a assistirem a um filme pornográfico; à medida que se excitassem com as cenas deveriam mostrar a excitação à banca examinadora. Os primeiros a provarem que estavam excitados (obviamente exibindo o pênis ereto) seriam os primeiros qualificados. O paciente revoltou-se contra tal opressão e protestou. Mas foi muito maltratado por um dos examinadores que alegou jamais admitir naquela firma homens impotentes entre seus funcionários. A história pessoal do paciente continha antecedentes de situações nas quais sofrera provocações desse tipo, inclusive do próprio pai. Este era um homem autoritário e hostil que sempre o criticava por não ser o filho macho, con-

---

* Texto referente à vivência subordinada ao tema "Sexo e Poder" realizada durante a XIII Reunião Anual de Psicologia de Ribeirão Preto, outubro de 1983.

** Prof. Adjunto. Departamento de Neuropsiquiatria e Psicologia Médica. F.M.R.P.U.S.P..

quistador de mulheres, que almejara ter. O paciente estava, portanto, condenado a ostentar, ao nível sexual, um status baixo, desde o passado até o presente, culminado com o "traumático" exame de seleção.

Morris (3) observou que o fenômeno o qual denominou sexo de status infiltra-se na vida humana de muitas maneiras subreptícias e nem sempre reconhecidas, por causa das diferentes formas de repressão e das condutas oficiais. Começou por investigá-lo nos animais, onde descobriu seu papel na sobrevivência e equilíbrio dos grupos. O sexo de status está relacionado ao poder e à autoridade, não ao amor e à reprodução. É mais fácil observá-lo nos animais, pois eles estão livres de preceitos morais e não precisam de defesas como racionalizações ou formações reativas.

Sabemos que nos mamíferos a expressão completa da sexualidade implica na participação mútua do macho e da fêmea, mas o papel daquele é predominantemente agressivo, intromissivo, enquanto o desta é predominantemente passivo, receptivo. Mas há o perigo de uma inversão de papéis e a própria natureza se encarrega das salvaguardas. Assim, o sexo de status aparece como um instrumento valioso na vida social dos macacos. Entre estes, o ato sexual obedece ao ritual de a fêmea apresentar-se ao macho mostrando o traseiro; ele, então, monta em suas costas, introduz o pênis e faz movimentos pélvicos. Entretanto, numa situação não sexual, a fêmea pode apresentar o traseiro apenas para indicar que é submissa e o ma

cho cobri-la e fingir copular só para exibir seu status. Tal dramatização de poder e de submissão ao poder evitará disputas sangrentas. A partir deste contexto, o processo vai abranger os demais tipos de encontros dentro do grupo, independentemente de os sujeitos serem machos ou fêmeas. Isto é, se um macho fraco for ameaçado por um forte, poderá proteger-se comportando-se como fêmea, oferecendo-lhe o traseiro. O mesmo pode ocorrer em encontro semelhante de duas fêmeas, a inferior se oferece à superior sendo coberta por esta.

Na origem dos comportamentos homossexuais humanos encontramos aspectos relativos ao exposto acima. O menino, na fase edipiana vive em conflito com a autoridade paterna. Temendo a castração retaliatória poderá adotar uma atitude passivo-feminina, para aplacar a ira do temido e amado pai. A repressão poderá subsequentemente levar a uma persistência da defesa e mais tarde surgir o comportamento desviado, repetindo-se nas relações interpessoais o jogo do poder e da submissão, com ou sem inversões de papéis.

Voltando aos macacos, observamos que mesmo os jovens impúberes praticam o mesmo ritual. Isto mostra como o comportamento sexual pode divorciar-se de seus objetivos originais. Quer dizer, os atos parecem sexuais mas não são sexualmente motivados.

Outras espécies animais apresentam também o sexo de status, mas o estudo dos macacos é mais interessante por causa de sua maior proximidade biológica dos se-

res humanos. Certos tipos de macacos, no jogo do poder e da submissão, ostentam seus status com cores chamativas. Muitas macacas têm o traseiro colorido de vermelho intenso e muitos machos, por razões de sobrevivência no grupo, desenvolvem a mesma coloração quando precisam demonstrar uma posição submissa. Para os machos dominantes, o exibicionismo do poder implica no pênis ereto, ostentação que vem aperfeiçoada pela adição de cores, vermelho vivo para o pênis e azul brilhante para o púbis e região escrotal. Deste modo, para anunciarem seu status nem precisam se mover, ficam arrogantemente sentados de pernas abertas. Algumas fêmeas dominantes, por sua vez, desenvolvem um alongado clitóris, uma espécie de pseudo pênis, e dobras de pele simulam um escroto. Por isso podem exibir seu status a fêmeas e machos inferiores.

Entre os homens, a relação entre sexo e poder assume aspectos simbólicos às vezes insuspeitáveis a olhos desatentos. Tomemos, por exemplo, inocentes diapositivos de capitais européias; belas vistas de Paris, Lisboa, Munique, como os que mostramos nesta Vivência. Que representa a Torre Eiffel ou o chafariz de um só e alto jato em frente ao Castelo Real de Munique ? E o Arco do Triunfo de Paris, através do qual Napoleão vitorioso, "penetrava" e os demais arcos de triunfo ? E a Praça do Comércio, em frente ao porto do Tejo, com seu magnífico pórtico, entrada do canal estreito que é a Rua Augusta, a principal rua comercial de Lisboa ? Obeliscos, torres, arcos de triunfo são símbolos de ostentação de

poder e status, mais disfarçados dos que aparecem em tempos ou sociedades mais permissivas, como por exemplo no apogeu do império romano.

Desde os primórdios da civilização, os homens procuram ostentar seu poderio e autoridade através de exibições fálicas. Em certas tribos da África e América do Sul, os guerreiros usam longos tubos adaptados ao pênis. Os prolongamentos chegam a mais de trinta centímetros de extensão e são mantidos na posição ereta com cordões amarrados no abdômen. Nas ruínas de Pompéia, existe um afresco representando o poder de um homem importante. Ele segura uma balança na qual em um dos pratos está seu avantajado pênis e no outro o equivalente em moedas de ouro. No alto do quadro, a inscrição "Vale quanto pesa" não deixa dúvidas quanto à mensagem.

Das representações óbvias desse tipo até as mais sutis, como as que os veículos atuais de comunicação persistentemente utilizam, há toda uma gama de sugestões de força e domínio, de fraqueza e submissão, através do sexo. Revistas cheias de "alucinantes" fotos eróticas, filmes cada vez mais ousados com gente se mostrando em posições ginecológicas, como as dos macacos e macacas do zoológico, em fotos e filmes coloridos e, do outro lado do muro, o povo sofrido, reprimido que assiste em silêncio esta ostensiva exibição do poder sexual, junto a promessas de liberação que na verdade não existe, pois a repressão é cada vez mais reforçada pela hipocrisia da moralidade instituída.

Nesta Vivência, colamos nas paredes do auditório, uma série de cartazes de filmes e revistas eróticas, onde quase sempre a mulher estava representada como objeto de consumo e o homem, superpotente, travestido de herói. Supermans e Batmans pornográficos conquistando mulheres deslumbradas, ou mesmo marginais empunhando martelos e assustar indefesas mocinhas eram os apelos mais frequentes destes cartazes. Os participantes da vivência, nem se distraíram nem se divertiram com o que poderia ser visto sob o prisma do ridículo. Pelo contrário, sentiram-se acuados e muitos manifestaram o desejo de rasgar todos os cartazes pois estavam revoltados contra o que consideravam uma grande opressão. Revolta legítima se era uma conscientização do que o sistema pode oprimir, mesmo estimulando o tradicionalmente proibido, tirando dos indivíduos o direito de opção. Mas a revolta pode também ter sido motivada por sentimentos de impotência. Afinal quem mostrava os cartazes era o coordenador e neste caso estaria se repetindo o jogo do poder dos macacos.

Sexo e poder. Como esta problemática aparece na clínica é o assunto que mais de perto nos interessa - em vista da área profissional onde atuamos.

Homens e mulheres que procuram um psicoterapeuta por problemas sexuais, não o fazem porque são os poderosos e querem livrar-se deste fardo. Ao contrário, quase sempre são as vítimas do poder, os impotentes e os submissos que procuram ajuda. É verdade que nem sempre

são vítimas, nem sempre são submissos, mas, de qualquer forma, são os perdedores no jogo.

Um dos quadros clínicos mais significativos como expressão do jogo de forças psicossociais é justamente a impotência sexual. O impotente é, ao mesmo tempo, fraco e forte. Fraco pois é incapaz de obter a ereção e penetrar na mulher, síntese de todo o seu mundo obstaculizante. Forte porque este mesmo mundo tenta recuperá-lo e não o consegue. Os psicoterapeutas acostumados a lidar com casos de impotência sexual sabem quão difícil é ajudar estes pacientes a libertarem-se desta condição. Muitos tentam ajudá-los, a qualquer custo, empregando variadas técnicas, para muitas vezes, no final, sentirem-se, eles mesmos, impotentes diante das resistências encontradas. Os pacientes ao descobrirem a força da resistência passiva e do negativismo, e os lucros secundários advindos disto, não vão ceder facilmente.

Nos seres humanos, o jogo do poder e da submissão é muito mais complexo do que nos animais. Na investigação clínica da impotência sexual temos observado que o papel-status de impotente é resultado da percepção inconsciente da incapacidade do indivíduo superar os limites dos status e papéis impostos pelo meio social, quando deseja superá-los. Em termos psicossociais, ele desejaria ultrapassar a cota de auto-realização que lhe foi outorgada, conforme sua classe. Esta cota é como uma herança familiar, o indivíduo terá permissão para desenvolvê-la mas não modificá-la em demasia ou renegá-la. Os

gregos antigos chamavam-na de "moira" e ela era oferecida pelos deuses. Violar a moira seria uma grande ofensa aos deuses.

A "consciência" desses limites é reforçada pela figura materna que, aparentemente, para proteger o filho dos perigos da ambição, não o estimula a ultrapassá-los. Ela é, assim, a transmissora dos valores do meio acabando por configurar-se com o próprio obstáculo, o qual o filho tende a manejar mais tarde com o sintoma de impotência. A assunção do papel-status de impotente não é, entretanto, automática. Antes, o indivíduo procura vencer os obstáculos reais do mundo que o cerca, tentando adquirir status e papéis no sistema vigente, fugindo do roteiro que lhe foi imposto pela família (o equivalente da moral). Mas os sentimentos de culpa, por estar implicando em violação de normas, não permitem que ele se escape às exigências competitivas da estrutura social na qual deseja conseguir um lugar. Então, como o macaco inferior, submete-se. Em outras palavras, o ego, pela culpa e pelo pensamento mágico que sugere retaliação, enfraquece e se entrega. Depois, a custa do sintoma resultante, impõe-se e passa a manipular o meio com o novo status adquirido, o de doente [1].

Um rapaz de 23 anos relata o início de seus sintomas de impotência da forma bastante ilustrativa do exposto acima. Lavrador, cortava cana com um grupo de pessoas, inclusive membros de sua família. Muito ágil e rápido foi distanciando-se do grupo sendo acompanhado o

penas por uma jovem, também muito rápida no corte. Quando estavam sozinhos bem à frente, o rapaz sentiu que a moça se insinuava para ele. Então olhou para trás e vendo os outros muito longe sentiu-se enfraquecer e pensou que não conseguiria, mesmo se quisesse, manter uma relação com a mulher a seu lado. Na terapia, manifestou muitos sentimentos de culpa em relação à sua ambição de progredir na vida, deixando os familiares, principalmente o pai, para trás.

O jogo do sexo e do poder envolve também mulheres. Um bom exemplo é o seguinte: uma mulher de 29 anos, encontrou como "último recurso" para sobrepôr-se a um marido machista, agressivo e infiel, apresentar-se - com uma doença rara, a involução das mamas. Basicamente ativa e lutadora ela encontrara um meio social por demais hostil e obstaculizante. Tentou, com suas forças, combater abertamente as injustiças sofridas e presenciadas, na própria família, mas não teve apoio da mãe, submissa e conivente com o pai dominador. Casou-se mal. O marido a feria constantemente em seus preceitos de moral e justiça, humilhava-a e a traía, e ainda caçoava dela. Então, de repente, seus seios começaram a desaparecer e nenhum médico encontrou a causa orgânica. Com a "doença rara" ela passou a dominar o meio. Uma frase sua, "agora todos têm medo de mim", denota seu esforço inconsciente de inverter os papéis, de submissa para dominadora, à custa da doença. Por que a escolha dos seios como objeto de reivindicação ?

No homem, como sabemos, o pênis é o órgão mais expressivo para o conflito de identidade, por causa da supervalorização dada ao órgão, como símbolo de status e poder. Por isso a impotência social pode converter-se em impotência sexual. Esta, por sua vez, ao expressar o fracasso psicossocial do indivíduo, serve também para ir por sua identidade. A força vem do fato de "ninguém" conseguir ajudá-lo a ter uma ereção. Se o meio (familiares, médicos, curandeiros, etc) nada pode contra o sintoma, o meio é impotente. Assim, trocam-se as posições no jogo. Na mulher, os seios exercem função equivalente a do pênis nessa dinâmica interacional.

Na história da paciente, encontramos elementos de evidente supervalorização dos seios, desde sentimentos de auto-estima — "meus seios eram lindos e firmes" — até fantasias supersticiosas — "se um homem puser as mãos nos seios de uma mulher e não se casar com ela os seios caem".

Como esta paciente recuperou-se é ainda mais significativo do jogo de poderes do qual participava. Depois de sete anos em que permaneceu sem as mamas, ela teve a oportunidade de demonstrar seu poder de forma direta. O marido, eletricista, burlou a lei fazendo uma ligação direta para impedir que o relógio marcasse o consumo. O delito foi descoberto porque a mulher "sem querer" comentou com o aferidor que a taxa de consumo de sua casa nunca variava. Horas mais tarde, um aparato policial estava à sua porta para levar o marido à prisão.

A sentença foi de três anos de detenção por abuso da profissão. A paciente, então, decidiu salvar o marido da pena, a qualquer custo. Procurou diretamente o juiz - pois não confiava em advogados. Inteirou-se do processo verificando a possibilidade de sursis, o réu sendo primário. Conseguiu de imediato o regime de albergue para ele. Ao comentar com o terapeuta estes fatos, enfatizava o "merecido castigo" do marido. Depois pediu um atestado do médico para facilitar ainda mais o relaxamento da sentença; com a esposa doente, o acusado poderia voltar para casa. O atestado foi dado. Quando ela o entregou ao juiz, pediu-lhe que libertasse o marido condicionalmente. Se ele "aprontasse de novo" que o prendesse definitivamente. Após estas mirabolantes situações, satisfeita com o êxito, a paciente revelou ao terapeuta que os seios estavam voltando ao normal (2).

Há um filme americano frequentemente exibido na televisão, do qual podemos tirar algumas lições sobre o tema que estamos abordando. Trata-se de "Traição" de Paul Wendkos, com Lesley Ann Warren e Rip Torn, fazendo os papéis de paciente e terapeuta. Chama a atenção o aspecto moralista do filme, baseado em fatos reais. Antes dos letreiros de apresentação, aparece um trecho do Juramento de Hipócrates "... seja quais forem as casas que eu visite, virei para o benefício do doente, permanecendo isento de injustiça intencional, de toda injúria e, em particular de relações sexuais com pessoas tanto do sexo feminino como masculino sejam elas livres ou escravas".

No filme, a paciente possuía muitas inibições sexuais, tinha um passado traumático e um relacionamento homossexual frustrador. Vivia envolta numa capa de chuva que não a protegia do frio mas lhe causava muitos dissabores, por causa das brincadeiras dos colegas da firma onde trabalhava. O psiquiatra inicia o tratamento com a frase: "Há psiquiatras que não se importam de o paciente ficar, o tempo todo, com a cara voltada para a parede. Eu não sou um deles. Quero saber o que há de errado com você e ajudá-la efetivamente".

A atitude do psiquiatra era aparentemente louvável. Entretanto, o desejo onipotente de ajudar enfrentava a frieza e inibição da paciente. Tirar a capa da moça foi a primeira tentativa de desinibi-la e o processo de ajuda terminou com relações sexuais. A sensação de estar sendo dominada pela terapeuta, levou-a a procurar um advogado para dar início a um processo criminal - por abuso da profissão. Este foi o motivo aparente. Na realidade a paciente fora emocionalmente motivada por ter descoberto que o médico usava a mesma técnica com outras pacientes. Ele foi a julgamento e perdeu a carteira profissional de médico, embora pudesse continuar suas atividades como psicoterapeuta (?!).

A nosso ver, foi a perda de um absurdo vínculo num estranho jogo que causou o rumoroso processo — por isso o filme chama-se "Traição". O médico naturalmente estava errado, não só por infringir o juramento mas, principalmente, por se iludir com a crença absoluta na

realização simbólica. "dar à paciente o que ela nunca havia recebido". Não previu o "acting out".

A maioria dos problemas sexuais originam-se de privações, frustrações ou conflitos profundos remontando a experiências precoces dos indivíduos. Daí, que tentativas de modificação comportamental serão quase sempre negativas se não se der atenção aos aspectos qualitativos destes problemas. Quando o psiquiatra do filme diz: "Quero saber o que há de errado com você e ajudá-la efetivamente" — ele parecia indicar que tentaria modificar a paciente de qualquer forma. Isto representa, no mínimo o que poderíamos chamar de sentimento de onipotência fálica. Interessante é que esse psiquiatra sofria de uma espécie estranha de impotência. Era causada por um tipo de tumor drenável na região pubiana. Para manter uma relação não dolorosa precisava drenar a massa tumoral.

Impotência, onipotência, perda de limites, vingança, culpa, punição, racionalizações, enfim, todos os elementos essenciais de um jogo de poder e submissão (ou contestação) acabam se evidenciando em casos como este.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

D'ANDREA, F.F. Impotência. Enfoque psicossocial. São Paulo: DIFEL, 1976.

D'ANDREA, F.F. e AMORATTI, A.L. Aspectos psicossociais em um caso de involução mamária. Revista Brasileira de Medicina (Psiquiatria) nº 1: 159-161, 1983.

MORRIS, D. A Fauna Humana. Tr. A.V. Medeiros. São Paulo Record, 1969.

Arnaldo Rodrigues *

> *A psicologia social dos anos 50 e 60 era caracterizada por uma diversidade de enfoques. Algumas perguntas eram apresentadas numa linguagem de estímulo-resposta, outras nas tradições da teoria de campo e da Gestalt e o restante era conceitualizado em termos cognitivos. A mudança desde então tem sido de proporções revolucionárias, impelindo praticamente todos os investigadores a verem os fenômenos psicossociais sob uma perspectiva cognitiva. Psicologia social e psicologia social cognitiva são hoje quase sinônimos. O enfoque cognitivo é agora claramente dominante entre os psicólogos sociais, não tendo, praticamente, competidores"*
> (Markus e Zajonc, 1984)

A citação acima traduz com clareza a realidade da psicologia social científica contemporânea. Não há negar seja a tônica dos estudos em psicologia social dos últimos anos o enfoque cognitivo. Como a mente humana

* Coordenador da Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Gama Filho; professor do Centro de Pós-Graduação e Pesquisa do ISOP da Fundação Getúlio Vargas.

processa a informação que vem dos estímulos sociais constitui o objeto de interesse do cientista dedicado ao estudo da interação humana. Daí as várias teorias cognitivas que dominam a psicologia social de nossos dias bastando citar, como exemplos, as teorias de consistência cognitiva, as teorias de atribuição de causalidade, a teoria da inequidade e a teoria da ação racional. "O resultado é que não se pode mais ver a psicologia social de hoje como o estudo do comportamento social, é mais preciso definí-la como o estudo da mente social" (Markus e Zajonc, 1984). De maneira semelhante se expressa Montmollin (1982), psicóloga social francesa, que afirma: "por cognitivo deve ser entendido, em psicologia social, as atividades psicológicas internas pelas quais o indivíduo (ou cada membro de um grupo) apreende e interpreta os estímulos sociais, pessoais, condutas e eventos observados, objetos e situações sociais" que se encontram em seu ambiente. Interessa-nos, pois, o que ocorre "na cabeça do sujeito" quando se encontra na presença de outros, nos processos de aquisição, categorização, combinação, enfim, de processamento de informações, que terminam na expressão verbal de um juízo de atribuição e/ou de avaliação" (p.?).

Embora haja, certamente, psicólogos sociais que não compartilhem das afirmações citadas no parágrafo anterior, uma simples consulta à literatura mais autorizada em psicologia social das últimas duas décadas não deixa a menor dúvida quanto à preeminência do enfoque

cognitivo. O estudo do fenômeno de atribuição de causalidade, tema que me foi proposto pelos organizadores do programa de psicologia social desta Reunião Anual da SPRP, constitui uma resultante direta do zeitgeist da psicologia social contemporânea. Quem se der ao trabalho de consultar as revistas especializadas em psicologia social de maior destaque, não terá a menor dificuldade em verificar que os trabalhos sobre atribuição de causalidade constituem o tema dominante de suas páginas. Kelley e Michela (1980), em sua revisão do assunto publicada em 1980, afirmam ter localizado, com auxílio do computador, mais de 900 referências a estudos sobre atribuição de causalidade a partir de 1970.

Sendo um tema amplamente difundido entre os estudiosos da psicologia social de hoje, não nos deteremos aqui na exposição das origens históricas e das principais proposições teóricas relativas ao fenômeno de atribuição de causalidade. Se, porventura, houver na audiência pessoas pouco familiarizadas com o assunto, encontrarão na publicação acima referida de Kelley e Michela no volume 31 de 1980 da *Annual Review of Psychology* e no livro *Atribuição de Causalidade: Teoria e Pesquisa* de José Augusto Dela Coleta, excelentes oportunidades para inteirar-se do assunto. Nosso objetivo nesta apresentação será o de revelar como o tema atribuição de causalidade tem sido tratado por psicólogos sociais brasileiros. Como já afirmamos anteriormente em diversas ocasiões (Rodrigues, 1980a; 1980b; 1982), consideramos de suma im-

portância a verificação da aplicabilidade a uma cultura, de princípios teóricos e dados empíricos obtidos em outra. A tentativa de verificação da validade de princípios teóricos e a replicação dos achados obtidos em pesquisas empíricas por eles norteadas constitui procedimento padrão e rotineiro nas ciências naturais; nas ciências sociais, todavia, negligencia-se tal procedimento essencial ao progresso científico. Sendo a cultura uma variável importante no estudo do processo de interação humana, é fundamental que se verifique a universalidade ou não das teorias e dos achados empíricos oriundos de culturas diferentes da nossa. Vejamos, a seguir, como os princípios teóricos e os dados empíricos que integram o conhecimento acerca do fenômeno de atribuição de causalidade, e que são oriundos de outras culturas, inspiraram trabalhos empíricos na cultura brasileira. Os estudos a serem apresentados a seguir foram agrupados em cinco sub-títulos: (a) atribuição de causalidade a eventos frustadores; (b) atribuição de causalidade a situações de sucesso e fracasso; (c) atribuição de causalidade por atores e observadores; (d) atribuição de causalidade a acidentes vitimadores; e (e) locus de controle. Para cada um destes tópicos apresentaremos uma breve introdução teórica e, em seguida, os estudos conduzidos no Brasil inspirados pelo conhecimento existente. Algumas reflexões sobre o material reportado concluem este trabalho.

ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE A EVENTOS FRUSTADORES

A. Fundamentação Teórica

A base teórica dos primeiros estudos sobre atribuição de causalidade a serem aqui mencionados (possivelmente os primeiros a serem conduzidos no Brasil sobre o assunto) é, essencialmente, a análise ingênua da ação apresentada por Fritz Heider em seu influente livro *A Psicologia das Relações Interpessoais* publicado em 1958. Nesta análise, Heider chama especial atenção para a distinção entre causalidade pessoal e impessoal e nos fala da tendência das pessoas a buscar a origem dos eventos que as rodeiam. É através da identificação de certas invariâncias no ambiente, que o mundo se torna para nós mais ou menos estável, previsível e controlável. No setor específico das relações interpessoais, a atribuição de causalidade pessoal e impessoal a eventos frustadores é de singular importância. A hipótese de Dollard et al. (1939), embora pertinente em muitos casos, é incompleta quando aplicada a relações interpessoais. Nem sempre a frustração causada por uma pessoa em outra induz, nesta última, uma reação agressiva. Um fator mediador essencial é a interpretação que a pessoa frustrada for da situação. Nesta interpretação, a atribuição de intencionalidade ou não ao autor é de singular importância para a

previsão do comportamento que se seguirá.

A noção de causalidade fenomenal, invariânci - as, causalidade pessoal e impessoal, todas apresentadas' e discutidas por Heider (1958), mais o modelo de Berkowitz (1962) segundo o qual à toda frustração se segue - uma primeira resposta de raiva e interpretação da situação, à qual poderá ou não se seguir um comportamento agressivo, formam a principal base teórica dos estudos - que se seguem. A isto se acrescente também um outro - princípio teórico proposto por Fritz Heider (1946; 1958): o princípio do equilíbrio. Heider, a quem devemos as idéias centrais e pioneiras sobre o fenômeno de atribuição de causalidade, disse certa vez que as noções de equilíbrio e de atribuição são muito chegadas e que dificilmente podem ser separadas. Diz ele que isto é assim' porque "atribuição, afinal de contas, consiste em estabelecer a conexão ou a relação entre um evento e uma fonte - uma relação positiva. E equilíbrio diz respeito à adequação ou não adequação" (Heider, 1976). No caso de uma - frustração causada por uma pessoa amiga, a atribuição de intencionalidade (causalidade pessoal) ao autor da frustração levaria a desequilíbrio, seria uma relação não - harmoniosa. Como bem salienta Jordan (1966) "é difícil - organizar uma unidade causal quando o autor que é benquisto pelo percebedor é responsável ou causa uma ação - que desagrada ao percebedor; o percebedor se sente em - desequilíbrio em tal caso, um desequilíbrio que funciona como uma força lewiniana contra a organização unitária".

Tudo isto constitui o pano de fundo teórico para os trabalhos empíricos que se seguem.

b. Estudos conduzidos no Brasil sobre atribuição de causalidade a eventos interpessoais frustrantes

Rodrigues e Jouval (1969) conduziram um experimento com 84 sujeitos universitários de uma universidade particular da cidade do Rio de Janeiro. Três grupos de 28 sujeitos cada um, com igual representação de sexo, foram constituídos. Um diapositivo contendo uma situação modificada do estímulo de nº 13 do teste de reação à frustração de Rosenzweig foi apresentada aos sujeitos. A um grupo experimental foi dito que as duas pessoas representadas na situação interpessoal frustrante do diapositivo eram amigos; ao outro grupo experimental foi dito que elas eram inimigas; e ao terceiro grupo, o de controle, nada foi dito sobre a relação de amizade ou inimizade entre as pessoas. Os sujeitos eram solicitados a responder à situação do teste de Rosenzweig tal como numa aplicação normal de seus estímulos, ou seja, dizendo como eles reagiriam frente a esta situação frustradora. Além disso, deveriam eles indicar em escalas apropriadas, a probabilidade de a pessoa frustradora na situação haver agido assim intencionalmente (causalidade pessoal), ou forçada pelas circunstâncias (causalidade impessoal). Nas outras duas escalas os sujeitos deveriam indicar a quanti-

dade de raiva por eles experimentada na situação e a intensidade de sua reação agressiva. As hipóteses do estudo concernentes ao fenômeno de atribuição de causalidade foram: 1a.) o tipo de elo afetivo entre a pessoa frustradora e a pessoa frustrada influi na atribuição de intencionalidade da frustração; causalidade pessoal será atribuída a um inimigo e impessoal a um amigo; 2a.) reações agressivas a eventos interpessoais frustrantes só ocorrem quando causalidade pessoal é atribuída ao agente frustrador. Ambas as hipóteses foram claramente confirmadas pelos dados obtidos.

Rodrigues e Reis (1969) em sua monografia intitulada *Atribuição de Causalidade: Um Estudo Psicossocial* apresentam as origens dos estudos sobre atribuição de causalidade, a aplicação dos conhecimentos teóricos existentes até então a vários outros fenômenos psicossociais e relatam um estudo empírico que replica o estudo anterior de Rodrigues e Jouval e acrescenta uma outra variável independente. O acréscimo consistiu na adição de uma outra situação frustradora além da utilizada no primeiro estudo. No primeiro estudo a situação frustradora era de bloqueio de um objetivo; esta foi mantida e uma outra, envolvendo uma situação de ameaça ao eu, foi acrescentada. 63 estudantes do sexo feminino de uma universidade particular da cidade do Rio de Janeiro serviram como sujeitos. As hipóteses sobre atribuição de causalidade testadas no estudo anterior foram também testadas na

pesquisa de Rodrigues e Reis. O procedimento utilizado em ambos os experimentos foi idêntico. As hipóteses sobre atribuição diferencial de causalidade a amigos e inimigos frente a situações interpessoais frustrantes foi confirmada, bem como a maior agressividade dirigida ao agente da frustração quando se lhe atribuía causalidade pessoal. Além disso, foi verificado que a situação frustradora de ameaça ao eu gera mais agressividade que a de bloqueio de um objetivo.

ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE A SITUAÇÕES DE SUCESSO E FRACASSO

a. Fundamentação teórica

O modelo atribucional de Weiner e seus colaboradores é o referencial teórico básico dos estudos que veremos a seguir. Weiner et al. (1972), influenciados pelos trabalhos de Heider (1958) e de Rotter (1966), afirmam que na interpretação e na predição de resultados relacionados a desempenho, ou seja, êxito e fracasso, nós utilizamos, preferencial e dominantemente, quatro elementos causais. São eles: a habilidade, aptidão ou capacidade da pessoa, o seu esforço, a dificuldade ou facilidade da tarefa e o acaso (sorte ou azar). Destes quatro elementos dois são estáveis (habilidade e dificuldade da tarefa) e dois são instáveis (esforço e acaso); ademais, dois deles são internos (habilidade e esfor-

ção) e dois são externos (dificuldade da tarefa e acaso). Em publicação posterior, Weiner et al. (1978) distinguem ainda estes elementos causais com base em outra dimensão: sua controlabilidade; habilidade e acaso são incontrolāveis, enquanto esforço e dificuldade da tarefa são controlāveis.

O modelo de Weiner permite uma série de predições de singular importância teórica e prática. Vejamos em seguida suas implicações concretas:

1. Os pessoas são, de fato, capazes de fazer atribuições causais em situações complexas relacionadas ao desempenho; sucesso e fracasso são interpretados através da mediação de elementos cognitivos - atribuição de habilidade, esforço, natureza da tarefa - ou acaso - e esta atribuição influencia reações afetivas e expectativas que, por sua vez, condicionam a resposta. Os estudos de Weiner e Kukla (1970), Weiner e Potepan (1970) e de Kukla (1970) confirmam o que vem de ser dito, ao mostrar a relação existente entre motivação à realização (achievement motivation) e responsabilidade pelo sucesso. Estes estudos mostraram que: (a) pessoas com escores altos em motivação à realização tendem mais a assumir responsabilidade pessoal (capacidade, esforço) pelo sucesso que pessoas com escores baixos nesta variável; (b) pessoas com escores altos em motivação à realização tendem a atribuir seu fracasso mais à falta de esforço (fator interno, instável e contro-

lável) que à falta de capacidade, ao passo que pessoas com escores baixos em motivação à realização tendem mais a atribuir o fracasso à sua falta de capacidade (fator interno, estável e incontrolável).

Estes resultados, juntamente com outros estudos posteriores de Weiner e seus colaboradores (por exemplo: Weiner et al., 1978; Weiner, 1980) que relacionam as atribuições aos quatro elementos causais básicos da teoria com emoções específicas daí decorrentes, permitem que se entenda melhor a comprovada afirmação da teoria motivacional de Atkinson (1957) de que as pessoas com alta motivação à realização se engajam com facilidade em tarefas onde o desempenho é a característica saliente, selecionam tarefas de dificuldade intermediária, trabalham mais e persistem mais diante do fracasso que pessoas com baixa motivação à realização. Elas assim procedem em virtude de sua tendência a atribuir seus êxitos a fatores internos (capacidade, esforço) o que lhes suscita a reação afetiva de orgulho e satisfação; como o eventual fracasso é atribuído à falta de esforço, elas insistem na tarefa e trabalham mais, pois o esforço depende da vontade; procuram tarefas de grau intermediário de dificuldade porque as tarefas muito fáceis não lhes dão a sensação de orgulho experimentada em tarefas difíceis; evitam as tarefas de extrema dificuldade, pois estas não lhes permitem o controle de seu sucesso.

2. Os estudos de Weiner e seus colaboradores também mostraram que as pessoas tendem a atribuir seus êxi

tos mais a fatores internos (capacidade e esforço)' que a fatores externos (facilidade da tarefa e sorte). Atualmente, tais achados são interpretados como decorrentes da ação de um viés cognitivo denominado "auto-servidor" ou "egotismo" (self-serving bias). A necessidade de proteger o eu induz a tendenciosidade a atribuir nossos fracassos a causas externas e nossos sucessos a causas internas.

3. O modelo motivacional baseado na mediação cognitiva atribucional de Weiner tem importantes conseqüências práticas. O professor que se deixa levar por sua tendência à rotulação de seus alunos e que rotula uns tantos de incapazes, estará induzindo no aluno a tendência de atribuir seus fracassos a um fator estável, interno e incontrolável o que, muito provavelmente, o levará ao desamparo (learned helplessness) de que nos fala Seligman (1977) e à consequente incapacidade de enfrentar com êxito suas dificuldades. O mesmo se dá em populações carentes onde, no processo de socialização, o mesmo tipo de atribuição pelo insucesso acarretará a passividade, o desalento e o desamparo.

Vejamos a seguir como a posição teórica de Weiner tem servido de referencial básico para pesquisas conduzidas no Brasil.

b Estudos Brasileiros Inspirados pelo Modelo de Weiner

Pelo menos cinco pesquisas baseadas no modelo de Weiner e concernentes ao mesmo tema foram conduzidas no Brasil nos últimos anos. Todas elas constituíram réplicas diretas ou com pequenas modificações do estudo de Weiner e Kukla (1970). Em São Paulo, Carmen Barroso, Guiomar de Mello e Ana Lúcia de Faria (1978) conduziram um estudo com 40 alunos de pedagogia e 40 voluntários de licenciatura. Repetindo basicamente o procedimento de Weiner e Kukla, estas investigadoras solicitaram aos sujeitos de sua pesquisa que assumissem o papel de professores e, levando em conta o sexo, o fato de o aluno haver ou não se esforçado, de ele ter ou não capacidade para a tarefa e o resultado por ele obtido (alto, médio ou baixo), atribuíssem ao aluno de 1 a 5 estrelas douradas (para significar elogio, recompensa) ou de 1 a 5 estrelas vermelhas (significando crítica, punição). Os resultados mostraram que, entre outras coisas, "quanto maior a capacidade, quanto maior o esforço e quanto mais alto o resultado, maior a recompensa atribuída" (p. 67). Dizem ainda as autoras que a recompensa dirigida ao aluno pouco capaz e esforçado "não será tão grande quanto a atribuída àquele que combine alta capacidade e muito esforço, o que reforça os comentários já feitos quando discutimos o efeito principal da capacidade. Assim é que a combinação de pouco esforço e baixa capacidade é mais punida do que a de pouco esforço"

e alta capacidade, como a sugerir que pouco esforço seria mais tolerável em pessoas mais capazes. Ocorre exatamente o inverso no citado estudo de Weiner e Kukla (1970), no qual a maior dose de punição cabe aos muito capazes que não se esforçam. Essa diferença seria talvez explicada pelo fato dos sujeitos americanos serem mais intensamente adeptos da ideologia do esforço" (p. 68).

Dois estudos conduzidos por Rodrigues (1980a; 1980b) replicaram o trabalho pioneiro de Weiner e Kukla (1970) e encontraram resultados semelhantes aos de Barroso et al. (1978). Os resultados dos estudos de Rodrigues, conduzidos com amostras na cidade do Rio de Janeiro, foram em parte semelhantes aos obtidos por Weiner e Kukla, porém deles diferiram no seguinte:

a. Os mais recompensados por bons resultados foram os esforçados e com aptidão para a tarefa, os quais foram também os menos punidos por maus resultados;
b. os menos recompensados por bons resultados e mais punidos por maus resultados foram os não esforçados e sem aptidão para a tarefa.

Estes resultados se assemelham mais aos obtidos por Barroso et al., como vimos acima. Nesta mesma direção foram os resultados obtidos por Rodrigues e Marques (1981) com amostras de professores no Rio Grande do Sul e, recentemente, por Dias e Naluf (1983) em São Paulo.

A constância dos resultados obtidos por vários

investigadores em três Estados da Federação parecem indicar, com suficiente vigor, que estamos diante de uma característica dominante em nossa cultura, característica esta que consiste em não valorizar tanto o esforço do aluno como outras culturas o fazem, quando se trata de alocar recompensas e punições face à atribuição dos fatores responsáveis pelo desempenho. Como dissemos em outra ocasião, "a conscientização desta realidade pode ter conseqüências práticas importantes. Se tendemos a não recompensar especialmente o aluno que se esforça para superar suas dificuldades inatas, poderemos contribuir para sua acomodação às suas limitações. Como bem salienta Weiner (1980), a atribuição de um fracasso a uma causa estável, interna e incontrolável como a falta de aptidão tem o efeito nefasto de levar o aluno à desesperança, à resignação e ao desalento; a valorização do esforço, ao contrário, o instiga a atribuir seus fracassos à sua falta de esforço (uma causa instável, interna e controlável), capaz de incentivá-lo a uma maior dedicação e provável superação de suas limitações. É, pois, educacionalmente desejável que se valorize o esforço do aluno e que se impeça que ele faça atribuições de fracasso a causas internas, estáveis e incontroláveis. A conclusão final das réplicas conduzidas é que devemos alertar os professores para os perigos de não valorizar o esforço de forma especial em seu relacionamento com seus alunos" (Rodrigues, 1983).

Outro estudo inspirado no modelo atribucional

de Weiner foi conduzido por Araujo (1983). Em sua Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Gama Filho, Araujo testou, entre outras, a seguinte hipótese: - "os alunos tendem a atribuir o seu sucesso nas realizações acadêmicas mais a fatores internos (capacidade, esforço), enquanto que o fracasso é atribuído mais frequentemente a fatores externos (dificuldade da tarefa, acaso)" (p.46). No que tange a atribuição de sucesso, os dados confirmam a hipótese (83% dos alunos atribuiram seu sucesso a causas internas e 17% a causas externas - $z = 6,00$, $p < 0,001$). Contrariamente ao que se verificou em estudos realizados em outras culturas (por exemplo: Snyder, Stephan e Rosenfield, 1976), não houve diferença na atribuição de fracasso a causas internas e externas. Um aspecto importante e encorajador foi notado por Araujo (1983). Das 31 atribuições de fracasso a causas internas, 29 se referiram à falta de esforço e apenas duas à falta de capacidade. Sendo a falta de esforço uma causa instável e controlável, é de esperar-se que o aluno mantenha a expectativa de melhorar seu desempenho no futuro, o que não ocorre quando a atribuição de fracasso é feita a uma causa estável e incontrolável.

Finalmente, o modelo de Weiner combinado com os trabalhos de Deaux (1976) e Deaux e Enswiller (1974) serviram de base para estudos sobre estereótipo sexual e preconceito racial conduzidos por Rodrigues. Deaux (1976) utiliza em suas pesquisas a atribuição de causalidade como variável dependente. De acordo com as expecta

tivas decorrentes da existência de estereótipo sexual ou preconceito racial, diferentes atribuições causais são - feitas de forma a ratificar estas expectativas. Assim, se uma pessoa acha que as mulheres são inferiores aos homens ela, provavelmente, atribuirá o sucesso das mulheres a fatores externos (sorte, facilidade da tarefa), - ou, no máximo, a seu esforço, mas raramente à sua capacidade. O mesmo ocorrerá se uma pessoa tem preconceito racial e é solicitada a atribuir um sucesso de uma pessoa' da raça negra à um dos quatro elementos causais mencionados por Weiner. Replicando um estudo feito originalmente por Yarkin, Town e Wallston (1982), o autor obteve dados de 96 estudantes universitários de uma universidade' particular da cidade do Rio de Janeiro. Todos os sujeitos eram brancos, metade do sexo masculino e metade do sexo feminino, igualmente distribuidos pelas quatro condições experimentais. A tarefa dos sujeitos era a de - ler uma carta em que um funcionário de um banco solicitava promoção e justificava seu pedido com base em seu excelente desempenho profissional. Além da carta, era ainda apresentado aos sujeitos o curriculum-vitae do funcionário. O teor da carta e o curriculum-vitae eram idênticos nas quatro condições, variando-se apenas o sexo e a cor da pessoa-estímulo, no caso o funcionário do banco, - de forma a que se constituissem as seguintes condições - experimentais: homem branco, homem preto, mulher branca, mulher preta. Em seguida os sujeitos respondiam a um questionário, onde a variável principal era a atribui

ção que fazian para o sucesso do funcionário: se à sua capacidade, ao seu esforço, à natureza da tarefa ou à sorte.

No estudo original conduzido nos Estados Unidos, foi evidenciada a existência de estereótipo sexual contra as mulheres e de preconceito racial contra os pretos. Isto foi revelado pela maior atribuição do sucesso da pessoa-estímulo à sua capacidade quando ela era do sexo masculino ou branca; no caso de ela ser do sexo feminino ou preta, a atribuição era feita a seu esforço.

Os resultados com a amostra brasileira não indicaram qualquer sinal de estereótipo sexual ou preconceito racial. O mesmo estudo foi repetido numa universidade do Estado de Minas Gerais. Com esta amostra, também não se verificou qualquer indicação de estereótipo sexual contra as mulheres, porém uma leve indicação de preconceito racial foi constatada. O homem preto é visto como o que faz mais esforço para conseguir sucesso e a porcentagem de pessoas que atribui seu sucesso à sua capacidade é significantemente menor que a porcentagem de pessoas que atribui o sucesso à capacidade da pessoa-estímulo nas demais condições. Finalmente, enquanto uma porcentagem menor de pessoas acha que os pretos (homens e mulheres) conseguirão a promoção pleiteada, uma porcentagem maior acha que os brancos (homens e mulheres) a obterão.

No presente momento, o autor e seus colaborado

res do Setor de Psicologia Social do Centro Brasileiro de Pesquisas Psicossociais do ISOP estão repetindo este estudo com uma amostra maior e mais abrangente, incluindo pessoas de diferentes idades e profissões, ao invés de limitar-se a amostras de universitários.

ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE A ATORES E OBSERVADORES

a. Fundamentação Teórica

Jones e Nisbett (1972), baseados também no trabalho seminal de Heider (1958), sustentam que atores e observadores são influenciados, em suas atribuições, por um viés ou tendenciosidade divergente. Enquanto que os atores, ao considerarem seu comportamento, tendem a responsabilizar mais os fatores situacionais ou externos, os observadores tendem a atribuir o comportamento observado a fatores disposicionais ou internos, próprios do ator da ação.

Para Jones e Nisbett (1972) tal tendenciosidade divergente em atores e observadores decorre da diferença de informação que possui o ator sobre seus atos em relação ao observador. O ator, por ter maior conhecimento de seu passado, mais facilmente detectará instâncias em que, em condições semelhantes, seu comportamento variou. A baixa distintividade e a baixa consistência, para usarmos a terminologia de Kelley (1967), fazem com que o ator tenda a colocar mais ênfase nos fatores exter

nos; a falta de tal conhecimento por parte do observador, faz com que suas atribuições sejam mais influenciadas por características disposicionais, estáveis, da pessoa cujo comportamento é observado. Além disso, é mais fácil para os atores considerarem fatores situacionais, enquanto que, para o observador, o comportamento da pessoa é a característica mais saliente. Como já afirmou Heider (1958) "o comportamento domina o ambiente", fazendo com que ele assuma o papel mais saliente no contexto.

Nos Estados Unidos inúmeros estudos têm confirmado a hipótese de Jones e Nisbett (por exemplo: Storms, 1973; Arkin e Duval, 1975). Para os que pensam que o fenômeno só ocorre nos Estados Unidos, informo que Kuanythbek Nuzdybaev, do Instituto para Problemas Sócio-Econômicos da Academia de Ciência de Leningrado, também confirmou a hipótese de Jones e Nisbett na União Soviética, ao verificar que as auto-atribuições de responsabilidade feitas por trabalhadores são menores que as imputações de responsabilidade a eles feitas por seus supervisores' (Nuzdybaev, 1962).

Vejamos os estudos brasileiros sobre a hipótese de Jones e Nisbett.

b. Estudos Brasileiros que testaram a hipótese de Jones e Nisbett

Dela Coleta (1980b) entrevistou 118 sujeitos (atores) dos quais 43 eram presos, 40 amputados e 35 cegos e outros tantos sujeitos (observadores) que foram emparelhados aos atores vitimados em sexo, ida-

de, nível sócio-econômico e escolaridade. Os atores descreviam na entrevista o que, em sua opinião, os levou à presente situação de infortúnio; os observadores ouviam uma descrição do que ocorrera aos sujeitos vitimados e eram solicitados a fazer suas atribuições para o ocorrido. Confirmou-se claramente a hipótese de Jones e Nisbett: "os atores tendem a indicar as causas externas (outros, meio, situação, destino) como explicadoras de suas perdas; os sujeitos observadores apontam com maior freqüência as características ou comportamentos do ator como responsáveis pelos eventos" (Celo Coleta, 1982, p. 134).

Num contexto educacional, Araújo (1982) na Dissertação de Mestrado anteriormente referida, também testou a hipótese de Jones e Nisbett. A hipótese testada foi a de que, no que se refere à sua realização acadêmica, os alunos (atores) tendem a fazer mais atribuições externas (dificuldade da tarefa, acaso) do que internas (capacidade, esforço), enquanto que seus professores (observadores) apresentam tendência oposta. Embora atores e observadores tenham feito mais atribuições internas (disposicionais) para seu rendimento acadêmico, 93% das atribuições dos observadores foram disposicionais ou internas enquanto que, entre os atores, apenas 70% o foram. A maior associação entre atribuição interna e observadores e atribuição externa e atores foi confirmada estatisticamente ($X^2 = 15,4$. $p < 0,05$). Nota-se que, no

estudo de Araujo, a atribuição de rendimento acadêmico - inclui atribuição para êxito e para fracasso. Como, de acordo com os resultados empíricos a que já nos referi - nos anteriormente, há uma tendência no sentido de nós - nos defendermos fazendo atribuições externas aos nossos fracassos e internas aos nossos sucessos e como, segundo a autora, alunos que, objetivamente, pelo critério adotado, deveriam perceber-se como não tendo êxito, perceberam-se como bem sucedidos, os dados obtidos, embora não tão claros como os de Dela Coleta, tendem também a confirmar a hipótese de Jones e Nisbett em nossa cultura.

- ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE E ACONTECIMENTOS VITIMADORES

a. Fundamentação Teórica

Como bem assevera Dela Coleta (1980a) as pessoas - tendem de imediato a perguntar, quando se deparam - com eventos acidentais vitimadores: "Quem é o culpado ?" "Quem foi o responsável por isto ?". Vários autores têm apresentado uma explicação teórica para este comportamento, baseando-se de uma forma ou de outra, em princípios relativos à atribuição - de causalidade.

Walster (1966) afirma que, frente a acontecimentos acidentais, as pessoas tendem a atribuí-las ao a-

caso. Quando, porém, o acidente é grave, a atribuição é feita à pessoa vitimada e não ao acaso. Para Walster, - isto se dá em virtude da tendência que temos a controlar o ambiente que nos rodeia. A atribuição de acidentes - graves a fatores internos e não ao acaso permite que a pessoa raciocine assim: "isto ocorre com ele (ou ela) que é imprudente; comigo, todavia, isto jamais acontecerá, pois eu não faço imprudências". Embora não relacionada especificamente à situação de acidentes, a posição teórica de Kelley (1967; 1972) sobre atribuição de causalidade é, também, baseada na busca de controle. Segundo ele, a principal motivação em nosso comportamento de entender o mundo que nos cerca é a motivação ao controle.

Outro psicólogo, Shaver (1970), vê a reação atribucional a eventos vitimadores como uma reação defensiva. Para ela, as pessoas fazem atribuições defensivas frente ao infortúnio, no sentido de proteger sua auto-estima, evitar culpa e prevenir seu envolvimento em acontecimentos vitimadores no futuro. Finalmente, Lerner (1970), com sua hipótese acerca da percepção de um mundo justo, propõe outra fundamentação teórica para explicar a reação das pessoas frente a eventos vitimadores. De acordo com Lerner, as pessoas tendem a ver o mundo como um lugar em que elas pagam por seus erros e são recompensadas por seus méritos. Um acidente seria, então, visto como uma punição merecida por alguma falta cometida, desde que não haja elementos objetivos capazes de explicar

a ocorrência.

Vejamos, a continuação, os estudos conduzidos no Brasil acerca da atribuição de causalidade a eventos vitimadores.

b. Estudos brasileiros sobre atribuição de causalidade frente ao infortúnio.

No Brasil, Dela Coleta tem se destacado em estudos sobre este assunto. Um de seus trabalhos procurou verificar a que as pessoas atribuem a responsabilidade por acidentes de automóvel (Dela Coleta, 1980a). O estudo de Dela Coleta é muito rico em resultados, e aqui será focalizado apenas um sub-conjunto de seus achados. Foi confirmada a tendência das pessoas a atribuirem mais responsabilidade ao autor do acidente quando a vítima sofre conseqüências graves do que quando as conseqüências são leves. Este resultado confirma o de Walster (1966) na cultura americana. Dela Coleta encontrou ainda diferenças de comportamento entre os sexos, tanto no tipo de causas a que atribuem os eventos vitimadores, como na atribuição de responsabilidade aos autores.

Em sua Tese de Doutorado, à qual já nos referimos ao tratarmos da hipótese de Jones e Nisbett, Dela Coleta (1980b) verificou também que o tipo de atribuição feita pela vítima para explicar o infortúnio em que in-

correu influi em sua forma de enfrentar o infortúnio; assim, por exemplo, cegos e amputados que apresentaram boas respostas no combate ao infortúnio foram mais atribuições indicadoras de busca de controle que de defesa; o contrário se verificou em relação aos presos. As principais teorias de atribuição aplicadas à explicação de eventos vitimadores (busca de controle, atribuição defensiva e mundo justo) foram confirmadas ou não no estudo de Dela Coleta em função do tipo de evento vitimador e do tipo psicológico do sujeito. O importante, porém, demonstrado por seu estudo, foi o papel mediador do processo atribucional no comportamento subsequente do sujeito vitimado. Seu comportamento varia de acordo com o tipo de atribuição dominante.

LOCUS DE CONTROLE

a. Fundamentação Teórica

Pode parecer estranho a muitos que seja incluída uma seção sobre locus de controle num trabalho sobre atribuição de causalidade. Aos que assim reagirem, apresso-me em dizer-lhes que não confundo atribuição de causalidade com a diferenciação entre internos e externos de que nos fala Rotter (1966). A atribuição de causalidade refere-se ao processo cognitivo de alocação de causa aos eventos percebidos; a tipologia de Rotter traduz uma disposição pessoal resultante do desenvolvimento de uma expectativa ge

neralizada das pessoas em sua capacidade de controlar as contingências de reforço de suas ações; as que pensam que podem exercer razoável controle sobre estas contingências são denominadas internas; - as que julgam que são incapazes de tal controle são chamadas externas.

Há, todavia, uma clara ligação entre as duas - contribuições teóricas. Embora, como Weiner et al (1972) afirmam, nem sempre internos fazem atribuições internas (por exemplo: na atribuição a fatores responsáveis pelo fracasso), o que justifica a necessidade dos estudos sobre o fenômeno mais complexo de atribuição de causalidade, o conceito de locus de controle é um conceito influente na psicologia contemporânea e, por associação, optamos por incluí-lo no final deste trabalho.

De uma maneira geral, os estudos sobre locus de controle e rendimento escolar mostram uma associação entre internalidade e melhor rendimento acadêmico. Embora nos Estados Unidos nem sempre esta associação se verifique (ver Lefcourt, 1976), na Venezuela Romero-García (1980; 1981) a tem consistentemente comprovado, o mesmo acontecendo no Brasil como veremos mais adiante.

A variável locus de controle tem sido estudada também no que concerne à sua associação a estados de ansiedade (ver Phares, 1977). A maioria dos estudos indica uma associação entre externalidade e ansiedade. Vejamos a seguir os resultados de pesquisas conduzidas no

Brasil sobre estes tópicos.

6. Estudos brasileiros sobre locus de controle

A escala de locus de controle de Rotter (1966), bem como a de Levenson (1974), foram adaptadas ao Brasil e suas características psicométricas obtidas por Dela Coleta (1979; 1983). A escala para crianças de Nolgran e Milgran (1975) foi traduzida e adaptada à nossa realidade por Lina Féres (1981).

Guerguen Neto (1982) testou a associação entre internalidade e melhor rendimento acadêmico com 181 sujeitos que prestaram exame vestibular numa universidade particular do Estado do Rio Grande do Sul. Foi-lhes aplicada a escala de Rotter e coletados os resultados acadêmicos por eles obtidos no exame de admissão à universidade. Comparando-se a média obtida pelos internos (assim considerados os 20% que obtiveram escores mais baixos na escala de I/E de Rotter) com a obtida pelos externos (assim considerados os 20% que obtiveram escores mais altos nesta escala), a média dos internos foi significativamente superior à dos externos. O mesmo foi encontrado por Araujo (1983) que utilizou outra escala de locus de controle, a de Levenson, com 518 alunos de curso secundário de várias escolas da cidade do Rio de Janeiro: a média obtida pelos internos no fim do ano letivo foi significantemente superior à obtida pelos externos. Outro estudo conduzido com 140 universitários de uma ins

tituição de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro, por Jablonski (1983) confirmou os de Guerguen Neto e de Araujo. Embora o objetivo principal do estudo não fosse o de verificar a associação entre internalidade e rendimento acadêmico, Jablonski(1983) encontrou que, das quatro turmas por ele estudadas, duas apresentavam uma percentagem de internos bem superior às outras duas. Indagando à Coordenação do Ciclo Básico, ao qual pertenciam as quatro turmas, se elas haviam sido compostas aleatoriamente, foi informado de que não: duas turmas haviam sido constituídas com os alunos cujas médias no vestibular havia sido iguais ou superiores a sete, e duas com aqueles cujas médias haviam sido inferiores a sete. As duas turmas em que predominavam os internos eram, exatamente, aquelas constituídas pelos alunos de médias iguais ou superiores a sete.

A constância destes resultados nos leva a confiar na existência da associação entre internalidade e rendimento acadêmico superior em nossa cultura. Este achado é importante, pois justifica que se empreendam no Brasil programas de desenvolvimento da internalidade dos estudantes visando a um aumento de seu rendimento, tal como já foi feito nos Estados Unidos por DeCharms (1972) e na Venezuela por Romero-García (1981), ambos com resultados positivos.

No que concerne à associação entre locus de controle e ansiedade, Biaggio (1983) além de hipotetizar a conhecida associação entre externalidade e ansiedade,

acrescentou uma engenhosa contribuição ao assunto. Utilizando a distinção de Spielberger (1966; 1972) entre ansiedade-traço e ansiedade-estado, Biaggio submeteu a teste empírico duas hipóteses: "1a) há uma correlação entre ansiedade-traço e externalidade de locus de controle; 2a.) sujeitos predominantemente internos em locus de controle deverão exibir mais ansiedade-estado em situações que dependem de sorte, enquanto sujeitos externos deverão revelar mais ansiedade-estado em situações que dependem de sua capacidade" (p. 3). A primeira hipótese foi confirmada com estudantes universitários mas não com crianças de 4º, 5º e 6º graus; a segunda não o foi, embora um leve efeito da manipulação experimental tenha sido notado sem, todavia, alcançar significância estatística.

Outro dado importante do estudo de Biaggio (1983) é que se confirmou a relação entre idade e locus de controle verificado em Israel por Nilgran (1971), no sentido de que a internalidade aumenta com a idade. Embora instrumentos distintos tenham sido utilizados por Biaggio na mensuração de locus de controle em seus experimentos com crianças e com adultos, os resultados indicam que "as relações entre as variáveis envolvidas (ansiedade traço e estado e locus de controle) parecem ser diferentes em crianças e adultos" (p. 8).

Um interessante estudo englobando os conceitos de Locus de controle, comparação social e desempenho foi conduzido por Lima Féres (1981) em sua Tese de Doutora-

do apresentada ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisa do ISOP da Fundação Getúlio Vargas. A autora verificou, entre outras coisas, que "a experiência continuada de sucesso poderia levar à modificação do locus de sujeitos - externos"; constatou ainda que o processo de comparação social influi diferentemente em internos e externos em suas reações frente ao sucesso e ao fracasso (Lima Pêres, 1981).

COMENTÁRIO FINAL

Se atentarmos para as datas dos trabalhos brasileiros aqui citados, verificamos que a maioria deles veio a público entre 1978 e 1983. No espaço de cinco anos, pois, foram levados a efeito no Brasil 16 estudos - relativos à atribuição de causalidade e locus de controle que chegaram ao conhecimento do autor. Certamente - outros mais foram empreendidos. Levando em conta a tradição brasileira de realizar poucas pesquisas empíricas em psicologia social, o número de trabalhos conduzidos - sobre o tema específico aqui considerado nos últimos anos é expressivo. Quando em 1981 fiz uma revisão da psicologia social na América Latina para o periódico Spanish Speaking Psychology, encontrei menos da metade do número de estudos aqui referenciados (Rodrigues, 1981).

Não há dúvida de que estamos diante de uma área de investigação muito rica e de importantes conse - qüências práticas. O grande poeta romano, Virgílio, dis

se certa vez: Felix qui potuit rerum cognoscere causas (Feliz aquele que pode conhecer as causas das coisas). No estudo de atribuição de causalidade o psicólogo social procura sistematizar o conhecimento em torno desta característica humana tão difundida — a busca das causas das coisas. Esperamos que os trabalhos aqui mencionados sejam continuados por outros, a fim de que se possa conhecer mais sobre a realidade psicossocial de nossa gente, o que por certo iluminará o caminho a ser percorrido por aqueles que se dedicam às aplicações das descobertas da psicologia social.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R.C. Atribuição de Causalidade, Locus de Controle e Rendimento Escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho, 1983.

ARKIN, R.M. e DUVAL, S. Focus of attention and causal attribution of actors and observers. J. of Exp. Soc. Psychol., 1975, 11, 427-438.

ATKINSON, J.W. Motivational determinants of risktaking behavior. Psychological Review, 1957, 64, 359-372.

BARROSO, C., NELLO E FARIA, A.L. Influência de características do aluno na avaliação de seu desempenho. Cadernos de Pesquisa, 1978, 26, 61-80.

BERKOWITZ, L. Agression: A Social Psychological Analysis. New York: McGraw-Hill, 1962.

BIAGGIO, A.M.B. Relationships between state-trait - anxiety and locus of control: Experimental studies with adults and children. Int. Soc. for the Study of Behavioral Development Biennial Meeting. Munich, Germany, 1983.

DEAUX, K. Sex. A perspective on the attribution process, In J.H. Harvey, W.J. Ickes e R.F. Kidd (Eds). New Directions in Attribution Research (Vol. 1)Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 1976.

DEAUX, K. e EMSWILLER, T. Explanations of Successful Performance on Sex-Linked Tasks. What is skill for the male is luck for the female. J. of Pers.and Soc. Psychol., 1974. 29, 80-85.

DECHARMS, R. Personal causation training in schools. J. of Applied Soc. Psychol., 1972, 2, 295-313.

DELA COLETA, J.A. A escala de locus de controle interno -externo de Rotter: um estudo exploratório. Arq. Bras. de Psicologia, 1979, 31, (4), 157-161.

DELA COLETA, J.A. Atribuição de responsabilidade por um acidente - Um estudo exploratório. Arq. Bras. de Psicol., 1980a, 32(1), 95-128.

DELA COLETA, J.A. Atribuição de Causalidade em Presos, Amputados e Cegos. Tese de Doutorado. Fundação Getúlio Vargas, 1980b.

DELA COLETA; J.A. Atribuição de Causalidade: Teoria e Pesquisa. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1982.

DELA COLETA, J.A. Adaptação da escala de Levenson. Trabalho não publicado. Universidade Federal de Uberlândia, 1983.

DIAS, C.B. dos S. e MATUF, R. Que valor o professor atribui à capacidade, esforço e resultado obtido pelos alunos em contextos de realização escolar ? Arq.Bras. de Psicologia, 1983 (no prelo).

DOLLARD, J.; DEEB, L.; MILLER, N., MOWRER, O. e SEARS, R. Frustration and Aggression. New Haven: Yale University Press, 1939.

GUERGUEN NETO, F. Atribuição de causalidade, ansiedade e rendimento acadêmico. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFRG, 1982.

HEIDER, F. Attitudes and cognitive organization. J. of

Psychology, 1946, 21, 107-112.

HEIDER, F. The Psychology of Interpersonal Relations. - New York: John Wyley, 1958.

HEIDER, F. A conversation with Fritz Heider. In J. H. Harvey, W.J. Ickes e R.F. Kidd (Eds.) New Directions in Attribution Research (vol. 1). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1976.

JABLONSKI, B. Locus de controle e o comportamento de jogar (... e o de estudar). Arq. Bras. de Psicologia, 1983 (no prelo).

JONES, E.E. e NISBETT, R.E. The actor and the observer: divergent perception of the causes of behavior. In E. E. Jones et al. (Eds.) Attribution: Perceiving the Causes of Behavior. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1972.

JORDAN, N. The cognitive psychology of Fritz Heider. Institute for Defense Analysis, 1966 (trabalho não publicado).

KELLEY, H.H. Attribution theory in social psychology. - Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1967.

KELLEY, H.H. Causal schemata and the attribution process. In E.E. Jones et al. (eds.) Attribution: Perceiving the Causes of Behavior. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1972.

KELLEY, H.H. e MICHELA, J.L. Attribution theory and research. Annual Rev. of Psychology, 1980, 31, 457-501.

KUKLA, A. The cognitive determinants of achieving - behavior. Tese de Doutorado, University of California, 1970.

LEFCOURT, H.M. Locus of Control: Current Trends in Theory and Research. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1976.

LERNER, M.J. The desire for justice and reactions to victims. In J. Mecauly e L. Berkowitz (Eds.) Altruism and Helping Behavior. New York: Academic Press, 1970.

LEVENSON, H. Distinctions within the concept of internal -external control: Development of a new scale, 80th. Annual Convention of the American Psychological - Association, Honolulu, USA, 1972.

LIMA FÉRES, M. Locus de controle e comparação social na atribuição de causalidade por crianças. Tese de Doutorado. Centro de Pós-Graduação e Pesquisa do ISOP - da Fundação Getúlio Vargas, 1981.

MARKUS, H. e ZAJONC, R.B. The Cognitive Perspective in Social Psychology. In G. Lindezey e E. Aronson (Eds.) The Handbook of Social Psychology, 1984 (no prelo).

MILGRAM, N.A. Locus of control in Negro and white children at four age levels. Psychol. Reports, 1971, 29, 459--465.

MILGRAM, N.A. e MILGRAM, R.M. Dimension of locus de control in children. Psychol. Reports, 1975, 37, 523 -538.

MOKTNOLLIN, G. Psychologie sociale behavioriste et psychologie sociale cognitiviste. Trabalho apresentado

no Encontro do Comitê executivo da União Internacional de Psicologia Científica e Federação de Psicólogos de Venezuela e publicado no AVEPSO Boletin, 1982, V, 1-7.

MUZOLBAEV, K. Attribution of responsability and organizational behavior. Pers. and Soc. Psychol. Bulletin, 1982, 8, 43-48.

PHARES, E.J. Locus of Control in Personality. New Jersey: General Learning Press, 1976.

RODRIGUES, A. Atribuição de causalidade e alocação de recompensas e punições em amostras brasileiras. Arq. Bras. de Psicologia, 1980a, 32, 141-147.

RODRIGUES, A. Causal ascription and the evaluation of achievement-related outcomes: A cross-cultural study. Intern. J. of Intercultural Rel., 1980b, 4, 379-389.

RODRIGUES, A. Latin American Social Psychology: A review. Spanish Speaking Psychology, 1981, 1, 39-60.

RODRIGUES, A. Réplica: Um tipo de pesquisa negligenciado em psicologia social. Arq. Bras. de Psicolog., 1982, 34, 3-20.

RODRIGUES, A. Atribuição de causalidade e locus de controle: alguns resultados obtidos no Brasil. Trabalho apresentado no XIX Congresso da SIP. Quito, Equador, 1983.

RODRIGUES, A. e JOUVAL, N.V. Phenomenal causality and response to frustrating interpersonal events. Interamerican J. of Psychol., 1969, 3, 193-204.

RODRIGUES, A. e REIS, C. Atribuição de Causalidade: Um

Estudo Psicossocial. Cadernos da PUC, Rio de Janeiro, 1969.

RODRIGUES, A. e MARQUES, J.C. Atribuição de causalidade e avaliação do rendimento — como o professor valoriza aptidão e esforço. Educação e Realidade, 1981, 6, 7-28.

ROMERO-GARCIA, O. Locus de control, inteligencia, estatus sócio-economico y rendimiento academico. Publicação nº 10, Laboratório de Psicologia, Mérida, Venezuela, 1980.

ROMERO-GARCÍA, O. Internalidad y rendimiento academico: Efectos de un programa de intervención. Trabalho apresentado no XVIII Congresso da SIP, Santo Domingo, Rep. Dominicana, 1981.

ROTTER, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 1966, whole Nº 609.

SELIGMAN, M.E. Desamparo. São Paulo: HUCITEC/Edusp, 1977.

SHAVER, K.G. Defensive attribution: effects of severity on relevance on the responsability assigned for an accident. J. of Pers. and Soc. Psychol., 1970, 14, 101-103.

SPIELBERGER, C.D. Thery and Research on Aixiety. In C.D. Spielberger (Ed.) Anxiety and Behavior. New York: Academic Press, 1966.

SPIELBERGER, C.D. Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (Ed.) Anxiety. Current Trends in Theory

and Research. New York Academic Press, 1972.

STORMS, M.D. Videotape and the attribution process. - reversin actors and observers points of view. J. of Pers. and Soc. Psychology, 1973, 27, 165-175.

WALSTER, E. Assignment of responsability for an accident, J. of Pers. and Soc. Psychol., 1966, 3, 73-79.

WEINER, B. The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. Educational Researcher, 1980, 9, 4-11.

WEINER, B. e KUKLA, A. An attributional analysis of achievement motivation. J. of Pers. and Soc. Psychol., 1970, 15, 1-20.

WEINER, B. e POTEPAN, P. Personality characteristics and affective reactions toward exams of superior and failing college students. J. of Educ. Psychol., 1970, 61, 144-151.

WEINER, B., FRIEZE, I.; KUKLA, A.; REED, L.; REST, S. e ROSENBAUM, R. Perceiving the causes of success and failure. In E.E. Jones et al., Attribution: Perceiving the Causes of Behavior. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1972.

WEINER, B., RUSSEL, D. e LERMAN, D. Affective - consequences of causal ascriptions. In E.E. Jones et al. (Eds.) New Directions in Attribution Research (Vol. 2). Hillsdale, N.J.. Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

YARKIN, K.L.; TOWN, J.P. e WALLSTON, B.S. Blacks and women must try harder: Stimulus person's race and sex attributios of causality. Pers. and Soc.Psychol. Bull., 1982, 8, 21-24.

A FORMAÇÃO DO ESPECIALISTA EM PSICOLOGIA CLÍNICA PREVENTIVA

Ryad Simon (*)

INTRODUÇÃO

Iniciarei a abordagem do tema: formação do especialista em Psicologia Clínica Preventiva, partindo da evolução de minhas concepções sobre a formação do psicoterapeuta. Em agosto de 1975, participando de mesa redonda no "IV Ciclo de Debates-Limites da Psiquiatria", organizado pelo Grupo de Estudos Psiquiátricos do Hospital do Servidor Público Estadual e Departamento de Psiquiatria da Associação Paulista de Medicina, relatei o tema: "O psicoterapeuta - formação, atividade e campo". (Simon, R., 1975). Naquela época, há oito anos atrás, era outra a situação do psicólogo clínico (e também a estabilidade sócio-econômica do país), e talvez por isso não me chamassem a atenção as condições da realidade nacional. Assim, naquela apresentação, era ainda candente a questão: quem deve exercer a função de psicoterapeuta, o psicólogo, ou o psiquiatra ? Nessa ocasião, coerente com as angústias da época, afirmei que nem o psicólogo, nem o psiquiatra estavam aptos a exercer psicoterapia, se não fizessem um curso de especialização em psico

(*) Professor Livre-Docente e adjunto do Depto Psicologia Clínica - do Inst. Psicologia USP, e Coordenador do Setor de Saúde Mental do Serviço dos Alunos, Depto Medicina Preventiva da Escola Paulista de Medicina.

terapia. Pois, o currículo dos cursos de graduação em Psicologia ou Medicina não os capacitava para essa complexa tarefa. E, consequente com esse parecer, propus um currículo para formação de especialistas em psicoterapia. Esse programa de formação, como era de esperar, enfatizava o trabalho com o paciente individual, provendo atendimento a longo prazo. Tudo semelhante ao que havia aprendido de meus mestres, e que me propunha a transmitir a meus alunos. Era basicamente um modelo psicanalítico transplantado para um esquema em que o paciente, não podendo arcar com o custo de quatro ou cinco sessões semanais, era forçado a comparecer menos vezes.

Não me dava conta, nesse período, que mesmo esse modelo adaptado a pacientes com menor poder aquisitivo, era ainda inaplicável à maioria da população brasileira. Até que, no início desta década, deu-me conta de uma dupla explosão: de um lado, uma inundação de psicólogos recém-formados, sem qualquer possibilidade de trabalhar nesta área; e de outro lado, uma crise econômica sem precedentes, reduzindo mais drasticamente a capacidade aquisitiva de nossa população. Comecei a acordar com o ribombar dessas explosões. O primeiro despertar foi divulgado em maio de 1981, quando proferi a conferência de abertura da "I Jornada Mogiana de Psicoterapia", promovido pelo Centro Comunitário de Saúde Mental da Clínica Psiquiátrica da Faculdade de Medicina da Universidade de Mogi das Cruzes. Nessa exposição comecei a cogitar da formação de um psicoterapeuta para a realida-

de brasileiro (Simon, R. 1981). Advertia que os psicoterapeutas formados pelos caminhos tradicionais exerciam um método de psicoterapia que mal podia ser custeado por 0,5% de nossa população, ficando os restantes 99,5% dos brasileiros sem qualquer vislumbre de ajuda psicológica. Enquanto isso, 95% dos psicólogos recém-formados teriam de renunciar a ser psicólogos, obrigados a assumirem ocupações que nada tinham a ver com Psicologia, mas muito com a sobrevivência. Assim, se fossem organizados cursos de especialização em psicoterapias breves, talvez mais indivíduos poderiam ser beneficiados com atendimento psicológico, e maior número de psicólogos poderia permanecer na clínica, evitando-se uma evasão de profissionais, representando oneroso desperdício material e humano.

Mais recentemente tenho refletido que não basta desenvolver e aplicar técnicas de psicoterapia breve para ajudar o indivíduo isoladamente. Ou melhor, que o indivíduo faz parte de conjuntos humanos com os quais interage, sendo vítima e agente de adaptações com maior ou menor eficácia. Aplicando conceitos de psicologia clínica preventiva, alguns deles expostos em meu livro publicado neste ano: "Psicologia Clínica Preventiva - Novos Fundamentos" (Simon, R. 1983), comecei a me dar conta que o indivíduo passa grande parte do tempo de sua vida com a família ou no trabalho. E que, nesses dois ambientes, interage para melhorar ou piorar sua adequação às realidades intra-psíquica e exterior. Portanto, seria -

de maior alcance, e talvez continuando a ser breve, uma forma de intervenção psicoterápica que alcançasse o sujeito junto com seu âmbito familiar e ocupacional. É claro que esse conjunto de intervenções dificilmente poderia ser feito por um único psicólogo. Mas talvez um programa de prevenção que coordenasse e sincronizasse a atuação do psicólogo no domicílio e no trabalho, surtiria efeitos de muito maior alcance abrangendo não apenas o indivíduo, mas os pequenos agrupamentos humanos de que faz parte, e com os quais compartilha o maior tempo de sua vida. Como se faz isso, como se coordena, é algo ainda tão novo que nada sei dizer. São idéias que estão em estágio nascente, nebulosas e cambiantes, e, apenas para dar-lhes um rótulo para distingui-las de outras abordagens psicoterápicas dou-lhes o nome de "psicoterapia preventiva". São idéias que terão como destinatário natural e laboratório de pesquisas a Sociedade de Psicologia Clínica Preventiva, que ajudei a fundar e da qual sou o primeiro presidente, dirigida com a colaboração das colegas Elizabete G. Oberding, Kayoko Yamammoto, Lourdes S. Tonazela e Suzana A. Viana.

A FORMAÇÃO

O curso de especialização em psicologia clínica preventiva, tal como está sendo experimentalmente realizado pela Soc. de Psicologia Clínica Preventiva, minis

trado a profissionais em Psicologia (posteriormente cogitamos estendê-lo, talvez com adaptações, a profissionais da área de Ciências Humanas), tem a duração de dois anos. Começarei esta exposição pela parte estritamente teórica do curso. Inicia-se com noções oriundas do modelo médico, de onde nos vieram os conceitos primordiais de História Natural das Doenças, segundo uma visão processual epidemiológica. Em seguida, concepções de prevenção das doenças, nos níveis de prevenção primária, secundária e terciária, conforme se aplicam nos períodos pré-patogênico e patogênico. Esses nossos modelos vão sendo transformados em esquemas aplicáveis ao campo da Psicologia Clínica. Essa transposição de domínios é feita segundo o embasamento teórico da evolução da adaptação humana, contido em meu livro já citado, "Psicologia Clínica Preventiva - Novos Fundamentos" (Simon, R. 1983). Nessa concepção de evolução da adaptação humana é salientado o importante papel representado pelas crises de adaptação. Desenvolve-se uma teoria das crises adaptativas, bem como adotam-se formas de prevenção que são específicas para situações de crise. Nesse programa teórico discutem-se ainda as técnicas de entrevista em prevenção, que possuem características bem diferentes das que se observam nos consultórios e clínicas psicológicas. Salienta-se a importância de se concluir logo um diagnóstico preventivo, segundo referencial operacional, para imediatamente proceder-se à intervenção psicoterápica.

A segunda parte do programa teórico informa ge

nericamente sobre as variedades de formas psicoterápicas mais utilizadas em prevenção. Ou seja, psicoterapias - breves, forma individual, para atendimento do sujeito sobre assuntos que por sua natureza não são suscetíveis de abordagem familiar ou conjugal. São dadas também informações sobre formas breves de psicoterapia abrangendo o casal ou a família. Finalmente, são transmitidas noções sobre intervenção do psicólogo em âmbito institucional.

A finalidade da parte teórica do curso é apenas fornecer ao psicólogo referenciais que lhe permitam' localizar e organizar sua experiência e conhecimentos. A parte mais importante da formação é constituída pelos intercâmbios entre supervisor e alunos feito durante os - grupos de supervisão. Aqui é onde o aluno está mais motivado para aprender, porque a discussão envolve sua experiência real como psicólogo, quer no ambiente familiar ou institucional. Essa experiência real é inevitavelmente impregnada de angústias de várias espécies, expectativas, e, para aqueles que conseguem suportar a experiência, há margem para muito aprendizado, e mesmo para crescimento pessoal. É nesse processo de supervisão que se cristalizam verdadeiramente noções fundamentais de psicodinâmica, como transferência, contra-transferência, resistência, mecanismos de defesa, dinâmica familiar ou - institucional, etc., e que de outro modo permaneceriam - como idéias vagas de fenômenos impalpáveis. Sofrendo a experiência, o aluno quer melhor conhecê-la; desejando' ajudar o paciente, está bastante motivado para envolver-

-se e aprofundar-se. Sendo o trabalho em prevenção carregado de angústias e frustações, nos grupos de discussão da prática as tensões são ventiladas e vividas, apresentando essa forma de ensino pela supervisão um inescapável sentido psicoterápico, embora restrito. Dado o alcance e riqueza do ensino pela supervisão grupal do trabalho prático, onde o psicólogo aprende não só a partir dos casos que lhe são afetos mas também das experiências dos outros colegas de grupo, a freqüência semanal aos grupos de supervisão prossegue no segundo ano do curso. Considerando ainda ser essa uma forma de aprendizado tão variada, sempre capaz de abrigar fatos novos e imprevistos, convertendo-se em fonte de contínuo aperfeiçoamento clínico-preventivo, os alunos que concluirem o segundo ano de formação poderão ali prosseguir por sua livre escolha, pelo tempo que julgarem útil para seu desenvolvimento.

Passarei agora a discorrer sobre a parte prática do curso de especialização em Psicologia Clínica Preventiva. Atualmente a parte prática é feita em três áreas: ambulatorial, domiciliar e institucional. Futuramente, havendo ensejo, há planos de estender a prática a empresas, privadas ou públicas, ocupadas em trabalho de produção ou prestação de serviços. Isso porque, como assinalei anteriormente, o indivíduo passa longo tempo de sua vida útil no local de trabalho, sofrendo influências e podendo exercê-las interagindo com seus colegas, afetando essas relações a eficácia de sua adaptação global.

A parte ambulatorial é a que comporta menos inovações, porque se aproxima do modelo habitual de clínicas abertas ao atendimento do público que as procura espontaneamente. Essa prática no ambulatório é desenvolvida porque auxilia na formação do especialista para eventualmente ocupar função semelhante em alguma organização prestadora de serviço psicológico. A segunda razão para manter consultórios abertos ao público é que, de qualquer modo, essa forma de atendimento encaixa-se num esquema de prevenção secundária na fase de tratamento eficaz. Ou seja, o programa domiciliar não tem condições de atender toda a população da área. Havendo divulgação do posto de prevenção, as pessoas ainda não visitadas pelos psicólogos poderão antecipar-se e receber ajuda imediata. A terceira razão para manutenção de consultórios da Sociedade de Psicologia Clínica Preventiva é que, nos casos em que o atendimento na residência é desaconselhável - porque o domicílio da família é muito acanhado; ou é compartilhado com pessoas estranhas à família; ou então, por alguma razão, o assunto não pode ser ventilado coletivamente - resta a sala do ambulatório para encontros reservados.

A parte do estágio em especialização que maiores esperanças comporta, e também maiores angústias e frustações, é representada pelo atendimento no domicílio. Aqui, considera-se que o cliente do preventivista é a família, e não o indivíduo. Essa mudança de enfoque implica mudanças óticas, conceituais e técnicas muito amplas

Considerando que esse assunto será tratado em outro contexto, dispenso-me neste ensejo de entrar em detalhes. - Valeria no entanto elocubrar sobre justificativas mais - relevantes do atendimento feito no domicílio. Considerando que a família é o centro da formação da personalidade de seus membros, qualquer sintoma ou variação adaptativa assume significados e implicações, dentro do contexto familiar. A família age no sentido de manter a falha adaptativa ou de resistir a sua correção, ou de favorecer a sua recuperação, conforme seja o jogo de interações no universo do dinamismo familiar. Agindo no âmbito familiar o preventivista poderá detectar certas interdependências que no contato apenas individual passariam' despercebidas, ou levariam longo tempo para se evidenciarem. Assim, no domicílio, sua óptica se amplia, mais rápida é a percepção das interações, bem como tem maior alcance suas intervenções psicoterápicas, porque os principais envolvidos estão presentes e mais acessíveis. É óbvio que, ampliando-se o campo de observação, a compreensão do fenômeno torna-se mais complexa; existindo - mais implicadas no relacionamento interpessoal, as tensões transferenciais e contra-transferenciais serão mais agudas e intensas. Essas pressões intelectuais e emocionais para compreender e agir no âmbito familiar são difíceis de suportar. A dificuldade de compreensão de um contexto mais complexo leva a falhas na atuação do psicólogo; compreendendo menos ele erra mais e sofre mais - frustração. Envolvendo-se com mais pessoas simultaneo -

mente as tensões emocionais se acentuam e interferem com sua capacidade de compreensão, aumentando sua angústia. Não pretendo minimizar nem exagerar as dificuldades do trabalho preventivo no domicílio. Se o psicólogo conseguir aguentar o sofrimento emocional, e for perseverante, depois de muitas vicissitudes verá ampliadas sua capacidade de compreensão humana e desempenho profissional como talvez em nenhuma outra área da Psicologia Clínica.

Duas outras razões de peso justificam o atendimento psicológico domiciliar: 1) o conhecimento mais exato das condições de vida e do tipo de adaptação dos membros da coletividade só pode ser feito no local onde se encontram; 2) por outro lado, têm sido encontradas em casa pessoas muito necessitadas de ajuda, e que por inúmeros motivos - ignorância, temor, preconceito, pobreza, etc., - jamais receberiam atenção psicológica se não fossem "descobertas" no seu refúgio residencial. E, quando assistidas, algumas conseguem uma recuperação surpreendente.

A terceira área da parte prática é a institucional. Neste setor o cliente do preventivista é a instituição. Como a instituição comporta dirigente e dirigidos, enfrenta-se já aqui uma dicotomia cheia de sutilezas e armadilhas. Se o psicólogo pender para um lado, ou para o outro, estará promovendo desiquilíbrio e aumentando o conflito entre eles. Se os valores do preventivista forem antagônicos aos valores dos dirigentes da instituição, a intervenção do psicólogo terá conotações

destrutivas. Cedo ou tarde haverá confronto velado ou - ostensivo com os dirigentes, com a interrupção do progra ma preventivo e expulsão de seus executores. Não é meu intuito aqui pormenorizar os aspectos da prática, mas a- penas justificar sua utilização. A instituição gera pro blemas para todos os seus integrantes. Das soluções ob- tidas resultam aumento ou diminuição da eficácia adapta- tiva, quer do grupo institucional como um todo, quer de alguns de seus integrantes, que mais se beneficiam ou - mais sofrem as conseqüências. Se a instituição se rela- ciona diretamente com o público, também o público atendi do é influenciado por essas flutuações. Essas ligeiras' ponderações mostram quanto é necessária a compreensão e intervenção preventiva racional no âmbito das institui - ções. Ela é extremamente complicada, mas pelo potencial de efeitos quer para o crescimento ou retrocesso de seus integrantes, merece que se façam grandes investimentos - preventivos. A Sociedade de Psicologia Clínica Preventi va está, neste particular, dando - não direi seus primei ros passos, mas engatinhando - para não dizer se arras - tando... Nessa árdua trajetória a equipe dirigente in - tervem em asilos de velhos, orfanatos, abrigos de mães solteiras, creches, centros de saúde, etc. Atualmente - conta com experiência de vários anos em uma creche, e - nos dois últimos anos novas creches foram incorporadas.- Visto este assunto ser abordado pormenorizadamente em ou tra apresentação, dispenso-me de maiores minúcias.

Restaria ainda mencionar o lugar ocupado pela'

Pesquisa no curso de formação de especialista em Psicologia Clínica Preventiva. Qualquer profissional que pretenda evoluir no reino de sua especialidade necessita acompanhar, pelo menos indiretamente, as pesquisas mais recentes. Se não o fizer será ultrapassado pelos progressos e inovações. Todavia, no domínio da Psicologia Clínica Preventiva, a pesquisa não é apenas uma questão de atualização, mas de sobrevivência. Sendo ainda uma área tão nova, tão complicada e pouco conhecida, se não forem feitas pesquisas que ampliam o espaço da investigação possibilitando novas descobertas, fatalmente se ficará deslizando sobre os mesmos conceitos e técnicas, convertendo a prática e a teoria do preventivista numa espécie de doutrina religiosa. É preciso ter a coragem de abandonar os caminhos conhecidos e seguros e enveredar pelo novo e imprevisível: mas a coragem somente não basta. É imprescindível fundamentar os passos no conhecimento sólido, mas difícil, que só a pesquisa proporciona.

Atendendo a esse imperativo o curso de formação estimula o aluno, no início do segundo ano, a se interessar por determinados aspectos do trabalho prático, e desejar aprofundar-se mais no conhecimento de suas interligações. São discutidos os delineamentos de uma pesquisa para ampliar a investigação do aspecto que o aluno, ou um pequeno grupo, quer conhecer melhor. Se o assunto comporta, são feitas análises estatísticas. Evidentemente, as pesquisas, nesta altura da formação, com-

portam geralmente uma configuração de experiência piloto Por isso mesmo, a partir destas experiências piloto lançam-se as bases de pesquisas mais amplas e completas, - passíveis de conduzir, em etapas posteriores, a uma generalização maior e mais seguro do conhecimento científi - co. A discussão inicial, o preparo da pesquisa, as apresentações periódicas do andamento da investigação são - feitos perante toda a turma do segundo ano, de modo que os colegas que não participam diretamente do trabalho - têm pelo menos oportunidade de informar-se, arguir e de algum modo acompanhar, contribuir e receber algo nessas' apresentações.

FINALIDADE DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA CLÍNICA PREVENTIVA

As finalidades principais da Sociedade são: - 1) funcionar como centro estimulador e coordenador de - pesquisas na área de prevenção, 2) formação de especialistas em prevenção no campo da psicologia clínica; 3) organizar e aplicar, sem finalidades lucrativas, um plano de atendimento à população, inspirado nos princípios e métodos da psicologia clínica preventiva; e 4) congregar os profissionais da área. As finalidades de uma Sociedade estão intrinsecamente ligadas às atividades de seus membros, influem diretamente na sua formação. Por isso, embora o tema desta apresentação seja a formação,

parece-me cabível fazer uma referência breve sobre as finalidades da Sociedade formadora.

Sobre o objetivo de estimulação e coordenação de pesquisas, creio já ter dito o suficiente pouco acima.

Quanto ao objetivo de fazer da Sociedade de Preventiva um centro unificador da atividade prática de seus membros parece-me isso algo mais original, muito complicado, mas ainda em fase de estudos. Apenas para facilitar a compreensão do que quero dizer, vou comparar com o funcionamento de uma Sociedade de Psicanálise. Esta possui um Instituto de Psicanálise que forma psicanalistas. A Sociedade de Psicanálise, ao lado disso funciona como sede de apresentação de trabalhos científicos e clínicos, discussão, organização de simpósios, de congressos, etc. Tudo isto se refere à atividade científica e técnica de seus membros. Mas os psicanalistas, enquanto profissionais trabalham por conta própria. Têm seu consultório particular, empregos, e o que fazem com isso é de seu único e exclusivo interesse em termos ocupacionais e de honorários.

Já o psicólogo clínico preventivo, pelo fato de sua clientela ser a comunidade - famílias e instituições - ficaria desamparado se fosse trabalhar por conta própria. Poderia tentar, mas seria muito desgastante e pouco eficiente. Se contasse com um grupo de colegas, colaboradores, teria melhores condições emocionais e técnicas de trabalhar preventivamente nos moldes da forma -

ção que recebe.

Aqui se poderia aventar a hipótese do psicólogo preventivo trabalhar em serviços públicos. Quando toco nesse assunto costumam ocorrer muitos mal-entendidos. Tentarei traduzir minha opinião do modo o mais claro possível, se não para evitar totalmente os mal-entendidos, pelo menos reduzi-los. Todos temos a experiência de procurar atendimento numa repartição pública ou autárquica, para busca de serviços os mais variados. Invariavelmente a experiência é de demora, pouco caso, embora estejam à vista numerosos funcionários. Quem precisa de atendimento num INPS deve resignar-se a quilométricas filas e incontáveis horas de espera, para depois ser solicitado a fazer exames clínicos que demorarão semanas para serem marcados, etc. É sabido que o INAMPS consome verbas astronômicas, presta péssimo serviço e está sempre com déficits explosivos. Não pretendo entrar nos meandros das explicações desses resultados. Farei considerações a respeito do aspecto humano de funcionário que presta serviços ao público. Temo que, se os atendimentos em psicologia clínica preventiva, do modo como são aplicados por nossa Sociedade de Preventiva, fossem feitos por serviços públicos, enperrariam. Não por qualquer defeito, má vontade, indulência, etc., que são assacados contra o funcionário público, que me pareçam injustos. O servidor público é um ser humano como qualquer outro; nem melhor, nem pior. Posso admitir os exemplos de funcionários heróicos, abnegados, dedicados. Isso

não me convence, nem me prova nada. A espécie humana não é tecida com o estofo dos heróis. Nem me parece justo exigir da maioria das pessoas uma santidade inexequível.

A explicação da péssima qualidade do atendimento à população, eu penso, está em outra parte. Está em parte na estrutura da administração dos serviços públicos, e em parte na natureza humana. A estrutura administrativa dos serviços públicos tem muitos males. Mas do que interessam para meu propósito cito apenas o escasso envolvimento dos dirigentes com os dirigidos. São muitas vezes pessoas que ascendem a postos de chefia por indicação política, sem estarem muito interessados ou mesmo capacitados para a função. Sua permanência no posto dirigente é temporária, não se deve geralmente à apresentação de bons ou maus resultados, mas aos caprichos da flutuação do poder político. O escasso envolvimento afetivo entre chefes e subalternos; a transitoriedade no cargo de chefia; a permanência no posto mais em função da diplomacia do que da eficiência; e principalmente, a percepção de que o serviço não lhe pertence, de que os prejuízos não lhe custam nada, faz com que a liderança do serviço público seja pouco firme, algo alienada, quase omissa e escassamente atuante. A título de curiosidade menciono que, no dia após ter escrito estas palavras, deparo na primeira página do jornal "O Estado de São Paulo", de 19.10.83, a seguinte notícia: "A grande diferença entre a empresa privada nacio-

nal e a empresa estatal é que a primeira é controlada pelo governo e a empresa pública não é controlada por ninguém". Como a opinião é do Senador Roberto Campos, que foi ministro do planejamento de Castelo Branco, deve saber muito bem sobre o que está afirmando, e me sinto respaldado por sua autoridade. Essa postura da coordenação dos serviços públicos tem reflexos desestimulantes nos subalternos. Estes, por sua vez, são geralmente mal remunerados e sobrecarregados de tarefas. Sua primeira reação à exploração salarial é reduzir a eficiência: ganha pouco, mas trabalha pouco. Ninguém se ocupa com a qualidade de seu trabalho. Então para que capricher ? Se é funcionário de nível superior, geralmente as condições de trabalho não lhe permitem um bom desempenho. Exige-se quantidade em detrimento da qualidade. Há uma obsessiva preocupação com as estatísticas. E o que é fundamental para a queda da qualidade: a satisfação do público atendido não conta para sua permanência no emprego. Assim, do interjogo combinado por uma administração quase ausente, e por subalternos frustados em vários aspectos, o desenlace é a burocratização: o serviço passa a servir aos interesses dos funcionários e a população a ser atendida é relegada à condição de trabalho sempre perturbando a rotina dos funcionários. Por isso receio que um serviço de psicologia clínica preventiva, funcionando nos moldes das repartições atuais, serviria para dar maus empregos aos psicólogos e péssimo atendimento à coletividade. Afinal de contas o que pretendo é encon-

trar uma forma de profissionalizar o psicólogo clínico - preventivo. No serviço público ele apenas teria um em - prego restrito aos moldes burocráticos. Trabalhando dentro de uma organização própria, privada, sua atividade - não ficaria desfigurada.

Penso ser primordial para o bom desempenho do psicólogo que seja o cliente quem pague a conta, e não o governo. Qualquer profissional liberal, por mais honesto e desprendido que seja, trabalhando simultaneamente - como servidor público e privadamente, sabe que o cliente particular recebe melhor atendimento. Este deve ser o ponto de partida da assistência à população: o cliente' ser patrão. Proponho que a Sociedade de Psicologia Clínica Preventiva coordene serviços de atendimento ao público nesses moldes. Quando o cliente é a família, o - psicólogo recebe o que a família pode pagar, e cede uma parcela à Sociedade Preventiva. Está em estudos a organização de serviços para que os próprios psicólogos formados por nós continuem aplicando seus conhecimentos e consigam através da assistência à população uma forma de subsistência. Creio que esse é o melhor teste da real utilidade de uma Sociedade e de seus membros: se seus - serviços têm valor, a coletividade mostrará o reconhecimento pagando por eles. Se a coletividade não os reconhece como bons, é melhor que desapareçam.

É possível que no calor da discussão eu tenha' me alongado um tanto e levado a perder de vista os objetivos desta parte da apresentação. Recordando-os, lem-

bro que falava dos objetivos da Sociedade de Psicologia Clínica Preventiva. Para concluir, a última finalidade da Sociedade é congregar os profissionais da área de saúde mental. É um propósito muito fraternal e sublime e pensava que pudesse encontrar acolhida razoável. Contudo, para os profissionais atuantes no campo da saúde mental, e que me desconheciam, minhas propostas de integração não encontraram qualquer eco. "Clamei para as multidões e encontrei o deserto." Quanto aos profissionais da área que me conheciam, consegui contagiá-los com meu entusiasmo... Compareceram muitos, mas depois do algum interesse inicial, foram se dispersando. Restaram poucos veteranos. Lembrei-me da parábola de Cristo a respeito de colocar vinhos novos em odres velhos. Descobri o reverso da parábola: colocar vinhos velhos em odres novos, também não dá certo. Talvez mais adiante, quando a Sociedade firmar-se melhor e se tornar mais conhecida, os colegas já colocados em serviços de prevenção nos prestigiem.

No momento, a grande esperança é o recém-formado, ou o psicólogo em atividade há pouco tempo, e que não adquiriu grandes vícios da deformação profissional. O psicólogo aclimatado ao consultório, que espera confortavelmente a visita do cliente, e habituado à psicoterapia a longo prazo, não se arrisca à insegurança da intervenção no domicílio ou na instituição. E olha com desprezo a psicoterapia breve, embora nunca soubesse o que seja isso. Ao psicólogo jovem, que tem a humildade de -

querer aprender, e a vontade de seguir carreira, mesmo a custa de grandes sacrifícios é que a Sociedade de Preventiva esta aberta. Aqueles que apenas querem vir por curiosidade, ou que não estão dispostos a suportar muitas angústias e intermináveis frustações, — a esses peço - que não venham. Pouparão desgostos para ambas as partes. Para os que têm a coragem de ousar e a disposição de sofrer e esperar muito, antes de ver terra à vista, para - esses navegantes, haverá sempre lugar no barco da Sociedade de Psicologia Clínica Preventiva.

RESUMO

Após um histórico da evolução do pensamento do autor na estratégia da formação do psicoterapeuta, passa-se à especificar um programa genérico de formação de especialistas em Psicologia Clínica Preventiva através da Sociedade homônima. Delineia-se um plano de modelo teórico, teórico-prático, prática e de pesquisa. Conclui falando dos objetivos da Sociedade de Psicologia Clínica - Preventiva, entendendo que estes permeiam o espírito da formação de especialistas. Aborda tópicos polêmicos, como a questão do especialista em psicologia clínica preventiva dever trabalhar em serviço público ou congregar-se em entidades privadas, optando por esta última alternativa. Verifica que os psicólogos jovens têm melhor - disposição para aceitar os sacrifícios exigidos pelas no

vas posturas da especialização em preventiva.

UNITERMOS: Especialização em Psicologia; Psicologia - Clínica Preventiva; Formação em Saúde Mental; Psicoterapias em Prevenção; Título.

ABSTRACT

After giving an evolution of the author's thinking about strategy of shaping psychotherapists, it follows a generic program about spectalists graduation in Preventive Clinical Psychology by means of its homonynous Society. There is delineated a teaching plane: theoretical, practical-theoretical, practical and research. He finishes speaking about goals of the Society of Preventive Clinical Psychology, understanding that those permeate the spirit of specialists teaching. There are approached polemical topics such as the question of owing the specialist in clinical psychology to work in public services or be grouped in private entities, choosing the latter one. There are verified that young psychologists have better disposition to acept sacrifices imposed by new positions in preventive formation.

UNITERMS: Specialization in Psychology; Preventive Clinical Psychology; Formation in Mental Health; Psychotherapy in Prevention; Title.

SIMON, R. O psicoterapeuta - algumas considerações sobre formação, atividade e campo. - Temas, teorias e práticas do psiquiatra - ano V, nº 10 - pg. 30-39, - dez. 1975.

SIMON, R. Formação do psicoterapeuta para a realidade - brasileira. Bol. Psicologia, S.P. vol. XXXIII, nº 81 - pg. 67-73, jul-dez. 1981.

SIMON, R. Psicologia Clínica Preventiva - Novos Fundamentos. São Paulo - Vetor, Editora Psico-Pedagógica. 1983.

EXPERIÊNCIAS E CONCLUSÕES ATUAIS EM TRABALHO NA COMUNIDADE

KAYOKO YAMAMOTO *

LOURDES SANTINA TOMAZELLA *

LUCI HELENA BARALDO MANSUR *

O trabalho psicológico na Comunidade, realizado através do atendimento domiciliar, é o resultado' de uma busca iniciada em 1979, a partir de uma nova abordagem em Psicologia Clínica quando aplicada ao campo da Prevenção.

Naquela época, éramos supervisores de estágio do 5º ano do Curso de Graduação em Psicologia e pretendíamos dar aos alunos a possibilidade de uma atuação profissional diferente dos modelos tradicionais de consultório.

Como em qualquer atividade clínica, para a realização de um trabalho preventivo, é imprescindível que o psicólogo possua um amplo e profundo conhecimento' sobre o seu cliente, que é a Comunidade. Mas esse conhecimento não pode ser obtido se ele permanecer entre as quatro paredes de seu consultório.

A psicóloga, em seu consultório, é geralmente procurada por pessoas que pertencem à uma minoria' privilegiada, de condições sociais, econômicas e culturais elevadas, que não retratam as reais necessidades e

* Membros Docentes da Sociedade de Psicologia Clínica Preventiva

condições de vida da população em geral. E mesmo essas pessoas, quando chegam ao psicólogo, já apresentam um quadro de sérios desajustes emocionais, tornando longo e dispendioso o tratamento.

O contato unicamente com esta pequena parcela da população, pode levar o psicólogo clínico a ter uma visão errônea da realidade e consequentemente à uma limitação de seu desempenho profissional. Sua atuação fica restrita a nível de tratamento (prevenção secundária) e reabilitação (prevenção terciária), sem poder expandir seus conhecimentos e levar a sua ajuda profissional para outros segmentos da população, independentes de estarem ou não doentes, como um verdadeiro agente de Saúde Mental.

Torna-se necessário então que o psicólogo saia de seu consultório e vá ao encontro da população, para observar as pessoas em suas atividades diárias e rotineiras, vivenciar com elas as dificuldades que surgem no dia a dia de suas vidas, para ajudá-las na busca de soluções adequadas a partir de seus próprios recursos.

As pessoas que ele irá encontrar, em sua maioria, não sabem ou nunca ouviram falar em Psicologia, e nem mesmo conseguem perceber que as suas dificuldades podem ter causas psicológicas. E quando percebem, os medos e os preconceitos as impedem de procurar a ajuda que necessitam. Ou então, não sabem onde encontrar um psicólogo que seja acessível aos seus recursos econômicos.

Acabam recorrendo então a outras fontes - de auxílio na Comunidade, como vizinhos, amigos, médicos padres, pais de santo, na tentativa de receber um alívio imediato para suas angústias. Outros recorrem à bebida ou ao uso de tóxicos que acabam levando a desajustes familiares e sociais, além da perda de sua saúde física e mental.

O psicólogo, atuando na Comunidade, pode ajudar a população a lidar com os medos e os preconceitos sobre as doenças mentais, e através de sua própria atuação, esclarecer qual a função e a finalidade de uma ajuda psicológica.

Pode também orientar as pessoas a reconhecerem a importância dos fatores que favorecem a saúde - mental, e a procurarem o psicólogo no momento em que notam os primeiros sinais de dificuldades emocionais, esclarecendo que nessa fase, uma rápida intervenção psicológica pode ter um efeito eficaz num curto prazo.

Quando o psicólogo clínico vai à Comunidade, saindo da proteção e segurança de seu consultório, - sente-se muito angustiado diante da nova realidade, o que o leva a recorrer ao modelo de atendimento que está habituado a utilizar em seu consultório.

Mas nesta outra realidade, esse modelo já não serve mais. Ele necessita agora descobrir um novo - modelo de atendimento mais adequado à essa nova realidade.

E foi esta necessidade que nos levou a -

criar um modelo nosso de atuação. Mas este modelo não - surgiu de repente.

Ele tem uma história, e tem origem numa - rica porém penosa experiência numa grande favela, circundada por bairros de classe média da cidade de São Paulo.

Esta favela possuía cerca de 1.200 barracos, com uma população estimada em 10.000 habitantes, todos vivendo em condições muito precárias em seus barracos de madeira, sem água encanada, luz elétrica e esgoto.

Eles subsistiam de ocupações mal remuneradas, alguns empregando-se ocasionalmente como vigias de prédios em construção, ajudantes de pedreiro, outros realizando "bicos", como catadores de papel e gandulas.

Alguns poucos eram assalariados, trabalhando como ascensoristas, faxineiros de indústria, empregadas domésticas, etc.

E havia um número indefinido de indivíduos com fontes de renda duvidosas como os assaltantes, - "trombadinhas", prostitutas, proxenetas, etc.

Sabíamos que para trabalhar com a favela' seria necessário que nos tornássemos conhecidos para merecermos a confiança de seus moradores. E também que a iniciativa de aproximação deveria partir de nós.

Naquela época já desenvolvíamos um programa dentro de uma paróquia vizinha à favela.

Os paroquianos na Pastoral da Saúde, que realizavam uma ajuda assistencial aos favelados, se dis-

puseram a serem nossos intermediários.

Acreditávamos que essas pessoas pudessem facilitar a nossa penetração e ambientação nessa célula social, porque tenïamos entrar sozinhas, como grupo de psicólogas num ambiente tão desconhecido e ameaçador. E eram muitas as nossas fantasias sobre esse mundo tão novo, que era a favela.

E essas fantasias foram se concretizando já nas primeiras visitas, quando percebemos que os próprios paroquianos temiam andar pelos becos da favela. Eles nos levavam para visitar apenas as famïlias que eles conheciam hã bastante tempo, e que residiam na periferia na favela.

O nosso trabalho abrangeu uma pequena parte dessa favela, a partir das pessoas que conhecemos através dos paroquianos.

No inïcio ïamos aos barracos e convidávamos os moradores a se reunirem conosco no salão da igreja para conversarmos assuntos comuns à Comunidade.

Dizïamos que nessas reuniões eles poderiam conversar sobre as dificuldades que enfrentavam em seu trabalho ou em casa, sobre a educação dos filhos, sobre o orçamento doméstico ou qualquer outro assunto que lhes trouxesse preocupação ou dúvidas.

Nas primeiras reuniões vieram muitos moradores, homens e mulheres. Mas eles esperavam que nós lhes dessemos ajuda assistencial, como estavam habituados a receber.

Quando lhes foi dito que não iríamos arranjar água, luz, emprego ou escola para seus filhos, mas que poderíamos ajudá-los a se organizarem para buscarem tais benefícios, ficaram desapontados e foram deixando de comparecer às reuniões.

As poucas pessoas que continuaram a vir eram geralmente mães que traziam os problemas que tinham com seus filhos. Mas dificilmente esses problemas eram discutidos pelo grupo.

Por exemplo, se uma mãe trazia a enurese de seu filho para o grupo, as outras mães agiam como se não tivessem nenhuma contribuição a dar sobre o assunto. Esperavam que o psicólogo desse a solução para aquele problema, e então chegar a sua vez de colocar o seu problema que esperava, também fosse resolvido pelo psicólogo.

Eram então reuniões para consultas individuais em grupo. O contato que as mães mantinham conosco e entre si eram breves e superficiais, não favorecendo o desenvolvimento de uma identidade grupal que permitisse um trabalho a nível operativo ou de terapia de apoio.

Enquanto as mães conversavam com os psicólogos, os filhos que as acompanhavam ficavam com outros psicólogos, desenvolvendo atividades lúdicas, com jogos e brinquedos.

Com o tempo as mães também deixaram de comparecer às reuniões, mas continuavam a mandar os filhos para os grupos.

No entanto, como tínhamos por objetivo - realizar um trabalho com a Comunidade, resolvemos chegar às famílias através dessas crianças.

E assim, quando os grupos terminavam, acompanhávamos as crianças até seus barracos, e conversávamos com seus familiares.

As mães nos recebiam muito contentes, felizes de estarmos ajudando seus filhos e passavam a falar de suas vidas e de suas dificuldades como não faziam quando estavam nos grupos.

Quando perguntávamos porque não nos haviam procurado antes, diziam que não sabiam do trabalho - psicológico ou que não tinham com quem deixar a casa e os seus filhos.

Durante esses contatos pudemos observar - que os favelados tinham muitos problemas psicológicos, - mas estes eram suplantados ou exacerbados pela precariedade e falta de recursos materiais.

Necessitaríamos então de uma equipe interdisciplinar, com a participação de outros profissionais, principalmente médicos, dentistas, advogados, assistentes sociais e enfermeiros.

Chegamos a contatuar com alguns desses - profissionais, mas não se mostraram interessados pela - nossa proposta.

Tudo isso nos angustiava muito, e questionávamos quais seriam as possibilidades de um trabalho - psicológico junto à uma população tão miserável e caren

ciada.

Por outro lado, as notícias de que muitos dos moradores estavam sendo procurados pela Polícia, e eram temidos pelos próprios vizinhos, começaram a nos deixar preocupados pela segurança física de nossos alunos e a nossa, e ficamos temerosas de continuar a andar pelas ruelas e a entrar nos barracos. Pois, apesar de trabalharmos com uma pequena parte da favela, a imensidão desta dificultava o conhecimento geral da Comunidade, o que intensificava a nossa sensação de perigo e descontrole.

Resolvemos então ao final de 1980, encerrar o nosso trabalho com a favela.

Mas o interesse por um trabalho em Comunidade persistia. É esse interesse nos levou a procurar uma outra população, menos comprometida com a miséria, que tivesse pelo menos as suas necessidades básicas de sobrevivência supridas, e que pudesse responder mais pronta e efetivamente à nossa ajuda psicológica.

Nessa época já desenvolvíamos o trabalho institucional na Creche que será apresentada a seguir.

Em virtude deste trabalho, mantínhamos contato com a escola onde estudam as crianças da Creche e da região. É através desses contatos, percebemos que os moradores daquela região possuíam condições razoáveis de subsistência (nível sócio econômico médio a médio inferior), e também não tinham acesso à ajuda psicológica.

Esta nova Comunidade, para a qual dirigi-

mos os nossos esforços a partir de 1981 e onde permanecemos até hoje, está localizada no município de Taboão da Serra, na região da Grande São Paulo.

O município possui somente área urbana, numa extensão de 22 km^2, e com uma população estimada em 100.000 habitantes.

Esta Comunidade, contida numa área geograficamente delimitada por nós, corresponde a aproximadamente 1/10 da área total do município.

Organizamo-nos então para uma aproximação e conhecimento inicial da Comunidade.

E de nossa experiência com a favela, sabíamos que, tentar chegar às pessoas através dos líderes instituídos ou não pela Comunidade, nem sempre era o melhor caminho, pois tais autoridades, além de limitarem a nossa liberdade de ação, poderiam nos passar uma visão parcial e deturpada da realidade comunitária.

Lembrano-nos então daquelas situações na favela onde, acompanhando as crianças aos seus barracos ao término dos grupos, éramos recebidos pelas suas famílias que nos expunham as suas vidas com liberdade, e até com pedidos de ajuda.

Decidimos então, por nossa própria iniciativa, fazer visitas às casas da Comunidade, e propor aos seus moradores uma entrevista familiar com finalidades preventivas, a ser realizada em seus próprios domicílios. Esta entrevista, que se baseia no modelo proposto pelo Prof. Ryad Simon, seria realizada com uma ou mais

pessoas da casa, que nos forneceriam dados referentes a todos os seus moradores. Nesse sentido, todos os moradores da casa passam a ser virtualmente, clientes do psicólogo. É a partir desses dados e da análise da interação entre os seus membros, faríamos diagnósticos das relações familiares e diagnósticos adaptativos individuais, segundo a escala desenvolvida pelo Prof. Ryad Simon. O aspecto peculiar e inovador deste trabalho está na ida do psicólogo às pessoas da Comunidade, e efetuar o atendimento psicológico em suas casas.

Pretendemos a partir desse contexto familiar, chegar num segundo momento, ao Comunitário, num sentido mais amplo, para então elaborarmos programas de prevenção que estejam ao alcance de nossos recursos.

Resolvemos então testar esse modelo de atendimento numa área de outra região de Taboão da Serra.

Durante essa experiência pilnto, que durou 6 meses, quando psicólogos batiam às portas das casas e se apresentavam, eram recebidos com muita desconfiança e incredualidade. Muitas vezes eram confundidos com vendedores de livros ou do Baú da Felicidade, e nem sequer eram ouvidos quando tentavan desfazer o equívoco.

Em parte, essa desconfiança e má vontade tinham base na realidade, em vista dos perigos de assalto e de agressões que a população vem sofrendo, bem como o aumento do número de vendedores ambulantes e pedintes.

Ao percebermos isto, elaboramos uma carta, que desde então utilizamos, onde nos apresentamos, -

explicamos que tipo de ajuda podemos prestar e perguntando às pessoas se desejam ou não serem entrevistadas. Àquelas que não querem a entrevista, pedimos que nos expliquem os motivos da recusa, pois isto contribui para aumentar o nosso conhecimento sobre a população.

A partir dessa carta, tem melhorado a receptividade da população aos psicólogos, e estes também se sentem mais seguros e protegidos pelo respaldo que um documento em nome da Sociedade de Psicologia Clínica Preventiva lhes dá.

Os atendimentos domiciliares são realizados, em geral, por duplas de psicólogos, não só para a preservação de sua integridade física como também para evitar situações embaraçosas que possam ocorrer se uma psicóloga visitar uma casa habitada só por homens, ou então se uma senhora for atendida por um psicólogo em sua residência na ausência de seu marido e filhos.

O primeiro contato do psicólogo com a Comunidade é no momento em que ele vai entregar as cartas, sem saber se será ou não recebido, e muito menos como será recebido.

É uma situação nova, de muita angústia e insegurança, onde ele vê ameaçada a sua imagem como psicólogo clínico, que pela própria formação acadêmica, é aquele que é procurado e recebe, quando a sua ajuda é necessária.

Surgem então fantasias de estar invadindo a privacidade do outro, de estar adentrando indevidamen-

te num espaço de vida que não é o seu e para o qual não foi chamado.

Essas fantasias criam dificuldades e resistências ao prosseguimento do trabalho, que procuramos lidar durante as supervisões, através de apoio e reasseguramento, e também pelo esclarecimento sobre as vicissitudes que surgem numa relação transferencial e contra-transferencial.

Quanto à aceitação, se por um lado existem pessoas que concordam prontamente com o atendimento, seja por curiosidade ou porque já tinham indicação por parte da escola de seus filhos, por outro lado existem aqueles que recusam sem maiores explicações, ou afirmando que não há nenhum louco em suas casas.

Outros já preferem consultar os familiares, e nesses casos, o psicólogo retorna num outro dia para receber a resposta. É nesses retornos, ele vê novamente serem frustadas as suas tentativas de ser útil.

As pessoas dizem que perderam a carta, que a empregada ou as crianças a rasgaram, que esqueceram de mostrar aos maridos, ou simplesmente a devolvem em branco.

Ao iniciar o atendimento, surge para o psicólogo uma outra situação nova e desconhecida para ele. Agora ele é a visita e o paciente, o dono da casa.

Novamente ele se vê invadido por intensa angústia. Se ele puder conter essa angústia, e for capaz de observar o que está ao seu redor, ele se verá vi-

venciando "in loco", experiências humanas muito ricas, às quais ele jamais teria acesso se estivesse em seu consultório.

Naturalmente, para esta nova situação foi preciso introduzir modificações nas técnicas que até então utilizávamos em nossos atendimentos particulares.

Na fase inicial do nosso trabalho, fazíamos uma distinção rígida entre o período de entrevista - diagnóstica e o período de psicoterapia, como habitualmente se faz no consultório. E esses dois momentos eram bem demarcados e apresentados ao paciente como a fase de entrevista e fase de terapia.

Com o tempo fomos percebendo que essa distinção dificultava a interação do psicólogo com o seu paciente, e vice-versa, pois a postura técnica do psicólogo de não misturar a fase de entrevista com a fase de psicoterapia, postergava o atendimento dos pedidos de ajuda que o paciente lhe fazia.

Em função desta dificuldade, decidimos intervir à medida que vão surgindo esses pedidos de ajuda e deixando para mais tarde a complementação do diagnóstico da família.

Esta intervenção psicoterápica pode durar uma ou mais sessões, e recai sobre uma situação ou um problema específico e urgente do paciente, que emerge durante as indagações para o diagnóstico familiar. Nesta intervenção, que denominamos terapia preventiva, não fixamos previamente o número de sessões, mas o foco é deli

mitado pelo terapeuta e eventualmente comunicado ao paciente.

Uma vez compreendido este foco, prosseguimos com o atendimento no sentido de concluir o diagnóstico familiar, estendendo as indagações para outras áreas ou membros da família.

É se antes do psicólogo encerrar o atendimento surgirem novas situações ou novos focos, ele intervém terapeuticamente o número de vezes que for necessário.

Dentro da nossa concepção preventiva, para evitar o aparecimento de perturbações adaptativas ou intervir no momento em que eles estão ocorrendo, ao encerrarmos o atendimento, assumimos com as famílias o compromisso de visitá-las periodicamente, havendo ou não alguma dificuldade que requeira ajuda psicológica.

Devido a esse vínculo permanente do psicólogo com as famílias, seus membros têm a liberdade de nos procurar a qualquer momento, independente do retorno para a visitação periódica.

A maioria das famílias que aceitam a entrevista, colocam inicialmente uma queixa que chamamos de queixa manifesta, geralmente relacionada a seus filhos, principalmente na área escolar.

Muitas vezes o psicólogo percebe sob a queixa manifesta, uma outra, que chamamos de queixa latente, nem sempre consciente ao paciente.

No decorrer da nossa experiência, verifi-

canos que se o psicólogo aponta prematuramente essa queixa latente, as pessoas sentindo-se ameaçadas e assustadas, interrompem bruscamente o atendimento. Mas se o psicólogo atende o paciente em sua queixa manifesta, dando-lhe a devida atenção e ajuda, a queixa latente acaba por se tornar acessível ao trabalho psicológico.

A queixa latente pode se manifestar não só durante o primeiro atendimento, mas também até em visitas posteriores, meses após a queixa manifesta ter sido trabalhada.

Podemos entender que, como no atendimento domiciliar a motivação do paciente nem sempre está suficientemente consciente, a queixa manifesta serve como um período de "namoro" da paciente com o psicólogo. Se a confiança se estabelece, então o paciente permite que o psicólogo penetre em áreas mais íntimas e pessoais de sua vida.

Somente nas situações de crise ou em que a angústia da queixa latente é muito intensa, as queixas manifesta e latente não se diferenciam.

É o que observamos geralmente nos consultórios, onde os pacientes que nos procuram apresentam uma grande motivação para receberem a ajuda do psicólogo.

Podemos ainda apontar um outro aspecto em que a nossa atuação a domicílio difere da nossa atuação no consultório.

O atendimento domiciliar é de tempo limi-

tado e não temos como objetivo descobrir o inconsciente' do paciente, nem remover as defesas e as resistências através de interpretações transferenciais. Nosso objetivo é obter alterações de pequena envergadura, que possibilitem aos pacientes uma adaptação o mais eficaz possível. Por isso, aplicamos a teoria psicanalítica para alcançar a compreensão psicodinâmica das relações familiares e de seus membros, e transmití-la aos pacientes, para que eles tenham algum entendimento sobre os seus conflitos atuais.

No entanto, as transferências positiva e negativa, estão sempre presentes. A transferência positiva faz com que o paciente colabore conosco, não sendo preciso interpretá-la.

Procuramos, então, embora com exceções, interpretar apenas a transferência negativa, na medida em que ela interfere na situação terapeutica.

Observamos que a pouca ênfase na interpretação transferencial, e a brevidade do atendimento não favorecem a emergência e a livre expressão de emoções mais profundas.

No domicílio os pacientes mantêm um contato amistoso e afável com o psicólogo e as manifestações' de afeto ou de agressividade ocorrem de maneira formal e indireta.

Eles procuram expressar o reconhecimento' e a gratidão oferecendo cafezinhos, doces ou bolos para o psicólogo.

Quanto aos aspectos da transferência negativa, eles surgem pelo não encontro do paciente quando o psicólogo chega à casa para o atendimento; ou quando o paciente permite que um vizinho participe da sessão; ou então quando ele se mantém ocupado com alguma tarefa enquanto conversa com o psicólogo.

Este trabalho tão novo tem-nos feito repensar constantemente sobre o papel do psicólogo, o qual deve se manter dentro do seu âmbito profissional, não sendo uma simples visita ao entrar numa casa.

Essa revisão do modelo de atuação é feita em função de uma nova realidade, cheia de surpresas, que gera muita ansiedade, medo, incerteza, sentimentos de inadequação e preocupações de não ser visto como psicólogo. Talvez isto seja menos difícil para um psicólogo recém-formado, que não tem ainda cristalizada dentro de si a forma de trabalho clínico tradicional.

Além disso, é preciso que ele tenha certas características essenciais como coragem, flexibilidade, humildade e muita tolerância às frustrações, que são muito freqüente em nosso trabalho.

EXPERIÊNCIAS E CONCLUSÕES ATUAIS DE UM TRABALHO INSTITUCIONAL

Elisabete Garcia Oberding *
Suzana Alves Viana *
Tereza Jochico Matae *

A idéia de um trabalho na instituição que iremos descrever esteve desde o início, enfocada sob o prisma de se tentar fazer uma análise institucional; por ela estamos entendendo o detectar de pontos de tensão e conflito, através da análise da instituição como um todo, o que poderia nos levar a formular propostas de modificação da estrutura e funcionamento da mesma.

Esta postura diante de como fazer um trabalho institucional nasceu de algumas experiências anteriores do nosso grupo.

Até então, nos preocupávamos mais com os internos e seu sofrimento e não nos dávamos conta da importância de nosso contato com funcionários e diretores para um diagnóstico mais apurado das dificuldades existentes.

Atendendo apenas a uma parte da instituição (internos) éramos alvo frequente dos ataques destes outros elementos que, percebendo as mudanças que estavam acontecendo ou que pudessem vir a ocorrer, e não receben

* Membros docentes da Sociedade de Psicologia Clínica Preventiva

do ajuda para compreendê-las e absorvê-las, se sentiam - muito perseguidas e ameaçadas, o que dificultava bastante o nosso trabalho.

Destas experiências, concluímos sobre a importância de um período de observação, antes de fazermos qualquer proposta de atuação; evitávamos assim, trazer modelos já prontos, ao mesmo tempo em que também evitávamos fazer a dissociação da instituição, o que poderia nos conduzir, em um trabalho como este, à identificação com os que recebem assistência ou com os que prestam assistência, desconsiderando que são apenas partes que - expressam os aspectos da "personalidade" da instituição. Trabalhar apenas com uma das partes seria atuar também - de forma cindida.

A instituição que vai ser objeto de nosso relato é uma creche, localizada em Taboão da Serra, município vizinho a São Paulo. É uma sociedade particular, - sem fins lucrativos, que abriga cerca de 200 meninos, na sua maioria órfãs ou filhas de pais separados, que não - dispõem de recursos para o sustento da família. Recebe' também crianças, filhas de mães solteiras, que não tem onde deixá-las enquanto trabalham. Com relação à idade esta população se distribui da seguinte maneira: 25% na - faixa de 2 a 6 anos, 65% de 7 a 13 anos e 10% de 14 a 21 anos.

As crianças vivem em regime de internato, recebendo a visita das mães ou parentes a cada 3 semanas e saindo, quando possível, para as férias de fim de

ano. Frequentam uma escola estadual de 1º Grau anexa à creche. Quando atingem os 14 anos, ou mesmo antes, podem voltar às suas famílias. Caso isto ainda não seja possível, e se estiverem na 5a. série, passam a morar a partir desta idade num pensionato construído dentro da própria instituição. Lá prosseguem estudando e se profissionalizando, saindo por vontade própria aos 18 anos, ou permanecendo até conseguirem um emprego ou se casarem. Se não tiverem alcançado a 5a. série, permanecem com as crianças menores.

No momento, além de um casal de diretores existem nesta creche mais 12 funcionários.

Quando tivemos contato com o diretor da creche, ele nos pediu a intervenção com os internos, no caso com as adolescentes, considerados na época, o seu pior problema. Havia queixa de que eram extremamente agressivas com as crianças menores, fonte de constantes atritos com os funcionários, que viviam pedindo a conta' por este motivo e fonte de frequentes preocupações para' a direção, devido às fugas que praticavam.

Era o pedido de uma intervenção curativa' e restritiva e a nossa proposta era mais abrangente: trabalhar com a totalidade da instituição, isto é, com as crianças, funcionários e a direção.

Não sentimos entretanto, que podíamos tornar explícita esta proposta, porque percebíamos que ainda tínhamos muito a fazer, antes de conseguir uma intervenção deste tipo.

Apenas solicitamos a liberdade para trabalhar com todas as crianças, não só com as adolescentes, e também com os funcionários. Nos contivemos nesta fase mantendo somente contatos esporádicos com a direção.

INÍCIO DO TRABALHO COM AS CRIANÇAS

Por cerca de seis meses, os supervisores e os alunos frequentaram a creche semanalmente: conversava-se com as crianças, brincava-se e procurava-se sentir o "clima" da instituição. Deste período pudemos observar que as crianças, particularmente, as menores, praticamente não brincavam; às vezes, ficavam pelo patio, jogando pedrinhas para cima, não interagiam entre si e também não tinham brinquedos. Quando indagamos sobre isto, foi-nos dito que elas quebravam tudo que era dado, então os brinquedos ficavam guardados, enfeitando as prateleiras. Só em ocasiões de festa podiam brincar com eles.

Em relação a nós psicólogos, as crianças "grudavam", tinham muita necessidade de contato físico, eram viscosas. Nossos alunos frequentemente reclamavam de não poderem "observar" devido a pouca liberdade física que sentiam (embora sem se darem conta de que isto é uma observação). As crianças disputavam suas mãos, bolsas, cadernos, alisavam seus cabelos, etc.

O fato de termos uma proporção de cerca de vinte crianças para cada funcionário, levava a uma ca

rência acentuada de contatos individuais, acarretando - prejuízos à criança na área da individuação, da identidade e da pertinência a um grupo.

Por estes dados e para tentarmos fazer - uma observação mais controlada a fim de conhecermos me - lhor a instituição, e também, porque as crianças nos indicavam o caminho, "adotando" um psicólogo e juntando-se ao redor dele, formamos grupos com as crianças; eram - "grupos de atividade" com objetivos terapêuticos; além destas razões, cremos hoje ter havido de nossa parte, - também, a proposta de um trabalho mais conhecido, com - uma população que nos aceitava mais, enquanto o conhecimento de ambos os lados se processava.

Esta experiência de trabalho com os grupos vem acontecendo há quatro anos, precisamente desde - 1979.

EVOLUÇÃO DO TRABALHO COM AS CRIANÇAS

O primeiro momento caracterizou-se por vários acontecimentos: as crianças fugiam dos seus grupos, seja para não voltar ou para procurar outros grupos No grupo, quando permaneciam, queriam ficar com todo material lúdico para si, escondendo-o em baixo da saia, - dentro da boca, etc..., o que ocasionava brigas violentas entre elas, ficando sempre alguma sem brinquedo.

Como as crianças ainda não tinham internalizado as regras de funcionamento em grupo, passavam a

maior parte do tempo nesta disputa: a terapeuta tinha então que atuar como um controle externo, explicando que o brinquedo era de todas. Ficavam emburradas com ela, punham as mãos nos ouvidos, e falavam ou cantavam alto para não ouvir o que ela tinha a dizer.

Quando o "clima" amenizava um pouco, passavam a realizar atividades; procuravam no geral material gráfico, onde se limitavam a desenhos estereotipados e repetitivos: ovos de Páscoa, as princesinhas loiras de cabelos longos, etc... (curiosamente, 70% das crianças são mulatas e de cabelos tosados); outra atividade estereotipada era de repente no grupo começar a cantar em côro, músicas que cantavam costumeiramente para as visitas. Era uma forma de estarem juntas sem existir a individualidade.

Geralmente não sabiam o nome uma das outras, e o contato verbal entre elas e com a terapeuta era pobre; quando indagadas sobre o significado de seus desenhos, escondiam o rosto, riam sem graça, e na maioria das vezes não conseguiam responder nada.

Quando terminava a sessão, observávamos a dificuldade que tinham para suportar a frustação da perda da terapeuta; viviam cada sessão como se fosse a última; para evitar o contato com a perda, algumas abandonavam o grupo antes do término da sessão, outras roubavam o material de forma tão sutil que só mais tarde era percebido pela terapeuta; também recusavam-se a guardar o material, deixando a terapeuta sozinha, com tudo para

guardar e para lingar.

A reação às situações de perda também era observada, através do fato de comerem toda cola e macarrão, destinados à colagem. Cada um dos membros do grupo era identificado pelo outro como um ladrão, e antes que' alguém se apossasse vorazmente do que era de cada um, materializavam da forma mais inequívoca possível a tomada' de posse: engolindo tudo. Aí ficavam protegidas do roubo do outro.

Refletindo sobre este momento, entendemos como sua característica mais importante a ansiedade persecutória. Sofriam ataques de pânico incontroláveis, - porque, provavelmente, não viam na terapeuta um contingente para seus impulsos destrutivos que irrompiam violentamente: a voracidade, o roubo, o ódio, etc. Projetavam nela estes aspectos, e então sentiam-se ameaçadas' dentro do grupo, o que as levava às fugas mencionadas anteriormente.

As crianças eram estimuladas basicamente' pela voracidade, como se houvesse um imenso "buraco', um "imenso vazio" a ser preenchido. Neste momento não havia uma diferenciação sujeito-objeto. Procuravam a terapeuta que elas julgavam mais rica, aquela que imaginavam que tinha mais para dar. Buscavam apenas a satisfação - das necessidades instintivas, não existia uma relação de especificidade com o objeto, e portanto o sujeito também não se individualizava. A relação se dava em termos esquizo-paranóides, existindo apenas partes do objeto, pe-

daços, coisas e não pessoas; não havia exclusividade e, portanto, não havia uma relação amorosa.

Este momento também se caracterizava pela ausência da simbolização: predominava o "pensamento concreto", a criança não distinguia entre fantasia e realidade; portanto, a ameaça sentida na terapeuta e nos demais membros do grupo era vivida como real.

O segundo momento caracterizou-se por um início de diferenciação.

No grupo ficavam evidenciadas as crianças mais agressivas e mais apáticas. As mais agressivas passaram a ser continentes dos aspectos indiferenciados e indiscriminados do grupo. Este uso do "bode expiatório" apesar de ser ainda um mecanismo bastante primitivo, já era um progresso para sair deste caos inicial.

Aos poucos saíam da estereotipia e ficavam com medo do que se percebiam fazendo; não queriam mostrar os seus desenhos, ficavam curiosas com relação ao desenho das outras e começaram a perceber que eram diferentes.

Surgiram então, os subgrupos: "as que sabiam" e "as que não sabiam", "as maloqueiras" e as "não maloqueiras", "as mijonas" e "as não mijonas", "as brancas" e "as pretas", "as de cabelo liso" e "as de cabelo crespo", "as repetentes" e "as não repetentes", etc.

Uma outra etapa no processo de individuação foi aquela na qual uma criança tomava os brinquedos e começava a distribuir para as demais crianças, e a com

petir com a terapeuta. A função desta criança era mos - trar a identificação que estava começando a se processar com a terapeuta, mas ainda uma identificação muito infantil (com a "mãe gulosa"), porque ela repartia, mas queria ficar com a maior parte para ela.

A característica mais importante deste segundo momento parece ter sido a diminuição da ansiedade persecutória.

Com a percepção de que a terapeuta podia ser um continente para estas angústias muito primitivas, passaram a vivenciar o ódio, a voracidade e a violência dentro dos próprios grupos; isto era observado através da destruição dos brinquedos, dos trabalhos das colegas, da ridicularização da terapeuta e do roubo explícito do material. O "inimigo" passou a ser destruído dentro do grupo, sem que precisassem fugir. As mais apáticas também participavam destes "assassinatos coletivos da Mãe - -terapeuta" sem se opor: olhavam assustadas, mas não moviam um dedo para a preservação do material.

As crianças começaram a viver emocionalmente estes acontecimentos de forma simbólica: podiam matar, destruir e discriminar que se tratava de um brinquedo. Podiam também perceber que a terapeuta não era destruída por esta violência e que era capaz de aguentá-la, sem se tornar retaliadora. Havia uma diminuição da persecutoriedade, por conseguinte, da destrutividade e uma parcela desta destrutividade podia começar a ser introjetada e contida pela criança. Ela não precisava -

mais, usar exclusivamente os mecanismos de identificação projetiva. A atenuação do uso destes mecanismos projetivos fortalecia o ego da criança. A terapeuta começava a ser percebida não só como objeto de satisfação dos impulsos, mas também como objeto de amor. Começava a diferenciação entre fantasia e realidade.

Esta individuação vem se processando com o correr do tempo e, no momento atual do nosso trabalho, temos observado vários progressos.

O grupo já não funciona como um carcume - desorientado, não é simplesmente um amontoado de pessoas - tem uma estrutura e uma organização própria. A colaboração acontece, existe uma divisão do material de uma - forma mais ou menos equitativa, menos egoística.

Respeitam os limites, preservam mais o material do grupo não destruindo, não roubando o que é do outro.

Sentem-se assim pertencendo ao grupo; expressam isto através de frases como: "sou da psicóloga" X", "esta é minha psicóloga", "você não é do meu grupo", etc. Os ataques ao terapeuta e ao seu trabalho diminuíram bastante.

Usam mais da linguagem verbal, trazendo - assuntos de interesse comum para serem discutidos: falam da falta, do amor e ódio que sentem das mães, da - preocupação com o crescimento, dos medos, da sua rotina na creche, dos problemas que têm com os funcionários, - dos castigos, de sua curiosidade sexual, etc.

O roubo dos materiais praticamente desapareceu e a violência contra a ausência da terapeuta (pelas férias, feriados e fins de sessão) tem-se atenuado consideravelmente.

Isto tem sido possível, provavelmente, em decorrência da internalização de um objeto bom que ajuda a criança a lidar com seus objetos internos persecutórios.

O TRABALHO COM OS FUNCIONÁRIOS

Achamos importante ressaltar que os funcionários apresentam muitas das características das próprias crianças: são muito carentes e dependentes.

Dos doze funcionários, dois são homens que prestam serviços às instalações da instituição. Na sua maioria moram na instituição e têm uma folga por semana. Algumas mulheres são mães solteiras, e outras viúvas. Consequentemente, como as crianças, quase não tem contato com o mundo externo, não existe a relação com o homem, nem a família; nenhuma delas tem namorado, sendo que são relativamente jovens, tem entre 20 e 40 anos.

O nosso contato com elas também passou por diversos momentos.

Conforme fomos desenvolvendo nosso trabalho com as crianças e adolescentes, vários incidentes nos favoreceram o contato mais próximo com elas.

As vezes, precisávamos de um local para o

trabalho, ou saber o porquê de uma criança não estar indo ao grupo, ou ainda, conhecer alguns horários, para - não atrapalharmos a rotina da instituição, e nos dirigíamos às funcionárias que eram responsáveis pela administração direta da creche.

De início, este contato se deu, de ambas' as partes, timidamente, de uma forma bastante formal. - Nos sentíamos pouco à vontade, por exemplo, para entrarmos na cozinha, onde, posteriormente pudemos verificar - que era aí que a maioria das relações entre as funcionárias acontecia. Conversávamos sobre o tempo, o trânsito, sobre a comida que estava sendo preparada, etc. e depois de algum tempo de familiaridade, algumas delas foram nos procurando para fazer queixas das crianças e, - principalmente, das adolescentes.

Fizemos, então, uma proposta inicial de - um trabalho em grupo, a fim de discutirmos os problemas' que sentiam. A proposta foi aceita, mas observávamos que, quando reunidas, falavam desinteressadamente dos problemas da creche, não os discutiam, falavam em paralelo, - não havendo interação entre elas. Começaram a faltar, - traziam um rádio que permanecia ligado alto, enquanto alguém falava com a terapeuta, ou se não era o rádio, cantavam enquanto a outra conversava.

Começaram também a usar de um outro mecanismo: foram chegando atrasadas, mas de tal forma que - uma delas sempre estava presente: por exemplo, se o horário para começar o grupo era às 13 horas, uma chegava'

às 13:30, outras às 14 horas, etc. Nos procuravam também, individualmente, pelos corredores e aí falavam um longo tempo.)

Com isto percebemos que propunham um contato individual, pois não podiam conversar em grupo porque, como foi percebido posteriormente, havia muita competição pelos papéis que uma ou outra desempenhava e, particularmente, o tenor de que o que se falasse no grupo fôsse usado para atacar quem faltou, o que nos levou a compreender a impossibilidade de se formar um grupo, tal como era a nossa idéia inicial. Não viam o grupo como uma oportunidade de fazer algo juntas; era uma situação de perigo, de ameaça, que não diferia muito da intensa angústia que observávamos nas crianças.

Foi então sugerido o contato individual, em local fechado e horário delimitado.

A princípio aceitaram oficialmente, mas começaram a "fugir" da terapeuta. Esta, então, começou a deixar o "setting" e ir atrás da funcionária, conversando com esta onde a encontrasse. Durante um semestre a terapeuta "corre" atrás da funcionária.

Aí, então, talvez devido à atitude persistente e menos rígida da terapeuta, e também através dos contatos individuais que ela conseguía ter, a angústia e o medo das funcionárias começaram a diminuir e passaram então a serem mais receptivas.

Nesta fase, começaram a falar dos seus problemas pessoais, das suas histórias de vida; este a-

tendimento torna-se uma psicoterapia, não podendo, por - tanto, existir espaço para discussão dos problemas da - creche.

Esta fase trouxe como conseqüência um reforço no vínculo com a terapeuta; esta passou a ser sentida como alguém disponível, desejosa de ajudá-las e não identificada com os desejos da instituição, mas alguém - interessada nelas, enquanto pessoas, antes de tudo.

Aos poucos, no início deste ano, um novo' movimento aparece: as funcionárias, continuam pedindo o contato individual, não concordam com o grupo, mas fazem agora questão de uma sala fechada e cobram a sua hora - com a terapeuta, reclamando se há algum impedimento para serem atendidas.

Uma outra mudança surge: algumas funcionárias que vem participando deste trabalho desde o início - cio mostram maior interesse pela creche, em discutir sobre os problemas que enfrentam com as crianças, e inclusive com a instituição, ou seja, as demais funcionárias' e a diretoria.

O fato de hoje exigirem um local de trabalho fixo e falarem sobre os problemas da creche parece - ter a ver com o grau de compromisso maior que sentem com este trabalho.

TRABALHO COM A DIREÇÃO

A Diretoria da instituição é representada

por um casal de cerca de 70 anos, que fundou esta creche há vinte anos atrás.

O casal costuma ir à creche todos os dias inclusive em fins de semana; cuida de todos os detalhes da instituição, desde sua administração até o cuidado pessoal com as crianças, através da alimentação, da saúde, e da educação; preocupa-se também com o crescimento das mesmas, expressa o desejo de vê-las formadas, com diploma universitário, e a fantasia de depois voltarem a trabalhar na própria creche para cuidar de outras crianças.

Segue uma orientação religiosa espírita.- Em termos do casal, o marido (diretor) é uma pessoa muito dinâmica, atuante e respeitada.

Nossos primeiros contatos com o diretor também se deram de uma forma informal, onde o que mais ouvíamos eram queixas sobre as crianças e sua origem. Segundo ele, vinham de lares muito desorganizados e o ambiente em que viviam, em termos de valores morais, prejudicava o seu ajustamento na sociedade. Eram crianças marcadas por este destino. "O problema que elas têm, vêm do berço", dizia.

A todo momento nos lembrava que outras psicólogas haviam passado por ali e não tinham feito um bom trabalho. Parecia um "gato escaldado" com a experiência anterior e desconfiava muito dos planos que pudéssemos vir a apresentar. Talvez por isto o diretor nos recebesse sempre como alguém que nos prestasse um grande

favor, porque sentia que a instituição pouco se benefi - ciara de um trabalho psicológico anterior.

Os psicólogos que nos antecederam imagina- ram que através de um curso de orientação sexual impos- to (pré-estabelecido) pudessem resolver magicamente os principais problemas da instituição.

Percebíamos que ao lado das dificuldades' de um trabalho ainda desconhecido para nós, precisávamos desfazer a imagem negativa que a instituição tinha de - uma intervenção psicológica que fora prematura e não le- vara em conta as necessidades da creche como um todo.

Durante os primeiros meses de contato - com o diretor muitas vezes, deixávamos de dizer nossas - observações com receio de tocar em pontos delicados.

Passado esse período de mútua persecutó - riedade, sentimos cada vez mais a necessidade de um con- tato mais frequente com o diretor para explicarmos mui - tos dos problemas que surgiam nos grupos. Por exemplo: - sujeira nas paredes, lixo no chão, gritos dentro da sa- la, palavrões que as crianças começaram a dizer, etc. - Muitas vezes flagrávamos os funcionários espionando os grupos pelas janelas, os diretores passando pelos cor - redores "como quem não quer nada", ou alguma dessas pes- soas pedindo silêncio dentro dos grupos e até mesmo en- trando nos recintos onde se realizavam as sessões. Per- cebíamos que a instituição que sempre tivera tudo sob - controle (limpeza, ordem, silêncio), de repente se depa- rava com um trabalho que começava a alterar sua dinâmica

e rotina.

Propusemos, então, reuniões periódicas - com o diretor e toda equipe de supervisores, onde tentávamos explicar o significado e a importância que tais atividades (cola, barbante, macarrão, tinta, movimento - ção) tinham para um melhor desenvolvimento da criança e que, se no momento, perturbavam a ordem, podiam, a longo prazo, reverter em benefício da própria instituição, na medida em que estas crianças podiam descarregar suas angústias dentro do próprio grupo, evitando ações destrutivas fora dele. Estas reuniões começavam sempre por um ataque ao nosso trabalho. Frequentemente nos cobrava a resolução do problema dos roubos das crianças, do seu mau desempenho escolar, da sua indisciplina e rebeldia, - bem como a transformação dos adolescentes em moças finas e educadas.

À medida que a reunião transcorria, os ataques diminuiam.

Aos poucos íamos tentando explicar que os resultados esperados do nosso trabalho, seriam a médio e longo prazo; que até podíamos juntos, discutir os problemas que o afligiam no momento e que, às vezes, também não tínhamos soluções imediatas para eles e que estas, - talvez dependessem de um conhecimento maior que aos poucos íamos adquirindo no contato com ele, com as crianças e funcionários. Nunca deixamos de lado sua experiência de quase 20 anos de contato com estas crianças, embora - algumas vezes não concordássemos com as explicações que

dava para determinados fatos e com certas medidas que to mava.

Após, aproximadamente 3 anos, algumas coi sas começaram a se modificar na sua relação conosco. - Muitas vezes nos encontrando pela creche detinha-se em - longas conversas sobre a realidade destas crianças, suas famílias, os problemas que tinha com as mães nos dias de visita, os problemas da economia nacional e internacio - nal, sua curiosidade pelos países orientais, etc. Nos tornamos mais amigos. Começou a aceitar algumas de nos- sas idéias a respeito da visita das mães, da necessidade de um armário para as crianças, de brinquedos, etc. As suntos tabús começaram a ser ventilados: o xixi na ca - ma, a sexualidade das crianças, a situação do roubo, a agressividade dos funcionários, etc. Além disso, passou a confidenciar a preocupação com a sua sucessão e os pro blemas administrativos da creche.

Foram, então, surgindo na creche um "play ground", um salão de brinquedos, um tanque de areia, ve- locípedes, ursos e bonecas começaram a descer das prate- leiras.

Sentindo, paulatinamente, esta mudança de clima, percebemos que podíamos propor a ele encontros se manais, com um horário mais estabelecido, passando tam - bém a existir dois supervisores específicos para a reali zação deste trabalho.

No momento, decorridos quatro anos, pede muitas vezes nossa colaboração para idéias novas que vai

tando, aceitando-as com maior facilidade. Só agora, nos dá, às vezes, com maior espontaneidade um "feedback" positivo a respeito de nossa atuação: nos comunicando, - por exemplo, que passamos a fazer parte do quadro de assessores da instituição ou ainda, dizendo que as crianças, em termos gerais, "estão bem mais mansas".

Cremos ser possível entender, através do comportamento do diretor, a ameaça que sentia de um trabalho obscuro, "psicológico", mais conhecido, justamente, por não ser apresentado através de um planejamento - "a priori", com objetivos delimitados e específicos, que garantisse resultados controlados e imediatos; antes, - estávamos ali para entender os aspectos latentes da instituição.

Entretanto, a convivência semanal, o contato profundo com as crianças, funcionárias e com o próprio diretor foram nos familiarizando, o sentimento de ameaça de cada lado começou a diminuir.

Consequentemente, mais seguros, começamos a sair do trabalho dos grupos com as crianças e a iniciar trabalhos mais amplos.

Por exemplo:

- Estamos procurando dar uma ênfase maior ao trabalho com crianças menores (3 a 6 anos), privilegiando a prevenção primária e procurando também integrar o funcionário e as adolescentes que cuidam delas.
- Estamos procurando compreender a grande repetência'

das crianças na escola, que se dá principalmente ao nível do 1º ano primário; para isso, temos mantido contatos com os professores e diretor da escola, e também incluído um funcionário da creche neste trabalho.

Alguns dos alunos, que frequentam o 2º ano de formação do curso de especialização da Sociedade de Psicologia Clínica Preventiva, e que já trabalharam um ano ou mais com as crianças, iniciam trabalhos de pesquisa sobre outros problemas importantes para a creche, como por exemplo, o "xixi" na cama, o "roubo", a identidade sexual, o aproveitamento escolar, etc...

Assim, apesar das tantas dificuldades e frustrações que oferece um trabalho institucional, acreditamos que esta experiência nos faz otimistas: e se esta creche tem-se beneficiado do nosso trabalho, nós também como grupo, crescemos muito através dela; e se de um lado encontramos muitas frustrações, de outro, recebemos também muito amor, o que nos tem permitido continuar.

ALFABETIZAÇÃO PRECOCE

Dra. Eulália Maimoni Faria
Universidade Federal de Uberlândia
Departamento de Psicologia

Quando se fala em alfabetização precoce, logo vêm as perguntas: O que é alfabetizar precocemente ? alfabetizar aos 3, 4, 5 ou 6 anos ? Parece que, se considerarmos a exigência legal de sete anos para a entrada na primeira série do 1º Grau, alfabetizar antes disso seria fazê-lo precocemente. Entretanto, se pudessemos dispor de critérios seguros para avaliar a prontidão de uma criança para a alfabetização, nem sempre alfabetizar antes dos sete anos seria considerado como sendo fora da época apropriada. Pelas estatísticas sobre repetência e evasão escolares na primeira série do 1º Grau, sabe-se que, mesmo os sete anos, para um grande número de crianças, pode ser ainda cedo.

Dessa forma, parece o critério idade não nos garante que uma criança vá ter sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. O que, então, poder-nos-ia garantir isso ? A pesquisa psicológica em torno dos pré-requisitos para a alfabetização nos tem indicado alguns caminhos, mas nos faltam muitos dados a respeito. Sabe-se, por exemplo, que um treino anterior bem semelhante ao que se espera da tarefa de leitura e de escrita, conduz a bons resultados, como nos relata Machado (1978). -

Staats e colaboradores, desde 1962, vêm propondo que, se a aprendizagem da leitura ou do comportamento textual, na linguagem skinneriana, pudesse se dar como se dá a aprendizagem da fala pela criança pequena, então muitas das dificuldades enfrentadas por alunos e professores desapareceriam. Assim como a aquisição da fala se dá gradualmente, de maneira assistemática, a partir de modelos oferecidos pela comunidade verbal, no caso a família da criança pequena, que também lhe fornece condições adequadas de reforçamento, modelando o comportamento na direção do esperado, assim também, segundo Staats e colaboradores, também se deveria dar a aprendizagem da leitura. Dentro dessa perspectiva, os estudos de Corey e Shamow (1972) mostraram o quanto a aplicação do princípio do desvanecimento do estímulo pode ser bem sucedido ao se ensinar o comportamento textual a crianças pequenas.

Comportamento textual, ou comportamento de ler, é aqui definido como uma forma de comportamento verbal controlado por estímulos verbais impressos, ou por reforço educacional, conforme proposta de Skinner(1957).

O escrever está sendo tratado aqui como uma etapa posterior, a ser atingida pela criança que já fosse capaz de emitir respostas frente aos símbolos linguísticos, nomeando sílabas e palavras corretamente e sabendo explicar o significado das palavras aprendidas.

Pesquisas brasileiras recentes (Spagnhol, Fernandes e Novaes, 1983) mostram que já aos três anos de idade, uma criança é capaz de apontar letras entre nú-

ros, figuras geométricas e figuras de objetos, mesmo não sabendo o nome dessas letras ou não tendo ainda conoi - ções motoras para escrevê-las.

Uma outra pesquisa realizada no Brasil (Moura, Cunha e Coutinho, 1982) mostrou que existem métodos de - alfabetização que exigem da criança um nível maior de de senvolvimento do que outros. Assim, parece que os métodos sintéticos poderiam ser aplicados em alunos que ainda estivessem em um período pré-operatório de desenvolvi mento, conforme modelo piagetiano.

Gredler (1978), fazendo uma revisão dos estu - dos acerca de distúrbios da aprendizagem, enfatiza que entre todas as dificuldades apresentadas por alunos du - rante as primeiras séries do 1º Grau, aquelas ligadas à leitura têm sido as mais frequentes, e isso o- correndo em países considerados como os mais desenvolvi- dos em todos os aspectos da atividade humana. Os estu - dos arrolados por esse autor revelam a preocupação em se prevenir que as dificuldades de leitura venham a ocorrer. Isso implicaria, como alguns trabalhos mostram, em se de finir o perfil do bom e do mau leitor, ou seja, em se de tectar que características possui uma criança, que a con duzem a ser bem sucedida, e que características a impedi riam de aprender a ler. O uso de testes psicológicos pa ra se investigar a importância de fatores como atenção - -concentração, percepção visual, modalidade de aprendiza gem, estilo cognitivo e outros não tem sido eficiente, - no sentido de que as mesmas características em alunos di

ferentes conduzem a desempenhos diferentes em leitura. - Assim, parece que não se obteve, até o momento, um perfil do bom leitor, que nos permitiria delinear quais características conduzem uma criança a ser bem sucedida na tarefa de ler, e, consequentemente, de escrever.

Se considerarmos variáveis situadas fora do aluno, variáveis ligadas ao ambiente escolar, às condições de ensino, também não dispormos de dados suficientes. Spagnhol (1983) demonstrou em seu trabalho sobre troca de letras, que em um treino de remediação aplicado a pré-escolares, não basta sequenciar adequadamente o material de treino. A dificuldade dos sujeitos só foi remediada, quando, além das atividades tradicionais, utilizando lápis e papel, foi-lhes possibilitado fazer uso de mais canais sensoriais, ao realizarem uma tarefa de encaixe de formas geométricas com diferentes orientações no espaço, à semelhança do que é feito nos programas montessorianos.

A pesquisa da literatura à disposição nos indica, pois, vários caminhos, alguns enfatizando um perfil-critério do bom leitor, outros a análise da tarefa de alfabetização, a fim de se chegar aos pré-requisitos necessários a uma aprendizagem bem sucedida da leitura e escrita. No entanto, esses caminhos precisam de ser melhor explorados. Só assim, poderíamos abandonar com segurança o critério idade e partir para um diagnóstico da criança que nos permitisse garantir que ela fosse bem sucedida, independente de ter 4, 5 ou 6 anos de idade. Em

países mais adiantados, desde 1974 vem-se discutindo sobre alfabetizar precocemente, o que parece ter feito aumentar o volume de pesquisas relacionadas ao tema (Scherwitzky, 1974).

Pesquisas conclusivas sobre as pré-condições necessárias ao bom desempenho em leitura e escrita nos orientariam também a como programar as aprendizagens anteriores ao início da alfabetização. O chamado ensino pré-escolar, segundo estatísticas publicadas (Ferrari, 1982), tem servido a apenas 3% da população de crianças de 2 a 6 anos e, apesar de uma programação inadequada, conforme estudos mostram (Spagnhol, 1983), parece existir um estereótipo em relação à criança que passou pela pré-escola. Ao serem entrevistados professores de 1a. série do 1º Grau e supervisores pedagógicos de Escolas Estaduais Mineiras, observou-se, pelos dados apresentados por Ribeiro, Faria, César e Oliveira (1983) que os mesmos acreditam de antemão que alunos que passaram por uma pré-escola, qualquer que seja ela, serão bem sucedidos na primeira série. Pergunta-se: eles se saem bem, como mostrou Sá (1982), acompanhando o desempenho na primeira série de alunos de três escolas (Ceará, Minas Gerais e São Paulo), por que tiveram um ensino adequado ou por que se espera que eles se saiam bem ? Os estudos de Rosenthal e Jacobson (Apud Patto, 1981) sobre os efeitos das expectativas do professor são bem conhecidos e poderiam explicar talvez fatos como esses.

Se partirmos para o aspecto da análise da tare

fa e procuramos, como solução, aplicar os princípios da Análise Experimental do Comportamento, conseguindo uma programação tão facilitada das aprendizagens, que seja possível, não existindo limitações biológicas, desconsiderar os tão falados pré-requisitos, já que o programa de alfabetização os treinaria a cada unidade, algumas questões ainda restariam, sobre as quais os dados de pesquisa são controversos. Uma delas se refere à melhor seqüência para a apresentação das sílabas ou fonemas: há autores que recomendam que aqueles fonemas ou aquelas sílabas que costumam ser confundidos por sua semelhança fonética ou gráfica devem ser ensinados separadamente, ou seja, "só iniciar o treino discriminativo de uma delas, quando o controle exercido pela outra estiver bem estabelecido", diz textualmente Neri (1978, p. 23), citando vários autores; outros recomendam justamente o contrário (Williams e Ackerman, 1971, apud Spagnhol, 1983).

Witter realizou importantes trabalhos nesse sentido, chegando a propor dois textos programados de alfabetização: Lendo e Escrevendo (1971) e Cartilha da Amazônia (1976), onde leva em consideração não só os princípios psicológicos propostos pela Análise Experimental do Comportamento, bem como aspectos de contexto cultural, e informações da Lingüística. No entanto, a grande maioria das escolas não tem condições de utilizar programas como esses, pelo alto custo financeiro e falta de pessoal treinado para utilizá-lo. Os princípios da ins-

trução programada, como por exemplo, o respeito ao ritmo individual do aluno, dificilmente são seguidos pelo professor acostumado a trabalhar coletivamente. Assim, se se tem uma metodologia organizada em pequenos passos e que pode ser seguida por alunos mesmo que lentos para aprender a ler e escrever, por não terem talvez todas as habilidades desenvolvidas, esbarra-se com a questão do professor mal preparado.

Portanto, pode-se até chegar à criação de técnicas de diagnóstico seguras, que nos garantam que uma criança possui os pré-requisitos necessários à alfabetização, possibilitando a ela ser alfabetizada bem cedo. Se, contudo, não dispusermos de um ambiente de sala de aula que lhe forneça condições facilitadoras da aprendizagem, dentro do qual o professor é um importante elemento, sua aprendizagem poderá estar comprometida, independente do fator idade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COREY, J.R. & SHANOW, J. The effects of finding on the acquisition and retention of oral reading. The Journal of Applied Behavior Analysis, 1972, 5: 311-315.

FERRARI, A.R. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar: proposta oficial e realidade. ANDE, 1982, 1(5): 62-68.

GREDLER, G.R. Learning disabilities and reading disorders: A current assessment. Psychology in the Schools, 1978, 15(2): 226-238.

MACHADO, V.L.S. Treinamento de pré-requisitos para o comportamento textual. In: Keri, A.L., Machado, V. L.S. & Santiago, M.V. Aprendizagem de leitura: Pesquisa e Ensino. SP: Símbolo, 1978.

MOURA, M.L.S.; CUNHA, M.V.G.C. de Almeida & COUTINHO, L.T.M. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da leitura. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 1982, 34(4): 3-26.

PATTO, M.H.S. (org.) Introdução à Psicologia Escolar. SP: T.A. Queiroz, 1981.

RIBEIRO, E.E.T.; FARIA, E.N.F.; CÉSAR, S.M.T. & OLIVEIRA, F.A.L. Levantamento do critério de aprovação de alunos de primeira série do 1º grau, junto aos supervisores. Trabalho apresentado na XIII Reunião Anual de Psicologia de Ribeirão Preto, 1983.

SÁ, M.I. A pré-escola como fator diferencial no rendimento escolar. Arquivos Brasileiros de Psicologia,

1982, 34(1): 80-92.

SCHERMETZKY, N. Reading in the kindergarten: A survey in Virginia. Young Children, 1974, 29(3). 161-169.

SPAGNHOL, J.M.; FERNANDES, C.G.C. & NOVAES, L.N.O. Discriminação entre letras, números e desenhos em crianças da pré-escola. Trabalho apresentado à XIII Reunião Psicologia, 1983.

SPAGNHOL, J.M. Troca de letras em crianças pré-escolares: uma comparação de quatro procedimentos de treino. Dissertação de mestrado apresentada ao IPUSP, 1983.

STARTS, A.W. & STARTS, C.K. A comparison of the development of speech and reading behavior with implications for research. Child Development, 1962, 33: 831-846.

SKINNER, B.F. Verbal Behavior, N.Y.. Appleton Century Crofts, 1957.

WITTER, G.P. & DOPIT, M.S. Lendo e Escrevendo. S.P.: Vetor, 1971.

WITTER, G.P. & RAMOS, M.A.A. Cartilha da Amazônia: produção e teste de material de aprendizagem. Ciência e Cultura, 1978, 30(6): 677-685.

DIFERENCIAÇÃO E A MEDIDA DO COMPORTAMENTO OPERANTE

Júlio César Coelho de Rose
Departamento de Fundamentos Científicos e
Filosóficos da Educação
Universidade Federal de São Carlos

Trabalho apresentado na XIII Reunião Anual de Psicologia da SPRP, no Simpósio sobre A METODOLOGIA DA ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO; outubro de 1983.

O objetivo desta apresentação é analisar uma contradição na teoria do comportamento operante e discutir suas implicações para a pesquisa que emprega a metodologia de operante livre.

O primeiro ponto a ressaltar é que não existe, na minha opinião, análise experimental do comportamento independente de uma teoria. Os praticantes da chamada análise experimental do comportamento compartilham um conjunto de pressupostos teóricos, entre os quais:

a psicologia é uma ciência do comportamento
há pelo menos duas categorias de comportamento: operantes e respondentes;
a análise do comportamento operante, a mais importante para a compreensão do comportamento dos animais superiores, é a descoberta das leis que governam a força de

comportamentos operantes.

a força momentânea de um comportamento operante pode ser estimada pela taxa de ocorrência de uma resposta discreta.

Estes pressupostos estão ligados a uma metodologia que enfatiza a análise extensiva de operantes típicos, classes de respostas como pressão à barra ou bicar o disco, que são respostas discretas, mensuráveis, e cuja freqüência pode variar amplamente, já que não há um limite superior definido pelas propriedades físicas da resposta. A freqüência destas respostas pode variar de zero a "infinito", em função de variáveis as quais são, tipicamente, as contingências de reforço arranjadas pelo experimentador. Estas relações entre a força de um operante típico e as contingências ambientais são as leis dinâmicas às quais está sujeito todo o comportamento operante (embora aspectos como a topografia da resposta ou condições específicas da espécie possa interferir em certos casos).

A metodologia da análise experimental do comportamento conduz, portanto, à busca do operante no seu estado estável: esta é a categoria que mais se presta à investigação empírica de variáveis ambientais. Assim, um operante de pressão à barra estabelecido pode ser mantido em um esquema de reforço intermitente, digamos, de intervalo variável, e a freqüência de reforço nesta esquema pode ser manipulada numa extensa faixa, medindo-se

seus efeitos sobre a taxa da resposta de pressão à barra. Ou então a freqüência de reforço em VI para uma resposta de pressão à barra pode ser mantida constante enquanto se varia a freqüência de reforço para uma segunda resposta, medindo-se os efeitos sobre a taxa de primeira resposta.

Em qualquer destes tipos de estudo, que usualmente envolvem longos períodos de tempo, há uma pressuposição de que o investigador lida, ao longo de todo o tempo de duração da pesquisa, com o mesmo operante, ou seja, o operante de pressão à barra. O investigador lida sempre com a mesma categoria de comportamento, sendo as variações observadas um reflexo da variação na força deste operante em função das variáveis ambientais.

No entanto, a própria definição de comportamento operante aponta para uma característica difícil de conciliar com o pressuposto apontado logo acima. Não é qualquer classe de respostas que constitui um operante. Um operante é diferenciado a partir da relação entre o fluxo comportamental do indivíduo e as contingências de reforço, estabelecendo-se entre ambos uma interação dinâmica resultando na modificação contínua de ambos, como observa Skinner:

> "O homem age sobre o mundo, modificando-o, e é modificado, em contrapartida, pelas conseqüências de sua ação."

Este processo de interrelação dinâmica é provavelmente inesgotável: as conseqüências do comportamento alteram o comportamento subsequente; mas uma vez alterado o comportamento, é de se supor que o novo comportamento agirá de modo diferente sobre o ambiente, o que resultará em uma nova modificação sobre o comportamento, e assim continuamente, podendo-se dizer que é próprio do operante um processo constante de diferenciação.

O Diagrama 1 representa, esquematicamente o curso da diferenciação, onde cada círculo representa uma classe de respostas, um operante. As conseqüências produzidas pelas instâncias de uma classe retroagem, modificando algumas das características da classe, o que por sua vez resulta em conseqüências ligeiramente diferentes, o que produziria uma sucessão de classes cujas propriedades definidoras iriam sofrendo ligeiras modificações. Embora a modificação de uma classe para a subsequente seja ligeira e quase imperceptível, o resultado ao longo de um tempo maior seria uma modificação apreciável nas características do operante.

VIDE DIAGRAMA 1 - FINAL DO TEXTO

Eventualmente esta interrelação recíproca pode resultar em um estado de equilíbrio, no qual o curso de diferenciação tenha atingido uma assíntota, como por exemplo, é representado pelo círculo à direita no Diagrama 2.

VIDE DIAGRAMA 2 - FINAL DO TEXTO

O Diagrama 2 mostra uma sucessão de classes operantes progressivamente de menor amplitude. Como resultado, as conseqüências produzidas pelas respostas individuais vão variando progressivamente menos, atingindo-se eventualmente um estado de equilíbrio, onde a estereotipia do operante e a reduzida variabilidade das conseqüências produzidas não dão margem a uma diferenciação adicional. Estas condições seriam representadas pelo círculo mais à direita no Diagrama 2, que representaria a assíntota no curso da diferenciação.

Assim, a pesquisa sobre as leis dinâmicas que dizem respeito a alterações na força de operantes constituídos deveriam lidar com operantes assintóticos, nos quais o curso da diferenciação tenha levado a um estado de equilíbrio de tal modo que as conseqüências produzidas pelo comportamento não retroajam de modo a diferenciar o comportamento subsequente, produzindo alterações nas propriedades que definem a classe operante sob estudo. Este é o pressuposto de praticamente todos os estudos experimentais que tratam o bicar o disco ou a pressão à barra como uma unidade operante que mantem a mesma identidade como classe ao longo do tempo de duração da pesquisa.

Quero fazer dois comentários sobre este pressuposto. O primeiro, menos importante, é que ele se aplica a operantes em um estado particular do seu desenvolvi

mento, ou seja, num estado assintótico. Ao menos teoricamente, este estado assintótico deve ser considerado uma condição excepcional, somente preenchida por um subconjunto restrito dos operantes, e além do mais uma condição não necessariamente permanente, já que o equilíbrio que leva o processo de diferenciação a uma assíntota pode ser rompido por uma alteração brusca nas condições do ambiente, de modo que a classe operante retome o processo de diferenciação.

No entanto, o fato das leis serem obtidas sob uma condição limite não seria em princípio uma restrição à sua aplicabilidade e generalidade, já que, num certo sentido, a análise experimental pressupõe a criação de condições limite onde o objeto de análise é estudado em circunstâncias ótimas. Assim, as mesmas variáveis que tivessem efeito sobre operantes em estado assintótico poderiam ter efeitos similares sobre operantes em estado de diferenciação, restando apenas considerar de que modo a continuidade da diferenciação interage com as variáveis em questão.

O problema maior, e esse é o objeto do meu segundo comentário, é que não se pode assegurar que um operante em estudo, tal como a bicada ao disco ou a pressão à barra, atingiu mesmo um estado assintótico.

Por um lado, respostas como estas tem a vantagem de ser discretas, envolverem pouco esforço e poderem ser repetidas indefinidamente; o caráter relativamente arbitrário da pressão à barra também a livra de restri-

ções de origem filogenética. Porém, o que torna estas respostas mais apropriadas como paradigma do operante assintótico é a sua ligação com uma conseqüência padronizada, cujos parâmetros podem ser estabelecidos pelo experimentador: a propriedade que define o operante é a produção do clique de um microrruptor. Para além do clique, as respostas podem variar amplamente em topografia, espaçamento, relação com estímulos antecedentes, etc., sem alterar seu caráter funcional.

Embora este artifício de laboratório, seja válido e indubitavelmente produtivo, como atestam os inegáveis sucessos da análise experimental do comportamento, ele não deixa de ter seus inconvenientes. O principal problema é que, embora o clique do microrruptor seja válido como especificação da resposta em um número razoável de casos, a própria análise experimental vai revelando casos em que outras propriedades da resposta adicionam-se ao clique como funcionalmente relevantes para a definição do operante, de tal modo que a produção do clique pode vir a tornar-se um aspecto irrelevante, como resultado de um processo de diferenciação que tenha levado a uma nova unidade.

Para esclarecer este ponto é necessário considerar que a resposta que se caracteriza como instância de um operante pode ser definida por uma ampla variedade de propriedades envolvendo os antecedentes da resposta, seus aspectos topográficos ou suas propriedades quantitativas, e propriedades das conseqüências produzidas pela

resposta. As propriedades que definem um operante dependem das contingências de reforço, de modo que, uma vez que o experimentador define as contingências ele pode manter um controle sobre a especificação da resposta.

Assim, quando o experimentador reforça pressões à barra cuja força excede um dado valor, a força da resposta passa a ser uma propriedade definidora. Quando o experimentador reforça respostas espaçadas com um intervalo mínimo, o tempo decorrido desde a resposta anterior passa a ser uma propriedade definidora da resposta.

Acontece que o experimentador manipula diretamente apenas uma parte das contingências em vigor em uma situação experimental. Outras contingências derivam-se' indiretamente das contingências diretamente manipuladas' e da interação destas com o comportamento que o sujeito' apresentava antes de ser submetido a este arranjo de contingências.

Assim, quando o experimentador põe em vigor uma contingência de razão fixa ele especifica diretamente o número de respostas não reforçadas antes da ocorrência de um próximo reforço. Contudo, uma diminuição do intervalo entre respostas apressa a liberação do próximo reforço, de modo que há uma contingência indireta favorecendo intervalos entre respostas mais curtos. Esta contingência indireta tem a tendência de aumentar a coesão' interna da série de respostas, de modo que os estímulos' proprioceptivos associados ao completar uma resposta po

dem tornar-se discriminativos para a resposta seguinte - formando uma cadeia. À medida que os estímulos proprioceptivos tornam-se mais relevantes funcionalmente, o clique produzido pelo microrruptor torna-se menos importante funcionalmente: a série inteira passa a comportar-se cada vez mais como uma resposta unitária. Depois de algumas sessões com esta contingência em vigor, o registro da freqüência de pressões à barra torna-se um procedimento meramente formal; já não corresponde ao operante cuja unidade é especificada por suas propriedades funcionais. Esta discrepância será ainda maior sob um esquema de intervalo-fixo, no qual contingências indiretas atuam também no sentido de aumentar a coesão interna da série de respostas, de modo que a unidade resultante não terá nem mesmo a constância no número de cliques produzidos, uma vez que as contingências em vigor não fixam o número de acionamentos do microrruptor. Ao longo das sessões em que o procedimento foi mantido em vigor a resposta modificou-se: no início, cada pressão é uma resposta discreta perfeitamente caracterizada, ao final chega a ser difícil distinguir uma pressão discreta pela simples observação direta do comportamento: vê-se o sujeito executar um padrão complexo do qual só os cliques do microrruptor permitem extrair unidades, que são agora provavelmente artifícios de medida. O comportamento mudou, diferenciou-se, na sua topografia, no seu espaçamento, na força, duração, coordenação, etc.

Na pesquisa que emprega a metodologia de ope-

rante-livre, há pelo menos três condições em que a resposta pode continuar se diferenciando de modo que um novo operante pode emergir, acarretando um prejuízo com relação à exatidão da especificação da resposta.

A primeira condição foi já comentada acima: quando as contingências diretamente manipuladas pelo experimentador são mantidas constantes, o operante pode sofrer diferenciação pela ação das contingências indiretas.

Uma segunda condição é quando o experimentador muda abruptamente, ou repetidamente as contingências em vigor. Alguns resultados paradoxais, obtidos nessas condições, tem sido atribuídos à mudanças na topografia das respostas no decorrer dos sucessivas condições do experimento.

Por exemplo Bloomfield (1967) e Pear e Wilkie (1971) verificaram, a ocorrência de contraste positivo - quando um componente de um esquema múltiplo teve sua frqüência de reforço reduzida. Quando da reversão às condições de linha de base, contrariamente às expectativas, alguns sujeitos não apresentaram redução na taxa de respostas no componente inalterado.

Bloomfield levanta a possibilidade de que este efeito paradoxal seja devido a uma variação na topografia de resposta ocorrida quando da primeira alteração nas condições experimentais.

Num estudo posterior, Marcucella e McDonall (1977) formularam um raciocínio semelhante, mas procura-

rão exercer um controle sobre as possíveis modificações nas propriedades do operante. Marcucella e McDonell raciocinaram que, após a ocorrência de contraste positivo, quando as condições são revertidas à linha de base, a redução na freqüência de respostas que usualmente ocorre no componente inalterado pode ser devida à generalização dos IRTs longos que passaram a ocorrer no componente manipulado (quando sua freqüência de reforço foi reduzida) ou seja, uma mudança na freqüência do responder é atribuída a mudanças em uma propriedade da resposta, ou seja, o seu intervalo desde a resposta antecedente. Evitando o reforçamento destes IRTs longos pelo uso de uma contingência de reforço diferencial de IRTs curtos no componente alternativo, os autores observaram que não havia redução na taxa de respostas do componente inalterado quando da reversão à linha de base.

Uma terceira condição que pode promover a diferenciação de resposta ao longo da pesquisa ocorre quando uma resposta é mantida sob contingências inalteradas, enquanto uma outra resposta é reforçada nas mesmas condições. Tunes (1975) mostrou, sob condições deste tipo, que a taxa de respostas sofre uma mudança contínua, de tendência ascendente ou descendente, dependendo da tendência verificada para a resposta alternativa. Este autora sugere que este resultado paradoxal deve-se a alterações na topografia da resposta induzida pelo reforçamento de uma resposta alternativa.

Nas três condições analisadas acima, uma resposta como pressão à barra ou bicar o disco é modelada e diferenciada no início do experimento, e tratada como unidade de uma classe operante, sendo a propriedade que define a inclusão na classe a produção de um determinado efeito, padronizado como o clique do microrruptor. Este operante é tratado ao longo de todo o experimento como uma classe homogênea; contudo o raciocínio exposto acima sugere que, sob algumas condições, a resposta pode continuar a diferenciar-se no decorrer da pesquisa, de modo que há uma alteração nas propriedades que definem a inclusão em uma classe operante, implicando em uma alteração nas próprias contingências indiretas em vigor. Assim, o que o experimentador está medindo ao início do experimento é diferente do que está sendo medido ao final, embora todas estas ocorrências tenham sido tratadas como homogêneas. A inexistência desta homogeneidade em vários estudos pode ser responsável pela ocorrência de resultados paradoxais e pela dificuldade de replicação de alguns dados obtidos na análise experimental do comportamento.

Este raciocínio aponta para a insuficiência das pesquisas com estados estáveis e operantes assintóticos. A compreensão dos limites dos estados assintóticos exige maior conhecimento dos processos de diferenciação, da gênese dos operantes, que não tem recebido a necessária atenção do comportamento operante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARCUCELLA e McDONALL, J.S. A molecular analysis of multiple schedule interactions: negative contrast. Journal of the Experimental ANALYSIS of Behavior, 1977, 28. 71-82.

PEAR, J.J. e WILKIE, D.M. Contrast and induction in rats on multiple schedules. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1971, 15, 289-296.

SKINNER, B.F. Verbal Behavior. New York: Appleton, - Century, Crofts, 1959.

TUNES, E. Efeitos de interação produzidos pela programação alternada de reforçamento para duas respostas de topografias diferentes. Psicologia, 1975, 2 (nº 3), 81-108.

BLOOMFIELD, T.M. Some temporal properties of behavioral contrast. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1967, 10. 159-164.

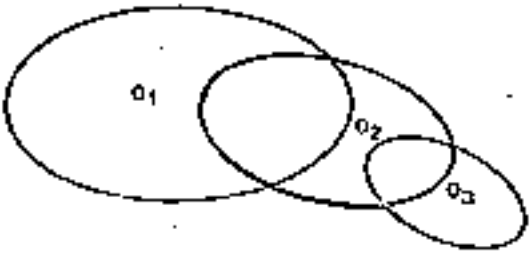


DIAGRAMA 1

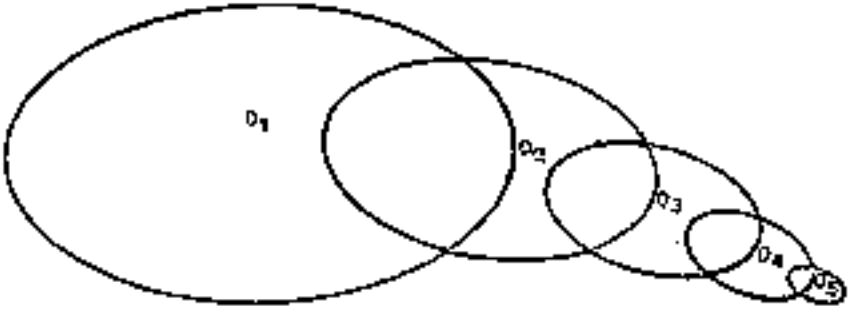


DIAGRAMA 2

A HISTÓRIA DO COMPORTAMENTO

Olavo de Faria Galvão
Universidade Federal do Pará
1983

Texto lido no Simpósio sobre Metodologia da Análise Experimental do Comportamento, durante a XIIIa. Reunião Anual de Psicologia de Ribeirão Preto.

> E, se falamos a linguagem do "estímulo-resposta", é preciso que o psicólogo saiba a maneira como as condições econômicas regulam os acontecimentos a que o indivíduo deve reagir".
>
> Georges Politzer
>
> [Para onde vai a Psicologia Concreta ?
> Revue de la Psychologie Concrete, nº 1
> Jul., 1929, in
> Os Fundamentos da Psicologia
> Freie, Lisboa, 1975, p. 214]

Ao nascermos iniciamos uma história de acontecimentos singulares e sucessivos cuja compreensão vem a ser o objeto da ciência dita psicológica. Enquanto as ciências sociais se ocupam dos fatos humanos no nível institucional e as ciências biológicas se ocupam com núcleas, a psicologia deve buscar a compreensão dos fatos humanos como eles ocorrem para os indivíduos. A necessidade de se estudar o aqui e agora das pessoas é pervasiva a todas as teorias e sistemas da psicologia. A noção de contingência pode ser traduzida como conjuntura ou conjunção, sendo uma tradução, também, de circunstância. Em qualquer dessas acepções o termo visa o aqui e agora como se apresenta para um indivíduo. O conceito de contingência do reforço ou contingência de reforçamento implica, também, a noção funcional em que a resposta a uma determinada situação ou circunstância se segue uma conseqüência que altera a probabilidade dessa resposta nessa situação, para mais. A noção de contingência do reforço incorpora dados empíricos modificando o conceito anterior da Lei do Efeito que, por sua vez, modificava o conceito mais antigo de associação.

Após a 1ª Guerra Mundial a noção de comportamento e a filosofia positivista atingem o ramo da psicologia que prescreve de seus métodos, ou pelo menos tenta, o dualismo mente-corpo e opta pelo materialismo de forma que seu escopo deixa de ser o estudo da mente e passa a ser o estudo objetivo do comportamento. Não trataremos aqui de todas as variantes surgidas desde então,

mas tentaremos refletir as bases, as implicações e o desenvolvimento, inclusive futuro, da Análise Experimental do Comportamento.

A partir da elaboração conceitual feita por Skinner, que divide o comportamento em duas grandes categorias, a do comportamento respondente e a do comportamento operante, surgiu, firmando-se a partir de 1958 com a fundação do Journal of the Experimental Analysis of Behavior a tradição de pesquisa decorrente dessas formulações. "O dado básico da AEC é a frequência de respostas". O registrador acumulativo de respostas passa a ser a chapa onde se fotografa "the ongoing behavior". A tarefa do analista experimental do comportamento é a de manipular estímulos antecedentes e consequentes e verificar os efeitos dessas manipulações sobre a frequência de respostas. O hamburger skinneriano provou-se altamente alimentício, se me permitem a brincadeira.

A análise funcional do comportamento funcional

Desde 1958 até 1983, são decorridos 25 anos de pesquisas variando empiricamente S^Ds e S^Rs e medindo respostas. Mais do que isso, os analistas que durante todo esse tempo prenderam seus pombos em caixas isoladas, voaram para fora do laboratório e foram às escolas, aos hospitais psiquiátricos, às prisões, creches, reformatórios e todas as instituições em que o comportamento podia e devia ser previsto e controlado.

O poder conferido pela análise de contingências explica o número sempre maior de pessoas que a ado-

tam. A importância atual da AEC, entretanto, não nos pode cegar a ponto de a considerarmos pronta e acabada. As críticas e proposições a seguir se dirigem exatamente aos pesquisadores de AEC, instando-os a reverem seu papel se arranjadores de contingências, em busca de uma definição dos limites e implicações da análise de contingências e dos desenvolvimentos conceituais possíveis e necessários.

Como o ponto de partida da análise do comportamento é a frequência de respostas, e como toda resposta ocorre em presença de circunstâncias, produzindo consequências, o analista do comportamento consegue ver a contingência em quaisquer eventos comportamentais. Estímulos discriminativos marcam a ocasião em que determinadas respostas são seguidas por determinadas consequências. A função discriminativa bem como a diferenciação de resposta se instalam em função da história de associação da tríade. E a consequência da resposta atua modificando a probabilidade da resposta na situação.

A elaboração deste texto pode ser analisada em termos da contingência de reforço estabelecida pela comunidade de analistas do comportamento — enquanto frequência, ocorrência. A colocação de cada letra também pode ser analisada em termos dos S^Ds que seriam cada letra anterior. Algumas pessoas leram o rascunho e tal leitura, como um todo, pode ser vista como reforçada por mim e cada palavra lida reforçada pelo reconhecimento e possibilidade de seguir em frente.

Tanto a ponta da caneta quanto a focalização dos olhos correm pelo papel no tempo e, em cada presente, identifica-se antecedentes e subsequentes. Faz-se uma pausa (...) e então ? Há antecedentes e consequentes para o não fazer ! Sim, esta é a questão da análise do comportamento: o comportamento de interesse. Se o comportamento de interesse ocorre ou não e com que frequência ocorre e se ocorre nos mòmentos apropriados é a questão que preocupa o analista, seja no laboratório, seja na prática profissional.

A definição do interesse decorre de um ponto de vista. Do ponto de vista do sujeito experimental privado de alimento o comportamento de interesse é o do pesquisador ao liberar o alimento. Para obter esse comportamento com frequência razoável ele manipula o operandum apropriadamente. Mas dificilmente un sujeito de um experimento vai publicar seu ponto de vista. O mais provável é que o comportamento do pesquisador seja tomado como VI e o do sujeito como VD e ponto final.

A convenção S^D R S^R é uma fórmula que pode auxiliar o analista do comportamento, mas comumente ela apenas estereotipifica o comportamento de analisar. Existem casos em que uma sequência R_1-R_2-R_3 é vista pelo analista com S^D R S^R. Por exemplo: Olho para o sol (R_1), digo: Vou espirrar (R_2), espirro (R_3). O analista vê R_1 R_2 R_3 com S^D R S^R e prevê que da próxima vez que eu olhar para o sol direi: vou espirrar porque o espirro subsequente fortaleceu essa resposta; se o reforçamento

for intermitente então mais forte será a resposta.

É humanamente impossível conseguir um caso em que a fórmula não se aplique. Sempre que houver um comportamento identificaremos os três termos da contingência. Exceção feita, é claro, para o reflexo, que dispensam a consequência.

Cientificamente a explicação do sucesso da fórmula está na base associativa da aprendizagem e do desempenho. Nossa natureza associativa é responsável por boa parte de nossas crenças mais irrefletidas. Sabemos que a maneira como avaliamos as instituições depende do comportamento de seus membros mais próximos de nós. Sabemos por exemplo que o Vaticano é uma multinacional, que produz inclusive pílulas anticoncepcionais em laboratórios de sua propriedade, mas isso é ocultado e se apresenta ao público um Papa moralista e padres idealistas. Os meios de comunicação assimilaram a tecnologia das associações de tal forma que sempre algo de novo a ser consumido é associado a algo "desejado". Pavlov !

O operante comprar já está instalado, resta tornar esse algo de novo em reforçador competitivo pelo dinheiro do cidadão.

A AEC, para ser compreendida hoje, precisa ser revirada em seu avesso. Em seu avesso filosófico, ideológico (Kvale, 1976; Arias, 1978). Em sua inserção no quadro geral científico acadêmico ocidental. O fundador dessa linha metodológica, Prof. Skinner, se auto-confessa um anti-teórico e, em uma análise especulativa, atri

bui o entusiasmo dos adeptos da AEC ao reforçamento imediato proporcionado pelos resultados das manipulações de laboratório e pelos trabalhos práticos de modificação do comportamento (Skinner, 1969, Cap. 4 - final diz: "a análise dá certo").

A nossa questão aqui, entretanto, vai além, na medida em que encaramos a ciência como algo em evolução e não podemos nos contentar com livros de receitas bem sucedidas, mesmo que tratem de problemas relevantes. Do fato da análise dar certo extraímos a própria motivação da nossa investigação: por que a AEC dá certo ? Mais ainda, o que quer dizer: dá certo ?

Tomemos um exemplo, para esclarecer a questão da dúvida a respeito do que vem a ser "dá certo". Os padeiros, no início dos anos 70 começaram, no Brasil, a utilizar certos fermentos químicos de origem japonesa, que dobravam o tamanho do pão. Isso foi suficiente para alterar profundamente as preferências do mercado, tendo havido autêntica revolução tecnológica na indústria de panificação. Hoje, devidamente informados, sabemos que na base de tudo isso encontramos a substância química - chamada bromato de potássio. Por aí podemos ver que dar certo é também questão de critério. Se por um lado nos entusiasmamos com a AEC porque ela dá certo, por outro - devemos lembrar que o verdadeiro trabalho de pesquisa - não se restringe à elaboração de novas receitas com a manipulação de novas variáveis ou novas combinações de velhas variáveis mas deve se estender para a compreensão -

dos determinantes de nossa própria atividade seja nos casos em que é bem sucedida, seja nos casos em que é mal sucedida.

A idéia do "deu certo" é, também estereotipificadora. Até hoje os analistas experimentais lançam mão do conceito de superstição baseados em um experimento (Skinner, 1948) que não pode ser replicado à luz das modernas técnicas de observação e registro de comportamento (Staddon e Simmelhag, 1972; Galvão, 1978). E mais, aquele trabalho e suas conclusões são estéreis do conceito de que a contiguidade é suficiente para o estabelecimento da função reforçadora. O conhecimento avança mas as velhas concepções arraigadas teimam em permanecer.

Gostaria de enfatizar o interesse atual de ultrapassar em AEC o endeusamento das fórmulas associativas e trabalhar na elaboração de critérios e linguagem mais abrangentes para lidar com o comportamento. Onde a unidade de análise não seja definida e determinada pelos artefatos tecnológicos como micro-switches mas por divisões da atividade sob análise que não percam de vista a atividade como ela se apresenta para o indivíduo. Em certos momentos se torna perfeitamente dispensável a análise via contingência quando, por exemplo, se perde um ente querido. Pois temos que encetar o desenvolvimento conceitual para dar conta de todas as situações humanas e não teimar em ver como reduzir a vivência dos indivíduos à fórmula da contingência.

A noção de contingência tem servido como ins

trumento de análise, como um verdadeiro algoritmo, chave da sequência de ações para a solução de problemas envolvendo pessoas e situacoes as mais diversas. Em 1983 a posição purista e especialista em termos de aplicação - dos princípios do reforço a problemas experimentais e - práticos é insustentável não apenas pelas dificuldades próprias de uma metodologia em construção, mas pelo empobrecimento da análise, reduzida à questões associativas (contingenciais) no que tange à parte dita científica - dessa análise, permanecendo o analista experimental do comportamento um profissional ingênuo de todas as demais facetas pelas quais se deve necessariamente abordar os problemas comportamentais (Todorov, 1982).

A definição de objetos comportamentais reporta o analista do comportamento à questões que, no nível macro, são abordadas pela sociologia e que devem ser redimensionadas ao se trabalhar ao nível do indivíduo concreto. Problemas comportamentais são os mesmos problemas - sociais, vistos do prisma do indivíduo e, ainda que o foco de interesse seja o indivíduo, o trabalho de modificação do comportamento é um trabalho político. A análise experimental do comportamento tem que absorver conceitualmente essa faceta, diretamente na definição de seus critérios de análise. Um exemplo de abordagem integrada do homem, que é interdisciplinar desde o começo é o método de Paulo Freire, que incorpora, inclusive, os princípios da associação de estímulos, mas não privilegia princí - pios ou leis científicas e sim o homem.

Creio que, da mesma forma, a AEC deveria privilegiar o homem e não adotar uma concepção associacionista estrita que é a resultante da redução dos instrumentos analíticos unicamente à contingência.

O sucesso da manipulação das contingências do reforço pode ocultar a parcialidade das soluções encontradas. Bem ou mal formulado, o princípio da associação é um velho conhecido da humanidade. A utilidade prática da análise funcional do comportamento, entretanto, não resolve a questão dos critérios de classificação de estímulos e respostas. Questões como a definição de objetivos comportamentais, a escolha de problemas de pesquisa e outras, passam, é verdade, pelos já tradicionais princípios de análise experimental do comportamento, mas não se restringem a eles. Uma ciência do comportamento necessariamente tem de lidar com questões que a simples opção metodológica associacionista não resolve.

Quando Skinner se refere ao reforçamento imediato proporcionado pelas manipulações feitas pelo análise experimental do comportamento ele demonstra mais uma vez consciência da importância das associações para o desenvolvimento do repertório comportamental. A influência das associações, entretanto, age inclusive sobre a maneira mesma com que nós percebemos o mundo e teorizamos sobre ele. Existe em nós, por exemplo, uma tendência a completar figuras, a supor continuidade entre eventos separados. Vejamos, por exemplo, a fábula da corrida entre o jabuti e a lebre. Feita a aposta, a lebre, certa

de que ia ganhar, disparou na frente, mas o jabuti havia colocado um parente seu a intervalos da distância a ser percorrida e um próximo à chegada. Quando a lebre pensa ter tomado grande distância avista "o" (um) jabuti e assim por diante e, no final, reconhece a derrota. Esse é um caso de tendência a ver como contínuos eventos discretos.

A técnica dos desenhos animados continuamente lança mão desses artifícios onde descontinuidades são vistas como continuidades.

No estudo do comportamento a maioria das teorias obedecem a essa compulsão pela identificação de causas próximas para os eventos comportamentais. Como nós estamos continuamente agindo, sentindo e, de certa forma, prevendo o que faremos, as teorias atribuem a esse sentir, a essas previsões imediatamente precedentes às ações o papel de causas destas. Nesse sentido, a proposição da contingência como unidade de análise corresponde perfeitamente às evidências disponíveis de que, de fato, é a contiguidade, as associações, que estão na base do desenvolvimento de repertórios (enquanto o conceito de contingência define o aspecto associativo temporal o conceito de controle de estímulos abrange o aspecto associativo por similitude).

Uma questão mais delicada é a dos comportamentos sem causa externa aparente. Na ausência de qualquer modificação ambiental de monta alguém "resolve" fazer alguma coisa quando "dá vontade". Obviamente ninguém é ou

tra coisa e não ser ele mesmo; o seu corpo, seu estado atual. O que pode ter causado a emissão dessa resposta' x aqui e agora ? Duas respostas são necessárias. Primeiro temos que achar a causa imediata. Essa é necessariamente alguma modificação interna, física, que pode ou não ser percebida conscientemente (Abib, 1982). Mas como causa física, na verdade fisiológica e bioquímica, ela ultrapassa o escopo e o poder da análise do comportamento. Como percepção ou sentimento ou consciência é tão variável dependente quanto a resposta que a eles se segue. Resta uma segunda explicação — que para ser científica deve ser — histórica. Ao nível da história das associações podemos encontrar a gênese das ações, ainda que sem a precisão matemática dos aquis e agoras que uma tecnologia ocidental manipuladora pretenderia.

De fato, é na história associativa dos organismos que se tem alguma possibilidade de buscar a gênese da função dos estímulos. Uma mesa, por exemplo, é diferente para diferentes pessoas; a própria resposta identificadora "mesa" já é resultado da experiência associativa de cada indivíduo. Aliás, o termo estímulo é funcional intrinsecamente. A expressão função do estímulo se aproxima de um pleonasmo; deveríamos dizer, mais apropriadamente função dos objetos e dos eventos.

Além disso, a história dos indivíduos não se esgota em seu aspecto associativo. S^Ds e S^Rs, bem como Rs são mais do que incógnitas, são partes do ambiente, - e, como tal, não podem ser consideradas de interesse, ou

patológicas, ou inadequadas, sem que para tal sejam levadas em consideração a microfísica de poder envolvida(Foucault, 1979). E essa não é uma questão que se acrescenta à análise no momento de sua aplicação, mas é intrínseca à essa mesma análise.

Creio que boa parte dos usuários não percebe a ideologia embutida na fórmula S^D R S^R. Em geral pensa-se que a fórmula é neutra e a ideologia do usuário é que lhe dá a coloração. Mas não é assim. Juntamente com a fórmula S^D R S^R engolimos a freqüência como dado básico. Diferentemente do encaminhamento tomado pelas pesquisas em AEC, em geral com esquemas intermitentes, na natureza o geral é a tentativa. Ver algo e buscá-lo. CRf. O laboratório lembra bastante os ensinos e o trabalho assalariado repetitivo.

Darcy Ribeiro certa vez cunhou uma frase importante sobre a atividade científica brasileira: "Macaquesação". O macaco quando faz algo pode ser que não esteja fazendo aquilo propriamente, mas imitando um humano que fez. Se nós seguirmos em nossos laboratórios a trabalhar apenas substituindo Ss e Rs e medindo detalhes do controle comportamental associativo (diga-se freqüência de resposta) estaremos sempre atrás, disputando a lanterninha em um campeonato em que ganha exatamente quem dita as regras e que as ditou porque tem fundamento sócio-econômico - para eles. Na prática, nossos laboratórios nem podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre o comportamento, mesmo dentro do modelo impe

rialista: sabemos que a principal função do laboratório nas nossas universidades não é aumentar o conhecimento, mas treinar pessoas a agir com método, e reconhecerem acriticamente uma hierarquia de iniciados e, paulatinamente, receberem a confiança dos mais altos.

Na literatura podemos encontrar as mais diversas objeções e questionamentos a respeito da legitimidade da contingência como unidade de análise do comportamento, principalmente em função da intercambialidade de Rs e Ss. A definição de Rs e Ss é funcional e, em geral obedece a critérios pragmáticos ad hoc. Essa prática, comum em AEC, embranquece os cabelos dos lógicos acadêmicos. Respostas podem funcionar como estímulos antecedentes na análise de seqüências comportamentais, mediante o recurso de dividí-la conceitualmente em respostas e produto da resposta. Assim, no comportamento verbal por exemplo, cada resposta é S^D para a seguinte, na medida em que ela mesma atinge o sujeito como estímulo.

Outra questão que dificulta a compreensão lógica da noção de contingência é a da função reforçadora do estímulo conseqüente à resposta. Ela é claramente uma conceituação maniqueísta porque divide o universo dos eventos que se seguem à resposta em reforços e não reforços em uma divisão qualitativa rudimentar que dá uma falsa certeza a respeito da função desses eventos. Freqüência de reforços, quanticade ou tamanho e qualidade tem sido objeto de experimentos com animais, no sentido de se verificar seu papel na determinação da freqüência de

respostas. Mas pouco tem se visto a respeito da adequação das conseqüências às atividades. Os primeiros experimentos de análise do comportamento verbal reforçavam itens verbais como plurais, por exemplo, em mais uma tentativa de provar que o reforço aumenta a freqüência das respostas que o precedem. Nesses casos o comportamento verbal real das pessoas é esquecido e se está estudando mais uma vez o papel da associação de estímulos. Precisamos realmente abordar o comportamento verbal em sua especificidade e não em sua característica geral associativa. De que vale reforçar um bebê que diz mama com beijos ou guloseimas ? É claro que a conseqüência relevante é a verbalização do mãe. Esse é apenas um exemplo demonstrativo de que o conceito de reforço, ainda que útil, é incompleto.

Ainda com relação ao estímulo antecedente, o S^D, existe toda uma controvérsia com relação ao seu status funcional de ser um sinal de probabilidade de reforço mas não um determinante de resposta.

Tanto a função reforçadora como sinalizadora dos estímulos na contingência tem remetido os estudiosos a inferências a respeito dos mecanismos geradores e mantenedores dessas funções. Hipóteses analógicas com a seleção natural para a função reforçadora (onde respostas bem sucedidas sobreviveriam) e de informação para a função discriminativa tem gerado pesquisas importantes para pelo menos alertar os analistas experimentais do comportamento para a complexidade dos problemas envolvidos na

adoção de conceito de contingência como unidade de análise (Staddon e Simmelhag, 1971).

Abib (1982) afirma "o que é sentido tem o estatuto de causa... o que é sentido implica comportamentos' operantes encobertos..." Tal posição, que tenta minetizar compreensivamente a posição de Skinner, é um exemplo claro de que S^D não é necessariamente estímulo provindo' do simples funcionamento físico não comportamental do ambiente externo ou interno; na medida em que nossas respostas podem ser sentidas por nós ocorre, alquimicamente, a transformação de uma VD em uma VI. Mas não é isso exatamente o que ocorre quando cumprimentamos alguém dizendo Bom Dia ? VD ou VI não é uma questão de ponto de' vista ?

Concordo plenamente e acho que existem argumentações poderosas reforçando a utilidade e propriedade da utilização dos sentimentos como variáveis independentes, como causas imediatas de ações. O processamento dos estímulos no período que vai do momento de sua apresentação ao momento da emissão de uma resposta é fisiológico. O que chamamos Mental são produtos dessa atividade fisiológica. São resultado da atividade nervosa de um sistema que incorpora o passado interativo individual, ou seja, a ontogênese. Os produtos privados da estimulação são da mesma qualidade que os produtos públicos, as respostas. Agora, tanto os produtos públicos como os privados podem ser vistos como eventos e, portanto, participar nas contingências como S^D para respostas subsequen -

tes. Logicamente somos obrigados a reconhecer que a noção de S^D é histórica, S^D não é objeto ou evento, é função. S^D não é variável independente e não pode ser conceituado independentemente das respostas que ocorrem em sua presença e da história associativa a ele vinculada.

Esse arrazoado todo, entretanto, não passa de academicismo otimista se não se preencher as categorias' gerais introduzidas pelo paradigma da contingência em seus conceitos de estímulo discriminativo, resposta e reforço. Entre o contínuo comportamental e a cicl(cidade' de eventos discretos sugeridos pela fórmula S^D-R-S^R está o espaço interpretativo do analista do comportamento, está a aplicação de critérios de partição, está a conveniência do detalhe, e, mais que isso, está a ingenuidade e cinismo da análise via contingência: a substituição dos termos é pragmática e ad hoc. Dir-se-ia ser uma arte.

Cabe aqui citar Bento Prado Jr (1982) que, à respeito da divisão entre comportamento e ambiente lembra que a posição de Skinner lembra "a metáfora platônica da divisão das idéias como trabalho semelhante ao do bom açougueiro, que divide o corpo do boi nas suas 'articulações naturais' (aspas dele)". De fato, a substituição dos termos da contingência, a divisão entre comportamento e ambiente fica, na AEC, falando à crença na possibilidade ingênua da identificação de linhas naturais de secção. Ocorre, na prática, que esse natural é realmente a nova conveniência. Senão vejamos: 1º) Os chamados S^Ds provaram-se experimentalmente ser, em geral, redun -

dantes. Os sujeitos não necessariamente respondem a todos os aspectos do objeto-evento-S^D mas a aspectos dele. 2º) Uma resposta de pressão à barra é uma cadeia de respostas (vide experimentos de extinção de elos) e o "run" em FR pode ser considerado uma única resposta de enésima ordem, donde todo FR seria o mesmo que um CRF. Além disso, as atividades de toilete pós-reforço não são nada, - são " ". 3º) O reforço que no caso de laboratório é evidente, em certos casos práticos não passa de - "possibilidade de continuar se comportando".

Fique claro que não sou contra a análise. O que acho é que a noção de contingência congelou a análise experimental no tempo e no espaço, reforçando o comportamento de usá-la ao invés de aperfeiçoá-la. Quando o analista fala estímulo, seja discriminativo, seja reforçador, ele esquece a distância entre o paradigma e os exemplos. Por outro lado, também reconheço a carga heurística da suposição de que existem partições mais adequadas entre Rs e Ss; entendo a metáfora "linhas naturais de fratura que articulam o comportamento e o ambiente" (The Generic Nature..., 1935, apud Schick, p. 414, - apud Bento Prado Jr., p. 5). Alerto aqui, entretanto, - os analistas experimentais para o fato de ser necessária a sistematização da substituição das incógnitas S e R - que há tantos anos vem sendo feita (Luna, 1981).

Já há propostas concretas para a adoção de critérios de substituição que vem sendo ignorados pelos analistas experimentais do comportamento. Parece, inclusi-

ve, que estas são escravos das contingências estabelecidas pelos laboratórios de estudo do comportamento operante, pelos registradores cumulativos e operanduns ligados a parafernália de controle automático e pelas publicações de curvas e tabelas.

Gostaria aqui de lembrar um velho filósofo e psicólogo e sua proposta para unidade de análise do comportamento: Politzer e o Drama. Em Politzer, já em 1929, encontramos um anti-mentalismo e anti-metafisicalismo cristalino (que os analistas muitas vezes supõem ser pioneirismo e característica única do behaviorismo radical) ao mesmo tempo em que encontramos a disposição corajosa de sustentar a necessidade da ciência psicológica se ater ao nível do drama e não se reduzir ao associacionismo incógnito das fórmulas S-R. Não há incompatibilidade entre as noções de contingência e drama. Apenas cada uma pode trazer vantagens analíticas complementares, dependendo do desenvolvimento que se dê aos critérios de substituição de Ss e Rs por casos particulares. Enquanto a contingência enfatiza a função da conseqüência na estampagem da função das situações discriminativas, a noção de drama acena para os limites analíticos além dos quais o analista perde de vista o indivíduo real e histórico e parte para o detalhamento atomístico sob a égide do controle comportamental.

Estou plenamente consciente da utilidade da fórmula básica da contingência mas, repito que a natureza associativa da responsividade dos organismos não esgo

te e descrição dessa responsividade e que essa descrição é objeto da Análise Experimental do Comportamento. Como não há descrição neutra, a evolução da AEC deve incorporar ao máximo as conquistas do pensamento humano. Por exemplo, o que nós chamamos Esquemas de Reforço no nosso jargão, deveria ser compreendido desde dentro da teoria como relações de poder em que VIs e VRs são arbitrios, - vezes, tendo em vista a falsa hipótese de um sujeito a- -ideológico em um experimento idem. As nossas VIs são comportamento nosso de impor condições em situações simuladas, sendo, inclusive, muito provável que o pesquisador de AEC generalize tal atitude impositiva para o nível de sua relação geral com o mundo. A AEC precisa se desenvolver incorporando outras formas de compreender o comportamento concreto que não seja a de reduzí-lo a Ss e Rs. Prever e controlar não é uma questão só de AEC - mas de todo empreendimento científico. Nesse sentido, - desde o início, as fórmulas que se adotam visam o poder sobre o objeto de estudo e trarão o viés desse poder. - Qual o sentido das pesquisas atômicas fora de uma concepção de poder centralizado e impositivo ? Mas o físico - separa a questão do conhecimento da questão ética e isso serve perfeitamente aos poderosos.

Quem não percebe o perigo de se ter noção do controle comportamental ao nível individual das contingências de reforçamento sem a perspectiva ontológica e histórica ? Repito novamente a necessidade de que a análise do comportamento não se restrinja à formulação do -

aspecto associativo da história do comportamento mas inclua em suas pressuposições explícitas as variáveis de que analisar é função. Espero que estas considerações sejam úteis para que os analistas do comportamento consigam ouvir a frase "as variáveis do que analisar é função" sem imediatamente quererem sair em busca da história de reforçamento do comportamento de analisar. A análise do comportamento é uma empresa social que ultrapassa qualquer história de reforçamento individual.

O que há de mais semelhante à escravização do operário industrial do que o controle estrito sob o qual são mantidos os animais dos laboratórios de AEC ?. De casa para o trabalho, do trabalho para casa. No entanto, qual é o drama do operário ? Quais são seus dramas? Porque a AEC insiste em estudar micrometricamente, cronometricamente, subdividindo em cílcs e plecs e passa ao longe do(s) drama(s) da vida em tempo real, seja de pombos, ratos, macacos ou gente ? Será que na verdade não se está pesquisando apenas do ponto de vista do patrão ? Frequência de respostas é o corolário experimental de produtividade.

Porque passamos ao largo de estados estáveis - da vida real ? É que, crianças, o mágico termo "experimental" corre perigo. É preciso que nossa prática pareça com a das ciências naturais. Os analistas experimentais do comportamento são traumatizados ainda da sua filiação natural das ciências humanas e proclamam a adoção - autêntico imprinting - pelas ciências biológicas. Os

analistas experimentais do comportamento ainda vivem a dicotomia pré-darwiniana entre homem e natureza. Não perceberam que economia e sociologia também se aplicam a sociedades de outras espécies, e que a lógica de tal opção é meramente política. Mimetizando-se às ciências de laboratório, mais caras e lançando mão da numeralização, e, assim, parecendo mais exatos vão bater em guichês de financiamento mais aquinhoados e seus relatos expertmentais parecem mais científicos, mais exatos.

A necessidade de critérios mais amplos salta à vista quando investigamos o atual ponto de vista de que a AEC é parte das ciências biológicas. Não é que não seja, mas, de novo, é o maniqueísmo da expressão da parcialidade é que o distorcedor da realidade. A dicotomia - Ciências Humanas x Ciências Biológicas deve ser entendida no nível econômico-sócio-político e não no nível lógico. Os analistas do comportamento ao considerarem a psicologia como parte da biologia pensam estar fazendo uma opção lógica, de vez que o comportamento dos organismos inteiros é tão biológico quanto o das células que o constituem. Além disso demonstram sua repulsa pelo verbalismo que domina as ciências sociais onde o mais das vezes a psicologia se enquadra. O analista do comportamento se acha mais próximo do médico que do sociólogo mas há aí um engano muito grande, talvez devido às deficiências da atual ciência social, impedida de se expressar em termos pragmáticos pelos atuais donos do poder. As questões colocadas por Luna, Todorov, Ferrara e por Botomé sobre o

comportamentismo na prática precisam ser discutidas para que se liberte a análise do comportamento da análise de contingências pura e simples. Precisamos desmistificar a identificação skinneriana entre análise do comportamento e contingências de reforço. É impossível analisar um caso de desajuste sem a dimensão sócio-econômico-cultural, que é quase sempre mais importante que a dimensão biológica.

A ecologia, por exemplo, que é muito estudada por pessoas inseridas academicamente na área Biológica, é ciência que atravessa barreiras de C. Biológicas, Humanas e Naturais. Já estamos no limiar da interciência. No século XXI as especialidades como as conhecemos serão coisas do passado.

Uma ciência do comportamento não pode ser uma especialidade estanque das demais ciências, mas deve incorporar delas os avanços sempre que tal incorporação redunde em ampliação das variáveis levadas em consideração na análise.

Os processos comportamentais como os de fortalecimento, extinção, generalização/discriminação, diferenciação de resposta não estão sendo aqui desconsiderados. O que é preciso hoje em termos de pesquisa, entretanto, não é necessariamente investigar detalhes desses processos já estabelecidos, mas começar a encarar a necessidade de desenvolvimento e sistematização da análise do comportamento concreto, de pessoas concretas. Nesse sentido, desde seu livro Ciência e Comportamento Humano

que Skinner propõe à análise do comportamento voltada para questões reais. Ocorre, entretanto, naquela obra, uma perspectiva reducionista em que tudo é explicado pelo princípio do reforço. Precisamos, sim, de instrumentalizar a análise do comportamento do homem em suas instituições, mas sem impor um raciocínio meramente associacionista.

Não acho de forma alguma que a minúcia e a precisão matemática sejam o caminho para a evolução metodológica da AEC. A evolução deve ser função de uma adequação cada vez maior da análise para o esclarecimento das questões concretas da vida dos indivíduos em seu dia-a-dia, incorporando todos os instrumentos conceituais e materiais no bojo de seus princípios. É trepito: sem separar "pressupostos básicos" de "questões ideológicas"

Acho que os pesquisadores precisam de estar sempre ampliando os recursos da análise do comportamento. Nesse sentido, devemos estar mais atentos às vertentes das revoluções científicas do que a tradição de pesquisa.

A distinção entre pesquisa básica e aplicada tem também seu papel. A liberdade de manipulação de variáveis no laboratório parece ter o papel da estrada larga e fácil que leva à perdição. A quantidade imensa de relatos experimentais com esquemas concorrentes, por exemplo (JEAB, 1983, 40 (1), pp. 79) não tem tido o poder de precisar ou esclarecer a não ser detalhes da conduta nesses esquemas, às custas de uma pseudo-exatidão cada

vez mais exotérica que se traduz em relatos cheios de cálculos e fórmulas. O próprio Skinner publicou uma exortação aos analistas experimentais do comportamento pedindo que eles voltassem a olhar para os registros acumulados.

Quando Todorov (1982, C.A.C., p. 12) argumenta contra a necessidade de um conjunto de trabalhos experimentais atingir um corpo significativo de conhecimento duradouro lançando mão da semelhança entre AEC e a física atômica, que não teria tal, ele demonstra claramente, no mínimo, duas coisas: 1a.) crença fetichista na física atômica como modêlo de ciência e 2a.) que discorda de Kuhn - invertendo suas análises - pois a realidade da física atômica não é a de que ela não tem uma teoria axiomatizada, mas a de que tem uma teoria já antiga e durante todo o período pós-guerra tudo o que se faz em pesquisa cabe na categoria das pesquisas de resolução de quebra-cabeças. Atualmente, na fronteira da Suiça, Alemanha e França existe um enormíssimo acelerador de partículas, que dá a volta na cidade (se não me engano Berna) para pesquisas. Com esse acelerador pode-se detectar partículas mais e mais finas dada a alta energia que e

Apenas curvas de freqüência... Permitam-me uma metáfora: para o comerciante e para o consumidor a mesma coisa são coisas diferentes. Relacionar o comportamento com o ambiente também pode ser algo diferente se não se perde de vista o ser ontogenético que se comporta... A

noção de contingência é apenas uma das ferramentas conceituais à nossa disposição, apesar da fixação dos analistas experimentais na mesma. E a ampliação conceitual da AEC deve se dirigir mais para o lado econômico-social do que para o biológico. Isso implica no desenvolvimento de conceitos fundados na dialética-histórica-materialista mas que não percam de vista a vivência do indivíduo concreto.

Ora, então os pressupostos básicos seriam a-ideológicos ? A opção pelo dado básico de freqüência de respostas é a-ideológica ? A opção pelo drama como unidade de análise pode ser a-ideológica ? Claramente a resposta nos dois casos é não. Não a-ideológica, portanto ideológica. Quer dizer: suscetível de influências por parte de variáveis economico-sócio-culturais.

Para encerrar este drama por que passo, de tentar me fazer entender, gostaria de enfatizar a necessidade de se exumar o livro "Os Fundamentos da Psicologia" de Georges Politzer, pois lá, tão cedo como em 1929, estão várias das teses que acopladas à teoria não teórica do reforço vieram a ser publicadas por Skinner em 1964, na sua conferência. O Cinquentenário do comportamentismo e em outras obras posteriores. São teses positivistas, materialistas, que esboçam a chamada Psicologia Concreta. São teses acima de tudo por uma psicologia voltada para a compreensão do homem comum, sem mitos explicativos e sem fórmulas prontas.

Gostaria também de lembrar que nossa ciência,

talvez para nossa sorte, ainda é tão vaga, pois o poder de controlar o comportamento pode ser o fim da possibilidade do homem comunitário; porque é quase certo que esse poder estará primeiro na mão de grupos que da população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, J.A.D. Skinner, materialista metafísico ? "Never mind, no matter" em Bento Prado Jr. (Org.), Filosofia e Comportamento, Brasiliense, S.P., 1982.

ARIAS, E.R. Bases Filosóficas del Análisis de la Conducta, em Speller, P. Análisis de la Conducta, Trillas, México, 1978.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder, Graal, R.J., 1979.

KUHN, T.S. A Estrutura das Revoluções Científicas, Perspectiva, SP, 1975.

POLITZER, G. Os Fundamentos da Psicologia, Prelo, Lisboa, 1975.

POLITZER, G. Crítica dos Fundamentos da Psicologia,vols. I e II. Presença/Martins Fontes, Lisboa/Santos, 1976.

SKINNER, B.F. Contingências do Reforço. Col. Os Pensadores, Abril, SP, 1980.

SKINNER, B.F. Ciência e Comportamento Humano, Martins Fontes, SP, 1981.

BENTO PRADO JR. Breve nota sobre o operante: circularidade e temporalidade, Cadernos de Análise do Comportamento, 1(3), 1982.

BOTOMÉ, S.P. Determinação do Comportamento e Intervenção social: a contribuição da análise experimental do comportamento. Cadernos de Análise do Comportamento, 1(3), 1982.

FERRARA, N.L.D. Pesquisa de Laboratório: uma alternativa ? Cadernos de Análise do Comportamento, 1(2), 1982.

GALVÃO, O.F. O comportamento do rato branco em situações de reforçamento dependente e independente da resposta. Psicologia, 1978, 4(1), 77-116.

GALVÃO, O.F. Invenção e Descoberta em Psicologia, Psicologia, 1980, 6(3), 13-19.

KYALE, S. The Psychology of Learning as Ideology ant Technology, Behaviorism, 1976, 4(1), 97-116.

LUNA, S.V. Compromisso Social: Opção do Analista Experimental do Comportamento ou Elemento Constituinte da Contingência ? Cadernos de Análise do Comportamento, 1(1), 1981.

McSWEENEY, F.K.; MELVILLE, C.L.; BUCK, M.A. e WHIPPLE, J.E. Local rates of responding and reinforcement during concurrent schedules. JEAB, 40, 983, pp. 79-98.

SKINNER, B.F. "Superstition" in the Pigeon, JEP, 38, 1948, 168-172.

STADDON, J.E.R. e SIMMELHAG, V.L. The "Superstition" experiment: a reexamination of its implications for the principles of adaptative behavior. Psychological Review, 1971, 78, 3-43.

TODOROV, J.C. Behaviorismo e Análise Experimental do Comportamento. Cadernos de Análise do Comportamento, 1(1), 1982.

ALGUMAS NOTAS SOBRE O MOLAR E MOLECULAR NA ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO

Maria Lucia Ferrara

Trabalho apresentado no simpósio "A Metodologia da Análise Experimental do Comportamento na XIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, Outubro de 1983.

O comportamento dos organismos, como a consciência de William James, é uma sucessão de fatos, uma seqüência longa, não interrompida. Entretanto a melhor forma de compreendê-lo cientificamente parece ser fracioná-lo em unidades, de tal forma que essas se repitam e sua análise possa ser efetuada. Mas isso coloca um problema difícil. Como dividir o comportamento ? Qual o nível de especificação que permita melhor observar sua ordenação ? Os critérios para escolha da unidade de análise podem variar dentro de um contínuo que vai do molar ao molecular. Meu objetivo aqui é tentar mostrar como o molar e o molecular ocorrem na Análise Experimental do Comportamento.

Segundo Baum (1981), uma abordagem molecular descreve o comportamento e o meio como compostos de eventos discretos, que podem ser atribuídos a dados momentos. Ou seja, uma análise molecular focaliza como o padrão temporal de respostas depende de contingências focais de reforçamento (Shimp, 1976). A análise molecular

busca entender a estrutura do comportamento (Shimp, 1979). Para os partidários de uma análise molecular as relações observadas entre frequências médias de reforços e respostas são derivadas de relações entre contingências locais e respostas.

Por seu lado, as abordagens molares especificam que a ordem no comportamento só aparece a nível molar (Baum, 1981) ou que a ordenação no nível molar é bastante independente de propriedades mais moleculares do comportamento (Nevi, 1979). As abordagens molares focalizam sua análise no modo pelo qual a frequência média de respostas depende da frequência média de reforços a elas atribuídos.

As abordagens molares e moleculares parecem supor unidades de análise diferentes. Respostas instantâneas, de curta duração, parecem ser mais apropriadas para uma análise molar, enquanto que padrões temporais, sequências de comportamento são mais apropriadas para análises moleculares. Elas também parecem diferir quanto às suposições "estatísticas". Uma análise molar parece supor que a média dos intervalos entre respostas contém todas as informações importantes a respeito da sequência original de IRTs, enquanto que as análises moleculares rejeitam essa suposição (Shimp, 1975). Parecem diferir quanto a variável independente a ser investigada: correlações entre respostas e contingências (Baum, 1973) e contingências locais de reforçamento (Shimp, 1975, 1979).

Essas duas formas de analisar comportamento convivem na Análise Experimental e frequentemente dentro da mesma teoria (por exemplo, Catania e Reynolds, - 1968; Zeiler, 1977). A avaliação de sua utilidade pode depender de dois fatos, a meu ver: 1) a demonstração de que os organismos reagem a contingências programadas em um dado nível e 2) a demonstração de que processos explicados a um dado nível não possam ser explicados por variáveis situadas em outro nível.

Não parece ser complicado mostrar que a - taxa local de respostas depende de contingencias locais de reforço.

A demonstração de Catania e Reynolds (1968) da correspondência entre taxa de respostas em períodos sucessivos de tempo e taxa local de reforço em vários esquemas de intervalo variável parece ser um exemplo. Um outro pode ser a alta taxa de respostas observada durante a vigência do COD - atraso sobre a mudança -- em esquemas concorrentes VI VI. A partir de uma análise feita por Henlove (1976) pode-se verificar que a alta taxa de respostas durante o COD resulta de aumentos crescentes na taxa de respostas em seguida à uma mudança, - que atinge um pico por volta do término do COD e declina em seguida. Paralelamente sabe-se que a taxa de respostas durante o COD é mais alta no esquema menos favorável que no mais favorável de um par concorrente, embora no pós-COD essa situação se inverta (Silberberg e Fantino,- 1970). As demonstrações de Dreyfus, Dorman, Fetterman e

Stubbs (1982) de que a probabilidade local de reforço em concorrentes VI VI é maior após uma mudança do que em outros momentos e de que em esquemas assimétricos concorrentes VI VI a maioria dos reforços do esquema mesmo favorável são recebidos após uma mudança explicam essas variações.

A demonstração de que é possível se obter relações ordenadas do comportamento com variáveis molares também não é complicada. O poder preditivo das equações propostas inicialmente por Herrnstein (1970) e modificadas por Baum (1974) conhecidas como lei da igualação é inegável (cf. de Villiers, 1977; Baum, 1979). Quando aplicadas a desempenhos concorrentes, essas equações preveem que a proporção de respostas ou tempo alocados a um dos esquemas se igualará com a proporção de reforços obtidos através dele, de Villiers (1977) demonstrou que a relação de igualação explica pelo menos 80% da variância de dados de desempenhos concorrentes mantidos por esquemas de intervalo variável. A demonstração de Zeiler (1977) de que a taxa de respostas depende tanto do tempo entre reforços é bastante clara.

Já demonstrar que processos explicados a um dado nível não podem ser explicados por variáveis situadas em outro nível é bastante mais complicado. Baum (1981) relatou um experimento onde tentou demonstrar que um organismo é capaz de discriminar situações que só podem ser distinguidas a nível molar. Baum considera que talvez o teste mais direto de uma discriminação baseada

no molar seria o uso de esquemas mistos - esquemas nos quais diferentes contingências se sucedem no tempo sem - que essas alterações sejam acompanhadas por alterações - de estímulos sinalizadores (Ferster e Skinner, 1957). Em cada sessão, Baum programou um esquema misto com dois tipos de componentes. Em um as respostas reforçadas eram' bicar o disco e no outro não bicar. Os reforços no componente bicar o disco eram distribuídos segundo um esquema conjugado tempo variável - razão fixa 1. Um programador de intervalos variáveis avançava continuamente e ao final de cada intervalo era liberado um reforço se pelo' menos uma bicada tivesse ocorrido dentro do intervalo. - Os reforços no componente não bicar eram distribuídos segundo um esquema conjugado tempo variável - reforçamento diferencial de outras respostas. O reforço era liberado ao final do intervalo se nenhuma resposta tivesse ocorrido dentro do intervalo. Se pelo menos uma resposta tivesse ocorrido, este não era liberado e um novo intervalo tinha início. Cada sessão era composta por três componentes. Iniciava-se com um componente bicar, que era seguido por um componente não bicar e terminava com um componente bicar. Os componentes terminavam após a liberação de um certo número de reforços, que variava irregularmente (de 14 a 36) de um componente para o outro. A duração média dos intervalos entre reforços variou em fases sucessivas de 5 a 30 segundos.

Os dados obtidos por Baum demonstraram - que o índice de discriminação (bicadas no componente/to-

tal de bicadas foi próximo a 90% para os intervalos entre reforços até 10 segundos. Esse índice de discriminação foi menor (por volta de 70%) para intervalos entre reforços médios de 15 e 30 segundos. Ou seja, seus pombos foram capazes de discriminar, sem sinalização qual resposta - bicar ou não bicar estava sendo reforçada. Mas isso é evidência para a ausência de controle por contingências locais de reforço ?

Por outro lado, Shimp (1966), um defensor da abordagem molecular, realizou um experimento onde utilizou um procedimento de tentativas discretas para investigar escolha. Os reforços eram liberados a partir de esquemas não independentes para as duas chaves, e ocorriam em porcentagens diferentes para cada uma. Shimp verificou que seus pombos respondiam segundo uma estratégia que chamou de maximização momentânea. As respostas de bicar eram emitidas, a cada escolha, na chave onde era mais provável a ocorrência de reforço. Quando este era três vezes mais frequente na chave A que na chave B, a seqüência de respostas que demonstraria maximização seria AAB. Análises das seqüências de escolha mostraram que isso de fato ocorreu. Silberberg, Hamilton, Ziriax e Casey (1978) também demonstraram a ocorrência de seqüências de respostas em procedimentos de escolha discretas.

Esses dados constratam com dados obtidos por Nevin (1969) e por Herrnstein (dados relatados em de Villiers, 1977), Nevin e Herrnstein, também utilizando

um procedimento de tentativas discretas, tentaram verificar se a probabilidade de mudança de uma chave para outra era função de escolhas sucessivas nessa chave. Se o argumento de maximização momentânea de Shimp fosse correto, a probabilidade de mudar de uma chave para a outra deveria aumentar com a passagem do tempo, já que a probabilidade de reforço para a mudança, em função da utilização de esquemas de intervalo variável, aumentava com a passagem do tempo. Essa tendência não foi observada nem nos dados de Nevin nem nos de Herrnstein. Entretanto, os dados agregados mostraram uma igualação quase perfeita, levando à conclusão de que o controle se dava a nível molar, pela probabilidade relativa de reforço.

E aí ? O que fazer com isso ? Eu não sei concluir. Quando me propus a falar sobre esse tema, minha expectativa era buscar uma resposta que me ajudasse a decidir o que medir nos meus experimentos. O problema, pelo menos para mim, permanece. A solução para a oposição molar e molecular é empírica ? Há circunstâncias diferentes em que um tipo de abordagem se aplica melhor do que a outra ? O jeito é tentar continuar tentando identificar que nível explica mais ? Mas o que é explicar ? Prever e controlar ? As duas formas parecem fazer bem isso. Ou o molar e o molecular não se opõem ?

REFERÊNCIAS

BAUM, W.M. The correlation-based law of effect. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1973, 20, 137-153.

BAUM, W.M. On two types of deviation from the matching law: Bias and undermatching. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1974, 22, 231-242.

BAUM, W.M. Matching, undermatching and overmatching in studies of choice. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1979, 32, 236-242.

BAUM, W.M. Discrimination of correlation. En M.L. Commons e J.A. Nevin (Org.), Quantitative analysis of behavior: Discriminative properties of reinforcement schedules. Cambridge: Ballinger Publishing Co., 1981.

CATANIA, A.C. e REYNOLDS, G.S. A quantitative analysis of the responding maintained by interval schedules of reinforcement. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1968, 11, 327-383.

DE VILLIERS, P.A. Choice in concurrent schedules and a quantitative formulation of the law of effect. En W.K. Honig e J.E.R. Staddon (org.), Handbook of operant behavior. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.

DREYFUS, L.R.; DORNAN, L.G., FETTERMAN, J.G. e STUBBS, D.A. An invariant relation between changing over and

reinforcement. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1982, 38, 327-338.

FERSTER, C.B. e SKINNER, B.F. Schedules of reinforcement. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

HERRNSTEIN, R.J. On the law of effect. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1970, 13, 243-266.

MENLOVE, R.L. Local patterns of responding maintained by concurrent and multiple schedules. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1975, 23, 309-337.

NEVIN, J.A. Interval reinforcement of choice behavior in discrete trials. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1969, 12, 875-885.

NEVIN, J.A. Overall matching versus momentary maximizing: Nevin (1969) revisited. Journal of Experimental Psychology. Animal Behavior Processes, 1979, 5, 300-306.

SHIMP, C.P. Probabilistically reinforced choice behavior in pigeons. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1966, 9, 443-455.

SHIMP, C.P. Perspectives on the behavioral unit: choice behavior in animals. Em W.K. Estes (Org.), Handbook of learning and cognitive processes (volume 2). Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1975.

SHIMP, C.P. The local organization of behavior: method and theory. Em N.D. Zeiler e P. Harzem (Org.), Reinforcement and the organization of behavior. Chichester, John Wiley, 1979.

SILBERBERG, A. e FANTINO, E. Choice, rate of reinforcement

and changeover delay. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1970, 13, 187-197.

SILBERBERG, A.; HAMILTON, B.; ZIRIAX, J.M. e WASEY, T. The structure of choice. Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Process, 1978, 4, 368-398.

ZEILER, M. Schedules of reinforcement. Em W.K. Honig e J.E.R. Staddon (Org.). Handbook of operant behavior. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977.

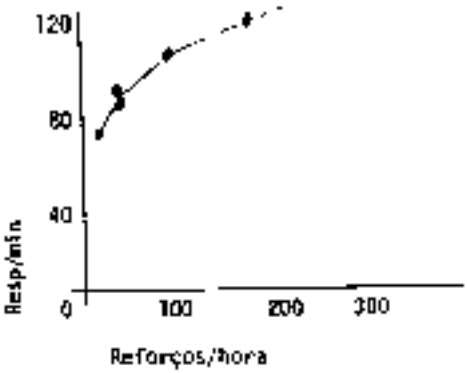
ESTADOS DE TRANSIÇÃO E ESTADOS TRANSITÓRIOS

João Cláudio Todorov

Universidade de Brasília

Por paradoxal que pareça, a análise experimental do comportamento tem concentrado a maior parte de seus trabalhos no estudo de estados estáveis. Escolhida uma medida do comportamento, fixam-se valores de variáveis independentes e observa-se como os valores dessa medida se alteram. Com a utilização de algum critério de estabilidade, mantem-se as condições experimentais até que se decida que as medidas do comportamento não mais indicam tendência de mudança. Uma variável independente tem seu valor alterado, então. Ou mais de uma, o que é mais raro. A nova condição experimental permanece inalterada por tantas sessões quantas necessárias para que o critério de estabilidade seja novamente atingido. Cada vez que a estabilidade na medida do comportamento é alcançada, algum valor dessa medida é selecionado para representar o efeito do valor da variável independente. A medida escolhida pode ser a média ou a mediana da taxa de respostas nos cinco últimas sessões, por exemplo. Catania e Reynolds (1968) assim descrevem a relação entre taxa de respostas e taxa de reforços quando uma resposta é reforçada em esquema de intervalo variável:

CONDIÇÃO Nº	NÚMERO DE SESSÕES	INTERVALO Médio (seg)
1	52	108.0
2	29	45.5
3	22	23.5
4	36	12.0
5	37	323.0
6	28	108.0



Os dados apresentados referem-se ao pombo 118, Experimento I, de Catania e Reynolds (1968). Na primeira condição experimental, o pombo 118 foi exposto a um esquema de intervalo variável de 108 seg., por 52 sessões consecutivas. O ponto que aparece na Figura, referente a VI 108 seg (33 reforços/hora), é a média das taxas de respostas (resp/min) nas cinco últimas sessões dessa primeira condição. Para chegar a esse ponto, Catania e Reynolds (1968) usaram o seguinte critério:

> "Cada esquema esteve em vigor por 15 sessões diárias, no mínimo, até que o desempenho do pombo estivesse estável, de acordo com um julgamento feito por inspeção visual de dados numéricos e de registros cumulativos, durante cinco sessões".
>
> (Catania e Reynolds, 1968, p. 330)

Em experimentos como esse, o que acontece entre dois estados estáveis é negligenciado por não ser

pertinentes à questão que se pretende responder. Catania e Reynolds buscavam a forma da função que relaciona taxas de respostas e taxas de reforços em estado estável.

O paradoxo a que nos referimos no início deste relato tem a ver com as características dos experimentos como o de Catania e Reynolds. Dizem que nós que trabalhamos com análise do comportamento somos especialistas em aprendizagem. Entretanto, aprendizagem refere-se principalmente a estados de transição. Se quisermos descrever <u>como</u> se realiza a aprendizagem, não podemos nos ater à descrição de estados estáveis sucessivos.

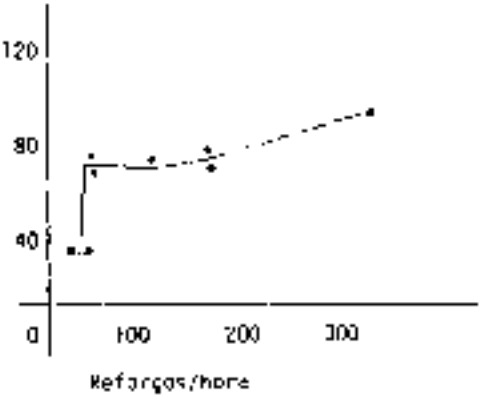
Sidman (1960) coloca claramente o problema do estudo de estados de transição como intimamente associado ao estudo de estados estáveis. Nos dois casos, a seleção de um critério de estabilidade é crucial. No caso de estados estáveis, o que aconteceria, por exemplo no experimento de Catania e Reynolds se o critério de estabilidade utilizado fosse outro ? Vejamos um critério descrito por Dunn (1982) para esquemas concorrentes mas que poderia ser adaptado facilmente para uso com esquemas simples:

> "Depois de 20 sessões, as taxas relativas de respostas das últimas nove sessões foram divididas em blocos de três sessões. O desempenho foi considerado estável quando as médias dos três blocos não diferiam entre si por mais ou menos 0.05

nem exibiam tendência, isto é, nem $\bar{X}_1 > \bar{X}_2 > \bar{X}_3$. nem $\bar{X}_3 < \bar{X}_2 < \bar{X}_1$". (Dunn, 1982, p. 315)

Sem os dados originais de Catania e Reynolds, sessão por sessão, não podemos saber se outro critério de estabilidade levaria a informações diferentes daquelas apresentadas na figura acima. Provavelmente não, pois os dados são bem ordenados, e a replicação com VI 108.0 (condição 6) resultam em um ponto muito próximo do primeiro. Os dados de outro pombo do Experimento 1 de Catania e Reynolds, o sujeito 129, não são tão ordenados quanto os do pombo 116:

CONDIÇÃO Nº	NÚMERO DE SESSÕES	INTERVALO Médio (seg)
1	29	108.0
2	36	216.0
3	29	427.0
4	22	23.5
5	36	45.5
6	22	12.0
7	15	23.5
8	28	108.0



Neste caso, é mais provável que um critério de estabilidade mais estrito, como o descrito por Dunn (1982), resultasse em dados mais ordenados. E, provavelmente, pelo que sabemos de outros experimentos, em

uma função mais parecida com aquela do pombo 118.

Como saberemos se e quando, em determinadas condições experimentais, a medida na qual estamos interessados alcançou um estado estável ? Já vimos que diferentes critérios podem levar a diferentes decisões acerca de estabilidade. Por outro lado, diferentes tipos de contingências podem exigir diferentes critérios.. - Transições em sujeitos treinados e submetidos a contingências de esquiva podem ser muito rápidas (Todorov, Ferreira de Carvalho e Menandro, 1977), e a exigência de um número mínimo de sessões ser desnecessária. Transições em sujeitos treinados e submetidos a esquemas concorrentes de intervalo variável podem ser muito longas (Todorov, Oliveira-Castro, Hanna, Bittencourt de Sá e Barreto, 1983), e exigir muitas sessões, ou muito rápidas, em sessões de longa duração (Todorov, Hanna e Bittencourt de Sá, no prelo). Na falta de informações precisas na literatura, qualquer decisão só deve ser tomada depois do estudo de estados de transição e da indentificação de estados transitórios.

Estados de transição dependem de novas variáveis que produzem essa transição e das variáveis que vinham mantendo o comportamento até o início da transição. Estados de transição envolvem a passagem de um estado estável a outro, enquanto estados transitórios são alterações que se encerram com o retorno ao estado estável original. Os dados de um estudo em andamento (em colaboração com S. X. Hackradt) ilustram essa diferença. -

Seis ratos sem experiência anterior foram treinados em um procedimento que envolve esquemas concorrentes de intervalo variável e de razão fixa. Em uma câmara experimental com duas barras de respostas, pressões à barra eram reforçadas em um esquema de razão fixa em uma das barras e em um esquema de intervalo variável na outra. As sessões terminavam depois de 30 minutos ou de 100 reforços (água) obtidos. Ao final da sessão registrava-se o número de respostas, de tempo gasto respondendo, e de reforços, em cada barra. O esquema de razão exigia 22 respostas por reforço, para todos os animais. O esquema de intervalo variável era diferente para cada rato, utilizando-se seis intervalos médios: 40, 50, 65, 90, 120, e 180 seg. Com os dados de cada sessão era possível calcular, para os dados do grupo, os parâmetros da equação generalizada de igualação (Baum, 1974):

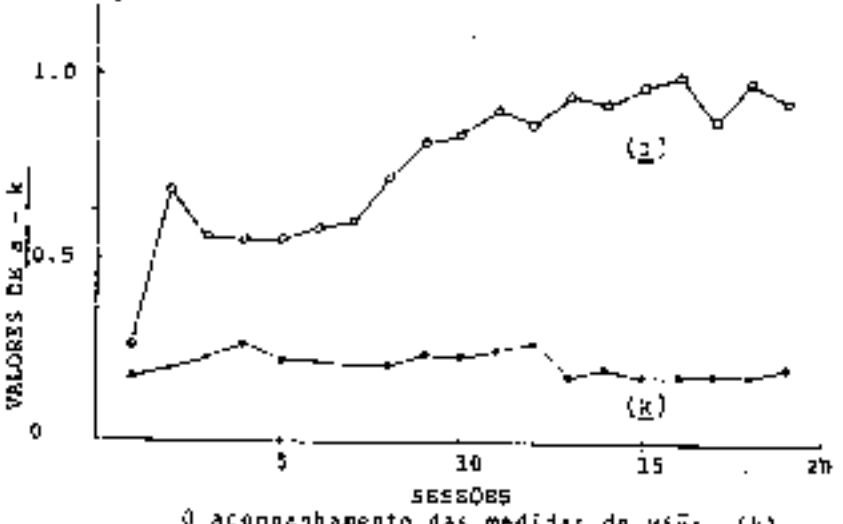
$$(R_1/R_2) = k\,(r_1/r_2)^a \qquad [1]$$

onde R e r referem-se a respostas e reforços, respectivamente, os números identificam as duas barras de respostas (1 para intervalo variável, 2 para razão fixa), e k e a são constantes empíricas. O valor de k indica viés causado por variáveis outras que não freqüência de reforços. O expoente a é uma medida da sensibilidade da distribuição de respostas à distribuição de reforços. Tomando-se o logaritmo dos dois lados da Equação 1 temos uma função linear com inclinação igual a a e intercep-

to igual a log K, o que facilita a estimação dos parâmetros *a* e *k*:

$$\log (R_1/R_2) = \log k + a \log (r_1/r_2) \qquad (2)$$

A Equação 2 foi utilizada para o cálculo de *a* e *k*, para o grupo de seis ratos, com dados de cada sessão:

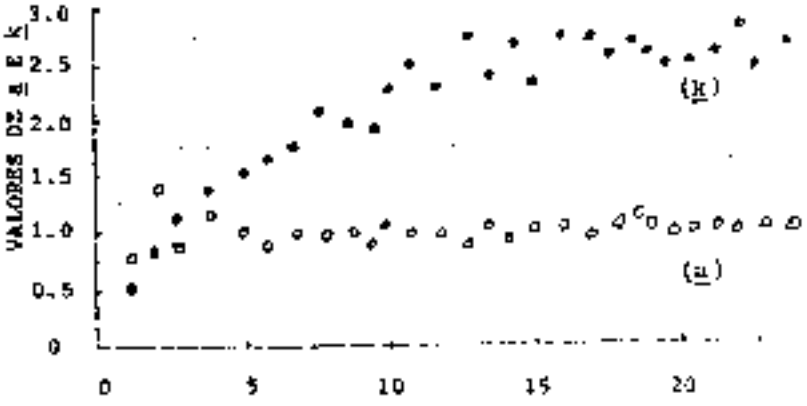


O acompanhamento das medidas de viés *(k)* e de sensibilidade à distribuição de reforços *(a)* permite ver

1) o número de sessões necessárias à estabilização desses parâmetros;
2) em que níveis esses parâmetros estão quando o estado estável é atingido;
3) como os parâmetros *a* e *k* são diferentemente afetados pela exposição ao esquema — os valores de *k* mostram

desde o início um viés de respostas em favor do esquema de razão fixa, e os valores do expoente indicam que a sensibilidade à distribuição de reforços cresce até aproximadamente 1.0 com o aumento do número de sessões.

Vemos, pois, que a transição de reforço contínuo, no início do treino (modelagem) para esquemas concorrentes de tempo e razão envolve principalmente mudanças na sensibilidade à distribuição de reforços. Se invertermos agora os esquemas, e a barra 1 estiver associada ao esquema de razão fixa, a barra 2 estará associada ao esquema de intervalo variável, e poderemos prever pelas informações disponíveis (Todorov et al., 1983; Todorov, Oliveira-Castro e Hackradt, no prelo) a ocorrência de um estado de transição e de um estado transitório:



Os valores de k devem aumentar de sessão para sessão e estabilizar-se em valor superior a 1.0 indicando viés em favor da barra 1 (razão fixa, agora).- Os valores de a mostrarão variabilidade por algumas poucas sessões, mas devem retornar aos níveis observados na Figura acima (cf., Todorov, 1982).

Se estivéssemos utilizando apenas informações acerca dos valores de a, poderíamos decidir pela obtenção de um estado estável com poucas sessões após a inversão das barras. Conhecendo a importância de medidas de viés, não nos contentamos apenas com o final de um estado transitório (mudanças em a), mas esperamos também pelo final da transição indicada pelos valores de k.

A distinção entre estados de transição e estados transitórios, portanto, depende do conhecimento prévio das variáveis envolvidas na interação que estamos estudando, ou do estudo minucioso da variabilidade que se apresenta após mudanças em condições experimentais. - De maneira geral, afirmar algo sobre estados estáveis deve ser feito apenas quando se tem boas razões para julgar que transições ou transientes não estão confundindo nossas observações. Para isso, são necessárias mais informações que aquelas provenientes das tradicionais "cinco últimas sessões".

TRANSIÇÃO COMO INTERESSE ESPECÍFICO

Se o problema de interesse for, por exemplo, a importância de determinadas variáveis no processo de aquisição de novas respostas, estaremos mais interessados nos estados de transição que nos estados estáveis. O critério de estabilidade, no caso, envolve os requisitos para que se julgue que a nova resposta foi adquirida. Uma vez decidido o critério, o problema principal é verificar quais as condições que fazem com que esse critério seja atingido mais rapidamente, com menos custo e esforço. Em tais condições, ou trabalhamos com grupos de sujeitos e delineamentos estatísticos, ou utilizamos os recursos da análise experimental para o estudo de aquisições repetidas. Boren (1963) desenvolveu um procedimento para esse fim, utilizado e adaptado em vários experimentos (e. g., Boren e Levine, 1968; Thompson, 1971; Hursh, 1977). Tipicamente, o sujeito deve emitir uma seqüência de respostas ou cadeia especificada em diferentes manipulanda. A seqüência correta é alterada a cada sessão, e uma nova seqüência deve ser aprendida. O interesse específico dirige-se para as variáveis que podem acelerar, dentro de cada sessão, a transição de um estágio inicial com muitos erros, para um estado estável de emissão de seqüências corretas.

Há estados de transição que não seriam classificados como aprendizagem. O que ocorre depois de longo treino em esquema de intervalo fixo, por exemplo,

O desempenho, como é amplamente conhecido, caracteriza-se por pausas pós-reforço e uma transição para uma taxa uniforme de respostas por volta de metade do intervalo. Sabe-se que depois de extenso treino essa transição pode ser abrupta (Sherman, 1959), os dados mais frequentes, entretanto, mostram um período de transição no qual há aceleração positiva de taxa de respostas. Estudos recentes mostram que o padrão de desempenho tão familiar para aqueles que frequentaram algum curso de introdução à análise experimental do comportamento continua à espera de uma explicação satisfatória (cf., Wearden e Lowe, 1983; Gentry, Weiss e Laties, 1983).

Nevin vem desenvolvendo há alguns anos outra área de estudo de estado de transição, com todas as possibilidades de vir a se tornar tão popular entre os pesquisadores quanto a quantificação da lei do efeito. Os trabalhos de Nevin (1974a; 1974b; 1979) e colaboradores (Nevin, Mandell e Yarensky, 1981; Nevin, Mandell e Atak, 1983) sobre resistência do comportamento à mudança trazem para estados de transição inovações em método e teoria. Certamente terão para a quantificação de estados de transição a mesma importância que tiveram para a quantificação da lei do efeito os trabalhos do grupo de Harvard (e. g., Herrnstein, 1961; 1970; Baum, 1974).

TRANSIÊNCIA COMO INTERESSE ESPECÍFICO

Contraste local em esquemas múltiplos é o

estado transitório mais investigado na análise experimental do comportamento. As dificuldades encontradas pelo pesquisador no estudo de estados transitórios, quando o problema é identificar as variáveis envolvidas, são facilmente observadas nas tentativas até agora feitas de busca de uma explicação satisfatória (e. g., Schwartz, 1978; McClean e White, 1981; Blough, 1983; Williams, 1983). Contraste local é observado por ocasião da mudança de estímulos discriminativos em esquemas múltiplos. São alterações transitórias na taxa de respostas que dependem, entre outros fatores, da diferença na densidade de reforço entre os componentes do esquema (Terrace, 1966; Rachlin, 1973).

Muito pouco estudado, mas igualmente importante para a compreensão de interações comportamento-conseqüência, é o estado transitório que se observa, por exemplo, em esquemas mistos e em esquemas conjugados. Em esquemas mistos intervalo fixo, razão fixa (Ferster e Skinner, 1957), os esquemas componentes se sucedem em seqüência aleatória, sem estímulos discriminativos que sinalizem qual esquema está em vigor. O desempenho típico mostra pequena pausa depois do reforço, seguida de uma seqüência de respostas característica de esquemas de razão; se o esquema em vigor for de intervalo fixo, essa primeira seqüência de respostas termina depois de um número aproximadamente constante de respostas, na ausência de qualquer mudança ambiental. Uma nova pausa ocorre, encerrada por nova seqüência de respostas, carac

terística de esquemas de intervalo fixo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUM, W.M. (1974). On two types of deviation from the matching law: Bias and undermatching. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 22, 231-242.

BLOUGH, P.M. (1983). Local contrast in multiple schedules. The effect of stimulus discriminability. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 39, 427-435.

BOREN, J. (1963). Repeated acquisition of new behavioral chains. American Psychologist, 17, 421.

BOREN, J. e LEVINE, D. (1968). The repeated acquisition of behavioral chains. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 11, 651-660.

CATANIA, A.C. e REYNOLDS, G.S. (1968). A quantitative analysis of responding maintained by interval schedules of reinforcement. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 11, 327-383.

DUNN, R.N. (1982). Choice, relative reinforcer duration, and the changeover ratio. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 38, 313-319.

FERSTER, C.B. e SKINNER, B.F. (1957). Schedules of reinforcement. New York: Appleton-Century-Crofts.

GENTRY, G.D.; WEISS, B. e LATIES, V.G. (1983). The microanalysis of fixed-interval responding. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 39, 327-343.

HERRNSTEIN, R.J. (1961). Relative and absolute strenght

of response as a function of frequency of reinforcement. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 4, 267-272.

HERRNSTEIN, R.J. (1970). On the law of effect. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 13, 243-266.

HURSH, S.R. (1977). The conditioned reinforcement of repeated acquisition. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 27, 315-326.

McLEAN, A.P. e WHITE, K.G. (1981). Undermatching and contrast within componentes of multiple schedules. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 35, 283-291.

NEVIN, J.A. (1974). On the form of the relation between response rates in a multiple schedule. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 21, 237-248 (a).

NEVIN, J.A. (1974). Response strength in multiple schedules. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 21, 389-408 (b).

NEVIN, J.A.(1974/1979). Reinforcement schedules and response strength. In M.D. Zeiler e P. Harzem (Eds.), Advances in analysis of behavior (Vol. 1). Reinforcement and organization of behavior. Chichester e New York: Wiley.

NEVIN, J.A.; MANDELL, C. e ATAK, J.R. (1983).The analysis of behavior momentum. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 39, 49-59.

NEVIN, J.A.; MANDELL, C. e YARENSKY, P. (1981). Response rate and resistance to change in chained schedules.

Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 7, 278-294.

RACHLIN, H. (1973). Contrast and matching. Psychological Review, 80, 217-234.

SCHWARTZ, B. (1978). Stimulus-reinforcer contingencies and local behavioral contrast. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 29, 297-308.

SIDMAN, M. (1960). Tactics of scientific research. New York: Basic Books.

TERRACE, H.S. (1966). Stimulus control. In W.K. Honig (Ed.), Operant behavior: Areas of research and application. New York: Appleton-Century-Crofts.

THOMPSON, D. (1971). Transition to a steady state of repeated acquisition. Psychonomic Science, 24, 236-238.

TODOROV, J.C. (1982). Matching and bias in concurrent performances. Effects of asymmetrical changeover delays. Revista Mexicana de Analisis de la Conducta, 8.

TODOROV, J.C.; FERREIRA DE CARVALHO, L.C. e MENANDRO, P.R.M. (1977). The standard Sidman avoidance procedures as a temporal differentiation schedule. Revista Mexicana de Analisis de la Conducta, 3, 151-160.

TODOROV, J.C.; HANNA, E.S. e BITTENCOURT DE SÁ, M.C.N. (no prelo). Frequency versus magnitude of reinforcement: New data with a different procedure. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 41.

TODOROV, J.C.; OLIVEIRA-CASTRO, J.M. e HACKENADT, S.K. (no prelo). Bias and matching in concurrent variable-interval, fixed-ratio schedules. Journal of the Experimental Analysis of Behavior. 41.

TODOROV, J.C.; OLIVEIRA-CASTRO, J.M.; HANNA, E.S.; BITTENCOURT DE SÁ, M.C.N. e BARRETO, M.Q. (1983). Choice, experience, and the generalized matching law. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 40, 99-111.

WEARDEN, J.H. e LOWE, C.F. (1983). Fixed-interval performance: The dynamics of behavior and the interval length. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 39, 323-326.

WILLIAMS, B.A. (1983). Another look at contrast in multiple schedules. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 39, 345-384.

PSICOTERAPIA FAMILIAR: DESENVOLVIMENTO E ATUALIDADE

M. Elisabeth F.B.R. de Moraes
Psicóloga pela PUC-SP
Especialização em Psicologia Clínica
pela PUC-SP
Supervisora da Clínica Psicológica
Objetivo
Professora do Instituto Sedes Sapientiae
Psicoterapeuta

Palestra apresentada na XIII Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto - Outubro de 1983

O interesse e o movimento familiar são bastante recentes dentro da estória do conhecimento humano. Datam de aproximadamente 35 anos, ou seja após a Segunda Guerra Mundial. Nesta oportunidade profissionais de diferentes áreas começam a ser solicitados mais intensamente por famílias com problemas de perda ou invalidez de alguns de seus membros, relacionamentos quebrados, divórcios, etc. A situação social exigia novos e rápidas mudanças e adaptação aos padrões de relacionamento.

Os países hoje ditos desenvolvidos empenharam-se em enormes esforços de reconstrução, que, paralelamente com a acentuada incustrialização, exigiam a mão de obra feminina. Este fenômeno determinava a revisão do

papel da mulher e a reestruturação de relacionamentos familiares. Fortificando essa necessidade de reestruturação desenvolvia-se uma visão de que o "velho" falhara. As crenças, os conceitos, as posturas filosóficas que eram tidas como seguras e inabalóveis passaram a ser amplamente questionadas e mesmo rejeitadas, sentia-se que elas tinham levado o mundo à catastrófica Guerra. Consequentemente o interesse pelo "novo" generalizava-se.

Antropologia, Sociologia, Direito, História, etc., assim como Saúde Pública e Psicologia dirigiram seus interesses de pesquisa e clínica para a família.

Na Psicologia pode-se identificar cinco vertentes desse interesse:

1. A extensão dos campos de aplicação do tratamento psicanalítico.
2. A introdução da teoria geral de sistemas.
3. O estudo do papel familiar na determinação dos esquizofrenias.
4. O surgimento de grupos de aconselhamento familiar.
5. O desenvolvimento de técnicas grupais.

A Psicanálise, primeira destas vertentes, mostrava desde as primeiras formulações de Freud o interesse pela importância da família, notadamente as figuras parentais, no desenvolvimento do indivíduo. Entretanto sua técnica terapêutica tradicional assentava-se sobre a relação transferencial analista/analisando. Isto exigia

uma não "contaminação" do analista com a família.

Levados pelas necessidades clínicas, psicanalistas começaram a adaptar as formulações teóricas ao trabalho com famílias.

N. Ackerman (psicanalista e psiquiatra americano), em 1970, descreve a família como sendo um sistema de personalidades que interagem e o tratamento familiar como envolvendo diferentes níveis, a saber: a organização de personalidade de cada um de seus membros, a dinâmica da adaptação familiar, e o comportamento da família como sistema social. O sintoma individual seria visto como refletindo as ansiedades, conflitos e defesas da família. O papel de terapeuta seria o de restabelecer a homeostase, a complementaridade entre as novas necessidades de cada membro da família, não simplesmente restabelecendo antigos padrões mas capacitando à acomodação das novas experiências.

A segunda das vertentes enumeradas é a proposição do biólogo Ludwig von Bertalaffy, que em 1940, apresentou uma nova abordagem. Ele mostrou um expressivo modelo teórico abarcando todos os sistemas vivos e sua aplicabilidade à ciência. O ser humano é abordado como um conjunto de sistemas que interagem entre si de forma mais ou menos harmônica. A família, os grupos sociais, a própria organização social, também são analisados como sistemas interagindo entre si, porque por serem todos vivos, são também abertos e permitem trocas de informações e energia. Apresentam sistemas de auto regulação, ou me

canismos homeostáticos, através de feed-back.

O sintoma individual também aqui seria visto - como influenciado, quando não determinado, e influenciando o sistema familiar como um todo e não somente os sistemas do indivíduo apresentado como paciente identificado.

O próprio terapeuta é visto como um sistema - que passa a interagir com o familiar fornecendo-lhe feed-back a respeito do seu funcionamento e informações que visem o restabelecimento homeostático.

O estudo da relação familiar no aparecimento - da esquizofrenia também foi uma importante vertente para o movimento familiar porque mostrou a existência e influência de padrões de comunicação patológicos, especialmente a dupla mensagem [incongruência entre o verbal e o não verbal, posturas ambivalentes determinando mensagens conflitivas].

Finalmente, o desenvolvimento das técnicas de terapias grupais e de aconselhamento conjugal, tornaram cada vez mais provável o aparecimento da terapia familiar.

A partir de 1960 e 1970, formalizaram-se nos Estados Unidos da América, tanto na costa Leste como na Oeste e na Europa, vários institutos destinados à pesquisa e atendimento familiar, sendo diferentes as suas abordagens teóricas.

Na Inglaterra, Londres e Tavistock Institute - usa os conceitos Kleinianos.

Em Nova York, o Family Institute foi fundado - com orientação psicanalítica de Natan Ackerman

O Philadelphia Child Guidance Clinic, sob a direção de Salvador Minuchin usa os conceitos da Teoria Geral de Sistemas.

O Mental Research Institute, em Palo Alto, Califórnia, é dirigido por teóricos de comunicação entre - os quais Virginia Satir.

Embora não exista concordância entre as abordagens teóricas, aparecem alguns pontos em comum nos trabalhos. O principal parece-me ser uma visão, de que dentro do relacionamento familiar a díade conjugal é o fator preponderante para o maior ou menor grau de conflito, satisfação e equilíbrio.

O funcionamento do sistema fraterno, o desenvolvimento de cada criança, a existência das funções suportivas e criativas dentro da família nos diferentes fases porque atravessa, são diretamente dependentes do e - quilíbrio do sistema conjugal.

A elaboração das regras do funcionamento familiar e sua flexibilidade e adaptabilidade são, principalmente uma obra conjugal.

Nesta medida as atenções clínicas e os trabalhos teóricos concentraram-se bastante na compreensão do casal. A partir daí foi desenvolvido desde 1961, por Clifford Sager, o conceito de Contrato Conjugal, que apresenta além da vantagem de propiciar uma sistematização das informações e do seu uso clínico, a de poder ser usa

do em diferentes abordagens teóricas.

Durante dez anos Sager e seus colegas do Marriage Reserch Committee of the Society of Medical Psychoanalysts entre os quais Helen S. Kaplan, elaboraram a formalização e utilização do conceito e, em 1971, publicaram no jornal Family Process o seu trabalho.

Os contratos conjugais sempre existiram na História da Civilização. Exemplos escritos são fornecidos desde o antigo Egito e ainda hoje nos casamentos legais existem contratos para regulamentação de direitos sobre propriedades.

Entretanto, no casamento atual, além do aspecto legal existem outros que também são objeto de discussão e contratação.

Sager observou que existem três parâmetros para essa negociação:

1. As expectativas sobre o casamento
2. As necessidades e determinantes intrapsíquicos e biológicos
3. Focos externos dos problemas conjugais, sendo os dois primeiros os centrais, visto que o terceiro é resultante deles.

As expectativas sobre o casamento costumam ser bastante conscientes e referem-se comumente a fatores como: Companherismo, formação de uma unidade social e econômica, formação de uma família, obtenção de estabilidade, status social, sancionamento da expressão sexual, es

paço para expressão emocional segura, etc.

Os determinantes intrapsíquicos e biológicos - referem-se a fatores, alguns conscientes e outros inconscientes, e que são as necessidades pessoais que cada parceiro espera, sejam preenchidos pelo companheiro. São necessidades como: dependência e independência, atividade e passividade, proximidade e distanciamento, medo de solidão, etc.

Esses parâmetros vão influenciar nos três diferentes níveis que compõem o contrato: consciente verbalizado, consciente não verbalizado e inconsciente.

No primeiro nível estão as expectativas sobre o relacionamento e a explicitação das necessidades conscientes e admitidas de cada um levando e conta a realidade social do momento do contrato: divisão de responsabilidades, relacionamento com família e amigos, fidelidade, vida sexual, nascimento ou adoção e educação dos filhos, liberdade individual, companheirismo, enfim obrigações e direitos.

No segundo nível estão as expectativas e necessidades que apesar de conscientes, não são abertamente - admitidas e verbalizadas por vergonha, medo de não aceitação, cognições fantasiosas do tipo: com o tempo as - coisas melhoram, quando existe amor tudo se resolve, no dia a dia minhas atitudes mostram isso, etc.

Finalmente, no terceiro nível estão as expectativas que não são verbalizadas por não serem conscientes e compreendem as necessidades frequentes contraditórias,

ambivalentes e irrealistas. Essas necessidades podem ser similares ou conflitivas com as operacionalizadas nos níveis um e dois, dependendo de quão integrado é o indivíduo, de quão adequada é a definição da sua identidade. Aqui estão as contradições sobre necessidade de poder, independência, proximidade emocional. Este nível contratual é o mais significativo para a qualidade do casamento porque envolve forças e defesas muito poderosas, as irracionalidades, contradições e características primitivas.

Essas contradições e irracionalidades, podem determinar a impossibilidade do preenchimento das expectativas e evocam reações emocionais intensas e ameaçadoras para ambos os parceiros. Elas determinam também as escolhas conjugais neuróticas. As escolhas conjugais são determinadas por fatos e sentimentos que podem ser tanto conscientes, como inconscientes. Como estas forças são dinâmicas podem mudar ao longo do relacionamento principalmente quando a evolução do ciclo familiar exige diferentes papéis dos parceiros.

Quando entre o contrato de cada um dos parceiros aparece congruência no primeiro nível, o consciente verbalizado, costuma ocorrer o vínculo conjugal. Um relacionamento que até então era assumido como experimental, tipo namoro, baseado em alguns pontos de atração mútua, é sentido como preenchedor, pleno de amor e assumido como mais definitivo.

Quando as incongruências intra-contatuais en-

tre o primeiro e o segundo nível de cada parceiro são - muito acentuadas logo surgem as primeiras dificuldades - no casamento. Quando as maiores incongruências e/ou conflitos intra-contratuais estão entre os primeiros e o - terceiro nível, determinando escolhas neuróticas, normalmente após o primeiro ano de relação é que aparecem claramente as queixas porque as necessidades ambivalentes e infantis não podem ser satisfatòriamente supridas.

Além do contrato conjugal de cada parceiro é formado um contrato interacional entre eles, o sistema - interacional que não é neranente a soma dos contratos individuais, mas uma entidade qualificativamente diferente dinâmica e portanto também sujeita às alterações em função das mudanças nas necessidades individuais e do próprio sistema conjugal.

O contrato interacional é formado pelas regras de relacionamento e pelos padrões de comunicação verbal' e não verbal do casal. Essas regras e padrões são determinadas pelas formas de relacionamento de cada membro pelas defesas que cada um emprega na satisfação das suas necessidades. Ele é, portanto, o padrão operativo no - qual cada um investe para satisfazer as necessidades de seu contrato individual, representa o <u>como</u> sendo o <u>que</u> representado pelo contrato individual.

Os vários termos do contrato conjugal podem - ser congruentes, complementares ou conflituais com os - termos do contrato individual de cada um, porque cada casal desenvolve suas regras operacionais refletindo não

sõ a posição teórica e filosófica de cada um sobre o relacionamento conjugal, mas também suas mais profundas necessidades emocionais.

Idealmente um contrato interacional deveria ser congruente na maioria dos seus aspectos e complementar em alguns.

A congruência refere-se a metas comuns e formas similares de atingí-las e depende do grau de consistência no contrato individual. Quanto mais claro ele é para cada parceiro mais suas necessidades são conscientes e verbalizados, mais a escolha conjugal será determinada por fatores congruentes e passíveis de serem satisfeitos. Por exemplo se as necessidades de proximidade emocional de cada parceiro são conscientes, são determinadas pelo prazer de viver e trocar e não neuroticamente determinados pelo medo excessivo de perda, o contrato individual incluirá esta necessidade abertamente, e a escolha conjugal recairá sobre um parceiro com possibilidades e necessidades semelhantes e como esta necessidade será satisfeita, será congruentemente estabelecido no padrão interacional.

A complementaridade refere-se às metas que para serem atingidas necessitam de atuação complementar do parceiro e portanto determinam a escolha de um parceiro complementar, por exemplo, alguém submisso necessita de alguém dominador para ter a quem se submeter.

Algumas complementaridades não são baseadas em necessidades conflitivas e tendem a funcionar adequada-

mente, porém as ambivalentes determinam complementaridades competitivas e um contrato interacional conflituoso. No primeiro caso um dos parceiros pode reconhecer-se socialmente menos ativo e pedir ao outro mais ativo que o ajude socialmente, e nas suas regras interacionais ser estabelecido o estarem juntos durante festas. Não necessariamente uma dependência precisa ser cultivada porque' com apoio e modelo o membro socialmente menos ativo pode desenvolver-se. Se porém o apoio do outro desperta sentimentos de impotência não resolvidos a complementaridade será competitiva porque o apoio é pedido, mas por dá-lo o parceiro será agredido.

Os temas contratuais conflitivos geram agressões diretas ou indiretas e insatisfações conscientes ou inconscientes com a relação.

As formas de relacionamento interacional são singulares e determinadas por contratos conjugais também singulares. Apesar disto é possível observar-se algumas características individuais preponderantes que provocam' este ou aquele tipo de contrato, escolha e interação conjugais. Sager descreveu sete perfis característicos:

1. Equalitário: tem filosofia de relacionamento equalitário com divisão de direitos e obrigações, baseados num desenvolvimento psico-sexual maduro, conseguindo trocas afetivas prazeirosas, não dependentes, não ansiogenicas.
2. Romântico: suas expectativas conjugais gi-

ram em torno de partilhar tudo, precisa do outro para sentir-se completo, porque o medo de abandono é sua característica emocional predominante e tem a aspiração infantil de amor total e incondicional, baseado na sua conflitiva édipica, é portanto insaciável nas suas necessidades afetivas e sexuais, é muito sensível às rejeições, das quais defende-se culpando-se, negando e distorcendo a realidade.

3. Parental: espera poder proteger e guiar o parceiro e o faz cuidadosamente, desde que este não cresça, porque sua insegurança mobiliza-se e aí é punitivo; necessita do parceiro infantilizado para melhorar sua auto-estima, minimizando seus sentimentos de incompetência, aparentando proteção.

4. Criança: é o parceiro complementar do parental. Aspira ser protegido e usa mecanismos de sedução para conseguí-lo. Submete-se para reagir à sua enorme insegurança e medo de abandono.

5. Racional: descreve suas aspirações racionalmente, faz e assume regras rígidas sob as quais esconde sua inabilidade para lidar com emoções. Seu medo da perda de controle faz com que seja mais racional e rígido quando o parceiro o solicita emocionalmente.

6. Companheiro: sua expectativa básica no casamento é fugir da solidão, encontrar companheirismo. Aceita mas não procura intimidade e afeto, sua emoção básica é o medo da solidão.

7. Paralelo: espera sobretudo preservar sua individualidade porque teme perder sua precária identidade ao entrar em intimidade emocional com o parceiro. Confunde sexualidade com afetividade e usa abusiva sexualidade para fugir da afetividade.

Estes diferentes tipos descritos combinam-se entre si para formarem unidades conjugais características. Existem descrições dos tipos de unidades mais frequentes, entre as quais citarei algumas das classificadas por Peter Martin, um psicanalista americano que, paralela e independentemente de Sager, também trabalhou no conceito de contrato conjugal, no seu livro "A Marital Therapy Manual".

A primeira e mais frequente das unidades é chamada de Love "Sick" e Cold "Sics" que representaria a esposa com características histéricas e o marido com características obsessivas, ou se usarmos a terminologia de Sager, seria uma mulher romântica com um homem racional. O padrão interacional deste par é ditado inicialmente pela exuberância da esposa que apresenta-se sedutora e motivadora, enquanto que o marido na sua rigidez apenas o-

peracionaliza da forma mais racional possível as regras do relacionamento. Preenchendo esta função sua esposa sente-se gratificada, assim como ele, por ela motivá-lo. Porém, com o tempo o marido tende a concentrar seus esforços na realização profissional e social, crescendo seu status e habilidade de mostrar-se além de ponderado, agradável, porém sem envolver-se emocionalmente, ou seja, desenvolve seu Ego já bem estruturado e usa suas defesas obcessivas de forma socialmente brilhante, apesar da energia que gasta para manter reprimidos seus conflitos emocionais. A esposa desgasta sua exuberância e sedução e não consegue qualquer realização prática pois sua dependência, suas necessidades orais de amor incondicional, sua fixação edipiana, impedem-na de agir adultamente, apesar das regras racionais que seu parceiro lhe oferece. Se inicialmente lhe davam segurança, com o passar do tempo, suportar a rigidez das mesmas é-lhe impossível. Experiência crescente frustação e ansiedade que manifesta com queixas sobre a "frieza" de seu marido e somatizações, num desesperado apelo para que ele lhe dê afeto. O marido ao sentir pressões emocionais tende vivenciar sua inabilidade emocional e mais defende-se com rigidez obcessiva.

Este padrão foi o mais encontrado na sociedade burguesa tradicional dentro da classe média.

Um segundo padrão descrito por Martin é "a procura de uma dãe", que representaria o marido com características histéricas e a esposa com características obe-

cessivas, ou na linguagem de Sager, a esposa parental e o marido criança. Inicialmente a esposa exercita a sua capacidade provedora, guiando o desenvolvimento do marido, não necessitando preocupar-se com o seu próprio, o que lhe faria rever seus sentimentos de inadequação e incapacidade. O criança por sua vez exerce alegremente sedução mantendo-se sempre dependente, deixando-se invadir, tentando suprir sua carência afetiva. Esse tipo de casamento tende a complicar-se quando a díade transforma-se em família ou se o "criança" desenvolve-se.. Na primeira alternativa a esposa-mãe volta sua maternidade para os filhos e não mais necessita do marido-criança para confirmar-se adulta e independente, o parceiro frustrado, rejeitado, enciumado, vinga-se e conforta-se procurando uma amante-mãe, o que despertará a agressividade da esposa. Na segunda alternativa, se o marido-criança desenvolve-se, ou ameaça, terá que fazê-lo penosamente.- A esposa reagirá punitiva e agressivamente à essa perda de complementaridade e à ameaça que ela significa e os conflitos desencadeiam-se.

Os padrões descritos são muitos e suas variações enormes, portanto analisaremos apenas estes dois.

Durante o processo terapêutico a obtenção do contrato consciente verbalizado é feita através do material verbal oferecido durante as sessões de queixas por expectativas frustradas, já o contrato consciente não verbalizado é mais frequentemente obtido nas sessões individuais, enquanto que o contrato inconsciente exige e-

laboração e interpretação pelo terapeuta, a qual dependerá da sua orientação teórica.

Por fim, o contrato interacional é obtido além de, pelo material verbal, das interações que o terapeuta observa entre o casal no decorrer das sessões.

Os objetivos da terapia conjugal são dois: primeiro identificar e resolver as ambivalências e contradições de cada contrato individual e, segundo desenvolver o processo pelo qual o casal tente criar e comportar-se de acordo com o seu contrato interacional.

Como conseguir esses objetivos dependerá da orientação teórica de cada terapeuta, e, como dissemos anteriormente o conceito de contrato conjugal presta-se ao uso por diferentes abordagens.

Helen Kaplan, uma das colaboradoras de Sager na elaboração deste conceito sugere em seu livro "A Nova Terapia do Sexo", que o terapeuta que lida com a problemática das disfunções sexuais deveria usar os conceitos' provenientes da psicanálise, para lidar com os aspectos' dinâmicos e inconscientes, os da teoria geral de sistemas para abordar as relações transacionais entre os parceiros e os da teoria de aprendizagem para prover-se de técnicas que lhe permitam propiciar novos comportamentos.

Concordo com esta opinião e ela parece-me também adequada para os terapeutas que além do aspecto sexual, tratam do relacionamento conjugal como um todo.

No momento em que os contratos conjugais e o contrato interacional, ou seja, o diagnóstico conjugal -

foi feito, o terapeuta, para alcançar os objetivos da terapia conjugal necessitará conscientizar os parceiros das necessidades e ambivalências existentes no nível inconsciente. Cada parceiro necessita observar as defesas que usa para satisfazer suas necessidades, porque são elas que determinam suas transações conjugais. Para isto é fundamental o uso de conceitos psicanalíticos.

Os clínicos psicanalíticos acreditam que a reelaboração dos conflitos intrapsíquicos que determinam as ambivalências e necessidades neuróticas, a resolução da conflitiva edípica, cujos resíduos determinam escolhas neuróticas são as únicas e suficientes maneiras de chegar a um contrato conjugal congruente, uma reavaliação adulta, não neurótica da escolha do parceiro, e com ele ou com outro, à formulação de um contrato interacional satisfatório. Parece-me que este processo é necessário, mas não necessariamente único e suficiente.

Enquanto analisa-se os termos do contrato interacional, os conceitos da teoria geral de sistemas, sobre fronteiras rígidas, difusas ou nítidas, sistemas e sub-sistemas em conflito ou coalizão, etc., são úteis.

As fronteiras rígidas são as estruturas de relacionamento formadas por casais racionais, obcessivos, que impedem o fluir emocional e a intercambialidade entre os parceiros, enquanto que as fronteiras difusas são as estruturas que permitem um fluir tão intenso que impedem a independência, individualidade e integridade de cada parceiro. A estrutura da transação da fronteira níti

do permite intercâmbio, mas preserva a individualidade.- Os terapeutas da teoria de sistema visam basicamente lidar com a estruturação das relações conjugais e familiares usando técnicas que propiciem um funcionamento harmônico entre os sub-sistemas familiares.

Crêem ser possível desta forma, sem lidar com o que determina essas estruturas, atingirem os objetivos da terapia conjugal.

Vejo esta proposta como parcial, como não lidando com a totalidade e, portanto, sujeita à resultados também limitados.

Finalmente quando analisamos os aspectos conscientes do contrato são úteis as teorias de aprendizagem e da comuricação, que ensinam a desenvolver uma comunicação adequada, elaboração e negociação de contratos, modelagem e modelação de comportamentos adequados e extinção dos inadequados.

Os terapeutas que aderem estritamente a estas duas abordagens, acreditam que atuando sobre os níveis conscientes de contrato atingir-se-ão os objetivos da terapia conjugal. Para os teóricos da comunicação, se esta for congruente, efetiva e honesta, verbal e não verbalmente, a interação conjugal será adequada. Para os terapeutas da teoria de aprendizagem se o casal souber fortificar as forças positivas da relação, verbalizar e negociar corretamente sobre as divergências e objetivos conflitantes poderão conseguir uma relação satisfatória.

Pessoalmente vejo a aplicação da proposta de

Kaplan, para a terapia sexual, na terapia conjugal como' abrangente e adequada poispor lidar com todos os níveis de contrato conjugal e com interacional, tem maiores - chances de atingir o objetivo de instrumentalizar os parceiros para o seu crescimento e o desenvolvimento de uma relação gratificante.

Este objetivo é bastante ambicioso devido às - nossas realidades sociais, às limitações da Psicologia - ante a complexidade do seu objeto de estudo, o ser humano e às próprias limitações dos terapeutas enquanto seres humanos. Para tentarmos essa meta é, portanto, fundamental um grande investimento pessoal, a nível intelectual e psicológico.

JUSTIÇA DISTRIBUTIVA[1]

Cília R. Ziviani[2]

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Esta exposição está dividida em duas partes. A primeira apresenta uma rápida revisão de conceitos de justiça e justiça distributiva do ponto de vista da filosofia moral e examina como estas idéias influenciam e se relacionam com o trabalho de psicólogos sociais contemporâneos.

A segunda parte apresenta resultados de estudos desenvolvidos na Universidade de Colúmbia e sintetiza as conclusões de um programa de pesquisa de cinco anos, dirigido por Morton Deutsch de 1977 a 1982.

A razão pela qual inicio com uma revisão dos conceitos de justiça e justiça distributiva na área da filosofia moral baseia-se na suposição de que a tarefa do cientista social, em comparação com a do filósofo, é a de confrontar a realidade social com o conjunto correspondente de padrões idealizados. Ou seja, confrontar o

1. Palestra feita a convite da Divisão de Psicologia Social da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, SP, durante a XII: Reunião Anual de Psicologia, em 29.10.83. A pesquisa realizada nos EUA, cujos resultados parciais são aqui apresentados, foi financiada pela National Science Foundation (Research Grant BSN 77-16D7), para Morton Deutsch) e teve suporte individual da CAPES (processo 701/77).

2. Localizado na Escola de Serviço Social da UFRJ
Grupo de Pesquisa Interdisciplinar - GPI
Av. Pasteur, 250 - Fundos, sala 212
22 290 Rio de Janeiro, RJ

que é com o que deveria ser em termos do conjunto de regras de conduta considerados como válidas, quer de modo absoluto para qualquer tempo ou lugar, quer para grupo ou pessoa determinada.

Em outras palavras, o objetivo adicional do cientista social, além do ser o de lidar com conceitos idealizados, é o de identificar como as pessoas de fato interagem e de fato se comportam. O tipo de comportamento social que nos interessa aqui pode ser resumido pelas perguntas: Quando as pessoas de fato percebem e vivenciam algo como justo ? Ou como injusto, e fazem algo a respeito ? A aplitude das condições sob as quais emergem respostas a estas perguntas limita-se aqui a determinantes psicossociais e sociopolíticos. O objetivo dos programas de pesquisa a serem discutidos é a especificação de algumas dessas condições.

Dentro deste quadro de referência, o conceito de justiça relaciona-se, essencialmente, com a distribuição das condições e dos recursos que afetam o bem-estar do indivíduo, seja o bem-estar psicológico, fisiológico, econômico ou social (Deutsch, 1974, 1975). Dai o problema central da justiça distributiva surge da observação empírica de que a desigualdade na distribuição dos recursos sociais, a desigualdade na alocação do produto da cooperação social, pode ser aceita e percebida, em princípio, como justa. Colocado de outra forma, pode ser percebido como justo o princípio de se tratar desiguais desigualmente. Daí desponta, como conseqüência, a

questão de como estas desigualdades são justificadas por indivíduos que delas participam, enquanto representantes ativos ou passivos do mesmo sistema sociopolítico.

Do ponto de vista da filosofia moral, a elucidação desta questão implica na aceitação de que diferenças individuais e/ou grupais deveriam ser reconhecidas como fatores que justificam diferenças na distribuição do produto social (Marx, 1875/1978; Rescher, 1966; Rawls, 1971; Rae, 1979; Aristóteles, c.322 AC/1962). Do ponto de vista da psicologia social, a questão empírica é a de verificar em que condições as pessoas envolvidas percebem as desigualdades de alocação como justas. Isto posto, vamos à primeira parte desta exposição.

1. Filosofia moral e a psicologia social da justiça e da justiça distributiva.

Desde os filósofos gregos, duas distinções principais podem ser feitas em relação ao conceito de justiça. Em dois dos diálogos de Platão (República e Górgias), Sócrates explicita essas duas posições da seguinte forma. Em um extremo, estão os que argumentam que a força faz o direito. A justiça, então, se transforma em uma questão de expediência. Tucídides (c.400 AC/1952, p. 505), em seu relato sobre a guerra do Peloponeso, exemplifica este extremo ao descrever como os atenienses se dirigiam a seus conquistados:

> Sabem vocês tão bem quanto nós que o direito existe apenas entre os iguais em poder, pois os fortes fazem o que podem e os fracos sofrem o que devem.

Segundo esta posição, tanto para o mais forte quanto para o mais fraco, justiça é expediência: seja lá o que for feito pelo mais forte, é considerado como seu direito e portanto tido como justo. No outro extremo encontram-se os que argumentam que a justiça não pode ser medida utilitariamente, pois supõem que a justiça é política (Adler, Gorman, Bernick, Bird e Wolff, 1952)

Seguem-se duas posições: ou os princípios de justiça são antecedentes ao Estado ou a determinação do que é justo depende da constituição do Estado. Nesta última posição, o conceito de justiça é estreitamente definido como apenas político, pois tal concepção não deixa lugar para a idéia de que a justiça possa existir independentemente das leis feitas pelos homens. Partindo desta posição, não haveria justiça natural: a determinação do que é justo ou injusto não poderia ser derivado da própria natureza da questão sem o recurso a instituições civis.

Se o princípio de justiça é concebido como antecedente ao Estado, então se segue que a justiça política deveria ser uma conseqüência da justiça natural. Deste modo, para Aristóteles (c.322 AC/1962), a justiça política é parcialmente natural e parcialmente convencio-

nal. A implicação do conceito de justiça natural que precede ao Estado é a de que a medida última de justiça não é um padrão feito pelo homem, mas sim um princípio válido para todas as pessoas, todo o tempo e em todos os lugares (Adler et al., 1952). Como decorrência, impõe-se a distinção entre direitos civis (conferidos aos indivíduos pelo Estado) e os direitos naturais inerentes à condição humana do indivíduo.

Sintetizando: justiça pode ser vista como a) natural, supondo-se que o devido a um cidadão lhe é devido simplesmente por força de sua condição humana; b) convencional, supondo-se que o devido lhe é devido em virtude de normas geralmente aceitas em sua comunidade e c) legal, se o que lhe é devido decorre da inobservância de normas que torna o infrator responsável, seja pela comissão ou pela omissão, perante a autoridade pública. Substantivamente, os projetos de pesquisa aqui descritos situam-se no âmbito do conceituado em a) e b), ou seja, investigam as dimensões psicossociais e sociopolíticas da justiça natural e da justiça convencional. Apenas subsidiariamente referem-se ao conceituado em c): entendemos que os aspectos legais da justiça devem ser tratados por profissionais para tal habilitados, e os projetos visam apenas oferecer subsídios a estes profissionais e/ou legisladores, no que diz respeito aos seus aspectos de pesquisa aplicada.

O conceito de justiça em termos de como os atos de um indivíduo afetam o bem-estar de outros que não

ele mesmo foi desenvolvido por Aristóteles em sua Ética a Nicômaco (c.322 AC/1962). A virtude de justiça, unicamente dentre outras virtudes, é concebida como sendo "o bem do outro" porque é relacionada ao próximo. Neste contexto, Aristóteles distingue entre justiça geral e justiça especial. A virtude geral de justiça permite a quem a possui exercê-la tanto em relação a outrem como em relação a si mesmo.

A justiça especial, embora também uma virtude social, refere-se apenas à justiça comutativa, da troca de bens e valores, e à justiça distributiva. O termo "justiça distributiva" surge em Aristóteles quando propõe que as recompensas deveriam se dar, e as alocações de recursos deveriam se efetuar, de acordo com o mérito. O problema surge, entretanto, no fato de que nem todos especificam o mesmo tipo de mérito: democratas identificam mérito com a situação do homem livre, os que apoiam a oligarquia identificam-no com a riqueza (ou com o nascimento nobre) e os que apoiam a aristocracia com a excelência.

Aristóteles soluciona este problema ao concluir que o justo é o proporcional, ou seja, a ação justa ('just action...') como equanimidade na distribuição ('... as fairness in distribution'). Argumenta que há a mesma igualdade entre as pessoas e as partes que lhes cabe na distribuição, pois a razão ('ratio') entre as partes distribuídas será a

mesma que a razão entre as pessoas (Aristóteles, c. 322 AC/1962, p. 117-119)[1]:

> O justo envolve pelo menos quatro termos: há duas pessoas a cujos olhos é justo, e as partes justas que lhes cabe são duas... haverá a mesma igualdade entre as pessoas e as partes: a razão entre as partes será a mesma que entre as pessoas.
> Se as pessoas não são iguais, suas partes (justas) não serão iguais; mas isto é fonte de discussões e recriminações, quando (pessoas) iguais têm ou recebem partes desiguais ou (pessoas) desiguais partes iguais.

O problema fica reduzido, portanto, à questão de - quem é percebido como igual. Se as pessoas, vistas como participantes comparáveis do mesmo sistema social, são absolutamente iguais, as partes que lhes cabem na distribuição serão também absolutamente iguais; se as pessoas não são absolutamente iguais, mas apresentam-se com uma determinada razão específica de superioridade e inferioridade, então as partes que lhes cabem também apresentar-se-ão com a mesma razão.

A verdade disto, argumenta Aristóteles, é ilustrada pelo princípio "A cada um segundo seus méritos" — pois todos concordam que, nas distribuições (de honras, de bens materiais, ou de qualquer outra coisa que possa

1. O termo 'razão' ('ratio'), aqui, refere-se à relação entre grandezas da mesma espécie.

ser dividida entre aqueles que compartilham de um mesmo sistema político), a justa parte que cabe a cada um deve ser alocada com base naquilo que cada um merece, muito embora nem todos escolheriam o mesmo critério de mérito.

Como vimos acima, na época de Aristóteles o exemplo relevante referia-se a diferenças, quanto ao critério, entre democratas, oligarcas e aristocratas.

É este o ponto crítico da psicologia social da justiça distributiva: embora as pessoas possam perceber como justo o princípio de distribuição, isto não significa que também percebam como justa a forma pela qual este princípio é implementado ou posto em prática.

Vejamos como George Homans (1961, 1974) considera este problema, na qualidade de introdutor, na psicologia social, do conceito de justiça distributiva. Partiu Homans da equivalência do conceito de justiça distributiva com o conceito de privação relativa, e propôs a substituição deste por aquele por ser a justiça distributiva conceito mais abrangente.

"Privação relativa" refere-se ao problema da privação de um indivíduo ou grupo no que diz respeito a um benefício específica em comparação com outro indivíduo ou grupo (Merton e Kitt, 1950). O termo denota a tensão que se desenvolve a partir da discrepância entre o que deve ser e o que é na satisfação dos valores coletivos, e define-se como a percepção da discrepância, por parte de um ator, entre suas expectativas de valor e suas capacidades de valor (Gurr, 1970). "Expectativas de

valor" referem-se aos bens e condições de vida a que as pessoas sentem que têm direito: "capacidade de valor" - refere-se aos bens e condições que essas pessoas perce - bem como sendo capazes de conseguir e conservar.

Ao invés de privação relativa, Homans prefere' se referir à condição psicológica da pessoa que não ob - têm o que acha que deve obter através do termo "justiça' distributiva" ou "injustiça": injustiça na distribuição de benefícios entre indivíduos ou grupos. Em suas pró - prias palavras, Homans assim o fêz porque achou que deve - ria honrar nossos predecessores na ciência social usando a terminologia que usaram. Como Aristóteles (c.322 AC/ /1962) foi o primeiro a formular um princípio de justiça distributiva, e como a ele se deve este termo, Homans pa - rafraseou o princípio aristotélico de que o justo é o - proporcional na distribuição por meio da seguinte formu- lação (Homans, 1974, p. 249):

$$\frac{P_1}{P_1} = \frac{R_1}{R_2} .$$

Colocada desta maneira, a justiça distributiva refere-se à relação de igualdade entre pelo menos quatro termos: duas pessoas, P_1 e P_2, uma das quais pode ser a - valiada ou percebida como superior, inferior, ou igual a outra; e duas partes, recompensas ou resultados ('re- wards'), R_1 e R_2. A condição de justiça distributiva é satisfeita quando a razão das medidas das pessoas é i-

qual à razão das medidas de seus respectivos resultados' (ou partes que lhes cabe na distribuição). Esta fórmula foi adotada pela teoria da eqüidade ('equity theory') como sendo a única dimensão aceitável da justiça distributiva. Embora haja modificações e acréscimos de autor para autor, a formulação básica permanece a mesma, ou seja, essencialmente aristotélica. Por exemplo, em Adams (1965) as razões são intraindivíduais e não interpessoais como em Aristóteles e Homans: traduzindo-se a formulação de Adams (1965, p. 273) para a linguagem de Homans e Aristóteles, temos, essencialmente, $R_1 / P_1 = R_2 / P_2$ (onde R, ou resultado, é igual a recompensa menos custo e P, pessoa, é igual a investimento).

Como se vê, este sistema específico de justiça distributiva é uma formulação do que deveria ser em termos de proporcionalidade. Entretanto, o fato das pessoas perceberem o mesmo princípio geral de justiça distributiva como justo não significa que concordem acerca da justiça de uma determinada distribuição específica entre elas. Em outras palavras, mesmo que concordem que o resultado (R) deveria ser proporcional ao investimento, ou contribuição, ou às características de cada pessoa (P), poderão elas divergir em suas percepções acerca do que, legitimamente para cada uma delas, venha a ser considerado como característica relevante; isto, além de poderem divergir também acerca de como as pessoas ou grupos sejam classificados (ou avaliados) nestas diversas dimensões.

É este, como já mencionamos, o ponto crítico da teoria da eqüidade ('equity theory'). Segundo os críticos desta posição, isto seria suficiente para transformar as inúmeras fórmulas propostas por diversos autores' em pseudo-fórmulas, isto é, logicamente corretas, mas psicologicamente, do ponto de vista teórico e também do ponto de vista da pesquisa empírica, inúteis. Por razões de espaço, não vamos discutir aqui estas críticas; menciono apenas a discussão deste ponto desenvolvida em outro texto (Ziviani, 1981) e a brilhante exposição de Aristóteles acerca deste problema no seu texto sobre política (Aristóteles, c.322 AC/1952, p. 502) discutida por Homans (1974, p. 250 e seguintes).

O exame da literatura da psicologia social nos últimos vinte anos indica que o foco de interesse da pesquisa psicológica em torno do conceito de justiça centraliza-se nas seguintes questões (Mikula, 1980):

De onde vem a preocupação das pessoas com justiça e onde podemos encontrar suas origens ?

Que funções a justiça desempenha para o indivíduo ?

Qual a influência relativa da preocupação com justiça sobre as ações individuais e sobre os julgamentos morais ?

Qual a substância dos julgamentos de justiça ?

Sobre que padrões ou critérios baseiam-se os julgamentos de justiça ?

Como emergem estes padrões de justiça ?

Sobre o quê se baseiam as vivências pessoais - de injustiça e quais as suas conseqüências ?

Em que áreas da interação social as idéias e - os sentimentos de justiça influenciam nossas ações e nossos julgamentos morais ?

As questões acima são agrupados por Mikula - (1980) em quatro categorias, a saber: a) papel da justiça como base de nossas ações e nossos julgamentos morais; b) substância e critérios de julgamentos de justiça; c) origens e funções da preocupação com justiça; e d) bases e conseqüências da experiência pessoal de injustiça.

Quanto ao papel da justiça como base de nossas ações e nossos julgamentos morais — a justiça vista como motivação psicológica e social — pode-se dizer que o conceito de justiça surge sempre que uma distribuição está para ser feita. O motivo de justiça, portanto, aplica-se a tudo que está para ser distribuído, seja de natureza material ou imaterial, de valor positivo ou negativo, seja de bens ou serviços, recursos materiais, recompensas, benefícios, prejuízos, direitos, honrarias, custos, deveres e encargos.

Quanto à substância e aos critérios dos julgamentos de justiça — o objeto dos julgamentos de justiça e os critérios, procedimentos ou processos que a ele se aplicam — pode-se distinguir entre os julgamentos de - justiça vistos a) em termos da equanimidade ('fairness') das distribuições que finalmente resultam de diferentes'

processos de alocação e b) em termos de se os procedimentos ou processos da decisão que resultaram em uma distribuição específica são percebidos como justos ou injustos. No primeiro caso, fala-se de justiça distributiva; no segundo, fala-se de justiça processual. De início, a pesquisa psicossocial dirigiu-se principalmente para a justiça distributiva (Homans, 1961, 1974; Adams, 1963, 1965; Walster, Berscheid e Walster, 1973; Walster e Walster, 1975; Walster, Walster e Berscheid, 1978). Mais recentemente, esta tendência tem sido contrabalançada a partir dos trabalhos de Deutsch (1974, 1975) e Thibaut e Walker (1975) sobre a justiça processual, ou seja, a justiça ('justice') e a equanimidade ('fairness') dos procedimentos. Por exemplo, Deutsch (1974, 1975) argumenta que o sentimento de injustiça em relação à distribuição de benefícios e prejuízos, recompensas e custos em qualquer outra coisa que possa afetar o bem-estar individual, podem ser dirigidos para: a) os valores subjacentes às regras que governam a distribuição (injustiça de valores); b) as regras que são empregadas para representar os valores (injustiça de regras); c) as formas pelas quais as regras são implementadas ou postas em prática (injustiça de implementação); e, finalmente, d) a maneira pela qual as decisões são feitas acerca de qualquer dos três itens acima (injustiça de processos de decisão)

Para ilustrar este ponto, consideremos um exemplo hipotético oferecido por Deutsch (1974, 1975). Ima-

ginemos um professor que precisa distribuir notas entre alunos de sua turma. Há vários valores que poderiam ser usados como base para o processo de avaliação: atribuir as notas ou graus em proporção ao nível final de desempenho do aluno, ou de acordo com a melhoria no desempenho do aluno durante o ano letivo, ou segundo o esforço desenvolvido pelo aluno, ou segundo a aptidão subjacente demonstrada pelo aluno ou, ainda, de acordo com a necessidade de cada aluno de obter boas notas. Suponhamos que o professor decida atribuir as notas baseado no princípio de que os alunos deveriam ser avaliados em proporção ao esforço desenvolvido por cada um.

Este valor, em si mesmo, poderá se transformar no foco de percepção de injustiça — não apenas pelos alunos que tenham ficado prejudicados por este critério, mas também por outros estudantes que preferem que as notas sejam atribuídas segundo critérios ou valores diferentes; estaremos assim diante de uma injustiça percebida de valores.

Quanto à injustiça de regras, consideremos o seguinte:

Mesmo que, por uma rara circunstância, alunos e professor concordam inteiramente acerca dos princípios a serem empregados na atribuição de notas, poderá haver discordância a respeito de como estes princípios deveriam ser implementados. Assim, suponhamos que o esforço seja o valor básico para a atribuição de notas. Será o esforço julgado pelo número de páginas no trabalho final

do curso, pelo número de referências na bibliografia, pelo número de horas que o aluno empregou no preparo do trabalho, ou sobre o quê ?

O aluno que apresentou um trabalho pequeno mas passou muitas horas trabalhando para prepará-lo poderá se sentir injustiçado caso um colega seu obtenha uma nota mais alta que a sua por ter apresentado um trabalho longo sem, entretanto, ter-se dado a muito trabalho em sua preparação.

Quanto à injustiça de implementação, poderia ocorrer, por exemplo, com o professor que diz que vai avaliar com base no esforço dos alunos mas, na verdade, atribui as notas de forma a dar preferência aos estudantes que foram ajudados pelos pais, em casa, na preparação do trabalho escolar.

Finalmente, quanto à injustiça de processos de decisão, consideremos o caso do aluno que, mesmo tendo sido beneficiado com uma boa nota, poderá sentir uma injustiça quanto aos procedimentos através dos quais os valores, as regras ou as notas específicas foram atribuídas. Poderá, por exemplo, acreditar que os próprios alunos e não o professor são os que deveriam selecionar os princípios e as regras para a atribuição de notas; além disto, poderiam ainda reivindicar o comando no próprio processo de atribuição de notas. Para este aluno, a injustiça está nos métodos através dos quais as decisões são tomadas, e não na substância das decisões.

Este último tipo de injustiça tem sido aponta-

do como o mais fundamental por muitos trabalhos de pesquisa psicossocial fora da área da justiça distributiva. Estas pesquisas, a partir do trabalho pioneiro de Kurt Lewin e seus orientandos, valendo-se da metodologia da pesquisa-ação ('action research') por ele inventada (Marrow, 1969), indicam que as pessoas são mais propensas a aceitar decisões — e, muito importante, suas conseqüências — se tiverem participado do processo pelo qual estas decisões foram tomadas.

Entretanto, embora a participação nas decisões que afetem o bem-estar individual, ajudem a legitimá-las — especialmente em um sistema sociopolítico que pretenda ser democrático — esta não é, de forma alguma, a única fonte de legitimidade para os processos de decisão relativos à distribuição de benefícios e prejuízos. Como indica Deutsch (1974, 1975), a legitimidade pode também ser derivada de fatores como tradição, autoridade, ou respeito para com a competência (profissional ou não) de quem decide. Para encerrar este tópico, conclui-se que o importante, do ponto de vista psicológico, é que a percepção de ilegitimidade dos processos de tomada de decisão resulta na atribuição de invalidade aos valores, regras e práticas específicas envolvidas na distribuição de benefícios e de custos. No exemplo que acabamos de discutir não importa, para o aluno, a nota propriamente dita — seja ela alta ou baixa, será difícil para ele aceitá-la, mesmo que o considere justa, se for dada por alguém que ele não considera como tendo o direito de ava

lá-lo.

Finalmente, cabe observar que os valores envolvidos no conceito de justiça poderão ser conflitantes. - Por exemplo, o aluno mais necessitado poderá não ser o - mais capaz; os que trabalharam mais intensamente poderão não ser os mais bem sucedidos; oportunidades iguais (de trabalho, de educação, por exemplo) poderão levar a resultados desiguais, e assim por diante.

Embora este seja um ponto crucial na psicologia social da justiça, a pesquisa da justiça processual tem sido ínfima em comparação com o volume de estudos empíricos, experimentais ou não, sobre a justiça distributiva propriamente dita. Neste ponto é interessante notar que o oposto é verdadeiro no que diz respeito à filosofia moral contemporânea. Os trabalhos de Rawls (1955/1970; 1971; 1975/1979) e Rescher (1966)[1] são indicação segura disto. Rawls (1955/1970; 1971) conceitua - justiça ('justice') em termos de equanimidade('fairness'). Como se poderá inferir da citação abaixo, o conceito de equanimidade ('fairness'), em Rawls, corresponde aos conceitos aos quais vimos nos referindo sob o título de justiça processual ('procedural justice'). Diz Rawls (1955/1970, p. 578):

1. Rawls é, sem dúvida, o mais influente autor, em língua inglesa, na área da filosofia moral contemporânea. Seu livro "A Theory of Justice" gerou, em dez anos, vários livros e milhares de artigos de revisão crítica. Opõe-se frontalmente ao utilitarismo (do qual Rescher é um representante atual). Para uma breve revisão do trabalho de Rawls e de Rescher do ponto de vista da psicologia social da justiça distributiva, ver Ziviani (1988, p. 8-20).

> Poderia parecer, à primeira vista, que os conceitos de justiça ('justice') e de equanimidade ('fairness') são os mesmos, e não há razão para distingui-los ou para dizer que um é mais fundamental que o outro. - Penso que esta impressão é errônea. Quero mostrar neste trabalho que a idéia fundamental no conceito de justiça é a de equanimidade; e quero oferecer uma análise do conceito de justiça a partir deste ponto de vista... (pois) é este o aspecto da justiça que o utilitarismo, - em sua forma clássica, se mostra incapaz de explicar, - mas que é expresso... pelas idéias do contrato social.

No decorrer deste trabalho, Rawls considera - justiça apenas como uma virtude de instituições sociais, ou daquilo que passa a chamar de "práticas". Usa a palavra "prática" como uma espécie de termo técnico para significar qualquer forma de atividade especificada por um sistema de regras que define cargos, papéis, mudanças, - penalidades, defesas, e assim por diante, e que dá à atividade sua estrutura. Como exemplos, pode-se imaginar - jogos e rituais, julgamentos em tribunais, parlamentos, - mercados e sistemas de propriedade. Isto posto, Rawls - passa a definir o que seja um princípio de justiça (1955 /1970, p. 578):

> Os princípios da justiça são vistos como restri - ções formuladas acerca de como as práticas podem defi - nir posições e cargos e, portanto, atribuir poderes e

responsabilidades, direitos e deveres. Não trato aqui, de forma alguma, a justiça como uma virtude de ações específicas ou de pessoas. É importante distinguir estes vários temas da justiça, uma vez que o significado do conceito varia de acordo com sua aplicação — a práticas, a ações específicas, ou a pessoas. Estes significados são, na realidade, interdependentes, mas não são idênticos. Restringirei minha discussão ao sentido de justiça tal como aplicado à práticas, uma vez que este é o sentido básico.

Por razões de espaço, não será continuada a discussão da posição de Rawls; retorno, agora, à psicologia social da justiça distributiva. Nesta, identifica-se duas posições teóricas. De um lado, estão os proponentes da teoria da eqüidade ['equity theory'; por exemplo, Walster, Walster e Berscheid, 1978), com a suposição básica, aristotélica, de que há um único princípio de justiça distributiva, ou seja, o princípio da eqüidade ou proporcionalidade — cada um deve ser aquinhoado nas distribuições em proporção às suas contribuições ou mérito. Estes consideram, portanto, a justiça distributiva como unidimensional (Homans, 1974, p. 249).

Do outro lado, estão os que consideram o sistema de distribuição proporcional como apenas um dentre outros sistemas logicamente possíveis e psicologicamente válidos. Dentre estes, os sistemas de distribuição a) segundo a necessidade individual de cada participante e

b) o sistema de distribuição por igualdade, ou seja, os participantes recebem partes iguais independentemente de qualquer fator individual ou social. Estes consideram, portanto, a justiça distributiva como multidimensional.

Quanto à origem e função do sentimento de justiça (ou injustiça), tanto os proponentes da unidimensionalidade (teoria da eqüidade) como também os proponentes da multidimensionalidade da justiça distributiva concordam com a suposição de que as idéias individuais de justiça e a preocupação com a justiça ou injustiça das distribuições baseiam-se em processos de aprendizagem social e se prestam à satisfação de interesses pessoais. É de se registrar, entretanto, a ênfase com que os proponentes da multidimensionalidade procuram demonstrar em que condições diferentes sistemas são mais adequados ou menos adequados na evitação de conflitos sociais (por exemplo, Deutsch, 1973, 1980, 1982a).

Quanto às bases e às conseqüências das experiências pessoais de injustiça, a teoria da eqüidade postula que qualquer desvio em relação à eqüidade de uma determinada distribuição — desvio que é percebido como injustiça — gera tensão e, conseqüentemente, motiva comportamento que objetive reduzir esta tensão. Como nas teorias da consistência cognitiva, há duas maneiras básicas de se reduzir esta tensão: alteração comportamental e ativa nos investimentos e resultados pessoais, ou distorção cognitiva acerca desses fatores. Entretanto, a decisão de agir ou não acerca da injustiça percebida, bem co

o o grau de tensão experimentado, depende essencialmente da maneira pela qual as causas envolvidas na situação são percebidas, isto é, o tipo de atribuição de causalidade feita pelos participantes (Kidd e Utne, 1978; Utne e Kidd, 1980). Volto-me agora para a segunda parte desta exposição.

2. Os estudos psicossociais de justiça distributiva na Universidade de Colúmbia.

Os principais resultados do programa de pesquisa sobre a psicologia social da justiça distributiva, dirigido por Morton Deutsch de setembro de 1977 a agosto de 1982, foram apresentados em um simpósio por ele presidido na 90a. Convenção Anual da Associação de Psicologia Americana (APA, Divisão 8), realizado em Washington, D.C EUA, em agosto de 1982. A primeira parte desta seção é uma síntese do que foi ali exposto (Deutsch, 1982b), sem entrar em detalhes das pesquisas apresentadas (Mei,1982; Wenck, 1982; Lansberg, 1982; Medvene, 1982; e Zivian, 1982). A segunda parte é dedicada a uma pesquisa específica (Zivian, 1981), da qual destacamos resultados para apresentação e discussão.

2.1. Simpósio na APA: Uma análise psicossocial de sistemas de distribuição e suas conseqüências.

Como comentário introdutório, Deutsch (1982 b)

teceu várias considerações acerca da literatura relativa à psicologia social da justiça distributiva, a saber: a) tem sido em grande parte dominada pela suposição de que a eqüidade ('equity') é o princípio soberano da justiça distributiva; apenas recentemente esta suposição tem sido fortemente questionada; b) algumas das suposições básicas subjacentes à teoria da eqüidade não foram ainda examinadas sistematicamente, especialmente a noção de que a produtividade econômica é favorecida pela aplicação do princípio da eqüidade; c) a literatura mostra que o foco principal da pesquisa dirige-se a reações à iniqüidade ('inequity'): estuda-se o processo pelo qual o equilíbrio psicológico é restabelecido após a vivência de uma iniqüidade. Embora este enfoque seja muito importante, é também muito limitado para se prestar, sozinho, à investigação de toda amplitude de fenômenos psicossociais relacionados à justiça distributiva; d) tem havido uma lacuna no que diz respeito à investigação sistemática dos diferentes atributos de diferentes sistemas de distribuição; e) nem as conseqüências, e nem tampouco os determinantes de diferentes tipos de sistemas de distribuição tem sido sistematicamente estudados; f) como resultado da ênfase exagerada da pesquisa da iniqüidade, com o seu contexto implícito de economia de mercado, a pesquisa de justiça distributiva em outros contextos institucionais tem sido insuficiente -- contextos como, por exemplo, a família, a escola, o hospital. Outros princípios, e não o da eqüidade, poderão desempenhar papel pre

ponderante nestes outros contextos: g) Adams e Freedman (1976) observaram que tem havido poucas pesquisas acerca da natureza da tensão ('distress') experimentada pelas pessoas como conseqüência da iniqüidade. Em termos gerais, a fenomenologia e a vivência de injustiça não tem sido estudada em função de diferentes contextos ou situações sociais.

O programa de pesquisa ora em discussão foi, em grande parte, concebido para preencher as lacunas apontadas acima. Os experimentos foram dirigidos principalmente para a comparação do princípio da eqüidade com outros princípios de justiça distributiva, a saber, "igualdade", "necessidade" e o princípio do "tudo-ou-nada". Estava-se interessado em ver se o fato de recompensar as pessoas em proporção a suas respectivas contribuições levaria a maior produtividade individual e grupal do que recompensar as pessoas de acordo com suas necessidades relativas à recompensa envolvida, ou recompensar as pessoas igualmente ou, finalmente, dar a recompensa à pessoa que tenha tido o melhor desempenho.

O termo "eqüidade" é frequentemente usado para se referir ao sistema de se recompensar pessoas em proporção a suas respectivas contribuições; entretanto, algumas vezes é usado para se referir a uma distribuição justa de recompensas. Portanto, para evitar esta ambigüidade, passou-se a usar o termo "proporcionalidade", ao invés de "eqüidade", para se referir ao sistema de

distribuição proporcional.

As pesquisas constantes do programa também examinaram os efeitos dos diferentes sistemas sobre as atitudes em relação à tarefa pela qual a pessoa era recompensada, atitudes em relação a outros membros do grupo (nos experimentos com grupos intactos ou não), atitudes em relação a si próprio e, finalmente, estas pesquisas examinaram sistematicamente as condições que levam um indivíduo a preferir um determinado sistema de distribuição em detrimento de outros. No programa foram desenvolvidas outras pesquisas que se voltaram para conceitos diferentes dos mencionados acima (por exemplo, Deutsch, 1982c). Mas não há espaço aqui para discuti-las.

Os sujeitos nos vários experimentos foram estudantes na Universidade de Colúmbia que se apresentaram como voluntários. Variaram em idade de 17 a 40 anos, mas a maior parte tinha vinte e poucos anos. A grande maioria informou que estavam participando da pesquisa por causa do dinheiro que poderiam obter pela participação. Quase todos eram norte-americanos natos.

Na maior parte dos estudos, grupos de três alunos da Colúmbia foram compostos aleatoriamente e designados, também aleatoriamente, para um dos quatro tratamentos (os quatro sistemas de distribuição mencionados) ou para uma dentre duas condições de controle. Todos os participantes receberam uma quantia fixa pela participação no experimento e, além disto, sabiam que poderiam conseguir mais dinheiro, a título de bônus, em quantias

bastante significativos. A quantidade de dinheiro a título de bônus a ser recebido por cada participante era função do quanto o grupo como um todo conseguiu obter e da forma pela qual o dinheiro do bônus era distribuído entre os membros de cada grupo. Foram usados quatro diferentes princípios de alocação dos ganhos monetários do grupo para seus respectivos membros. Foram os seguintes:

Tudo-ou-nada: sob este sistema, o participante que se apresentasse com o melhor desempenho nas tarefas ganhava todo o dinheiro pago ao grupo.

Proporcionalidade: sob este sistema, cada participante era recompensado em proporção à sua contribuição para o escore do grupo. Em outras palavras, a pessoa que contribuisse com 50% do resultado total do grupo ganhava 50% do dinheiro a ser distribuído dentro do grupo; a pessoa que contribuisse, por exemplo, com 10% do resultado total do grupo ganhava 10% da quantia a ser distribuída ao grupo, e assim por diante.

Igualdade: sob o sistema de igualdade, cada pessoa no grupo obtinha uma parte igual do dinheiro a ser distribuído dentro do grupo. Em outras palavras, cada pessoa ganhava sempre 1/3 dos ganhos totais do grupo.

Necessidade: sob o sistema de necessidade, ca

da membro do grupo era recompensado segundo a necessidade por cada um expressada em uma escala de 51 pontos, apresentada e respondida pelos participantes no início do experimento, antes do tratamento experimental. Em outras palavras, a pessoa que indicou que precisava do dinheiro em jogo ao final do experimento mais do que os demais participantes, obteria proporcionalmente mais dinheiro; a pessoa que tivesse indicado que precisava menos do dinheiro, obteria proporcionalmente menos.

Vamos agora aos resultados. Tornou-se evidente que os sujeitos nesses experimentos, inicialmente, preferiam fortemente o princípio da "proporcionalidade"; consideravam-no como o mais eqüânime ('fairest') e tinham expectativas de que trabalhariam mais intensamente e seriam mais produtivos do que se trabalhassem sob os sistemas de "igualdade" e de "necessidade". Estas medidas foram obtidas a priori, ou seja, antes do tratamento. Entretanto, a posteriori, após terem passado pelas tarefas, os sujeitos relataram que haviam trabalhado, de fato, muito intensamente sob todas as condições de distribuição; além do mais, o desempenho sob o sistema de "proporcionalidade" e sob o sistema "tudo-ou-nada" não foi significativamente melhor do que sob os dois outros sistemas, o de "igualdade" e o de "necessidade", nos quais os ganhos monetários individuais não eram relacionados ao desempenho.

Portanto, esses resultados oferecem pouco su-

porte para a suposição da teoria da eqüidade ('equity - theory') — e também pouco suporte para a ideologia contemporânea (nos EUA) de que a produtividade seria mais alta quando os ganhos estivessem intimamente ligados ao desempenho. Assim, a despeito do fatode que as tarefas' não eram particularmente interessantes e nem tampouco exigiam muito, e a despeito do fato de terem participado' nos experimentos principalmente para ganhar dinheiro, os sujeitos pareceram mais motivados para se desempenhar - bem em função de suas próprias necessidades de se apresentarem com o melhor desempenho possível — e não por causa da maior quantidade de dinheiro que poderiam obter em função de um melhor desempenho nas condições de "proporcionalidade" e "tudo-ou-nada". Em suma, a motivação' para o desempenho foi determinada mais por padrões internos do que pela expectativa de recompensa externa.'

Os resultados também indicaram que o sistema - de distribuição sob o qual um grupo trabalha pode influenciar significativamente as atitudes e as relações sociais que emergem no grupo. Lembramos, neste ponto, que foram tomados cuidados especiais de forma a compor grupos de desconhecidos, ou seja, a designação aleatória para a composição dos grupos dependia, para ser feita, da verificação acerca do conhecimento prévio entre os voluntários para cada grupo específico. Esta mencionada influência significativa tende a ser aumentada se a tarefa ou o contexto social do grupo tenham características que propiciem a que as relações sociais incipientes induzi -

das pelo tipo de sistema de distribuição sejam mantidas e expressadas através das interações entre membros do grupo; e tende a ser diminuída se a tarefa ou contexto social do grupo tenham características de demanda incongruentes com as relações sociais induzidas pelo sistema de distribuição.

Em outras palavras, quando as características da tarefa não permitiam ou não exigiam a interação social e quando o contexto social era de um grupo nominal (e não grupos intactos, de interação face-a-face), as relações sociais incipientes desenvolvidas pelos sistemas de distribuição não tinham a oportunidade de completo desenvolvimento e a tarefa não oferecia oportunidade para que essas relações sociais incipientes fossem expressadas em termos de interação. Portanto, nestes experimentos (com grupos nominais) os sistemas de distribuição não produziram efeitos significativos no que diz respeito ao desempenho das tarefas.

No experimento que empregou vários tipos de tarefa (Ziviani, 1981, 1982) envolvendo atividade interdependente, o contexto social de interação face-a-face induziu à uma crescente atmosfera de afabilidade e de co-operação (tal como registrada em medidas repetidas de atitudes e em vídeo-tapes) que se mostrou suficientemente forte para anular as incipientes e fracas tendências competitivas induzidas pelo sistema de "proporcionalidade" individualista , mas não suficientemente forte para anular as tendências competitivas mais acentuadas induzidas

pelo sistema "tudo-ou-nada": o resultado foi que o desempenho neste sistema foi inferior, em comparação com os demais sistemas, nas tarefas de média e alta interdependência.

Já no experimento de Wenck (1982), os sujeitos submeteram-se a uma única tarefa, muito envolvente, que permitia aos participantes interagir de forma altamente cooperativa e mutuamente facilitadora, ou de forma altamente competitiva e mutuamente obstrutiva, ou de forma independente, individualista. As atitudes e relações sociais distintas induzidas pelos sistemas de "igualdade", "tudo-ou-nada" e "proporcionalidade" (não houve, neste experimento, a condição de "necessidade") foram claramente congruentes com, respectivamente, os modos de funcionamento "cooperativo", "competitivo", e "individualista" oferecidos pela tarefa. Estes diferentes modos de funcionamento produziram resultados altamente diferenciados no que diz respeito ao desempenho: diferenças altamente significativas mostraram que o sistema de "igualdade" levou ao melhor desempenho, seguido do sistema de "proporcionalidade" e do sistema "tudo-ou-nada", nesta ordem.

Para concluir, pode-se inferir, com base nos resultados desses experimentos, que há forte evidência de que os efeitos dos diferentes sistemas de justiça distributiva sobre um grupo de tarefa são contingentes à estrutura da tarefa e ao contexto no qual o grupo opera. Passemos agora para a segunda parte desta seção.

2.2 O efeito do auto-conceito

Apresentaremos agora um dos resultados observados por Ziviani (1981) que se caracteriza através da demonstração da influência significativa de um fator essencialmente psicológico — o auto-conceito — sobre uma variável essencialmente psicossocial: a percepção da equanimidade ('fairness') dos quatro diferentes sistemas de distribuição que vimos discutindo.

Uma das hipóteses derivadas teoricamente no experimento de Ziviani (1981) baseou-se na teorização da influência de fatores de personalidade na predisposição de se responder diferencialmente, em termos motivacionais, aos diferentes sistemas de justiça distributiva. Se assim é, então deveríamos esperar diferenças individuais, em termos de auto-conceito, na forma pela qual os participantes avaliam os sistemas antes do tratamento, em função da posição relativa quanto a desempenho, dentro de cada grupo de três participantes, definida após o tratamento.

A experiência passada poderá ter induzido os participantes — desconhecidos entre si ao início do experimento — em função das características pessoais auto-percebidas de cada um, que um sistema de distribuição poderá ser mais favorável do que outro. Em outras palavras, se o pessoa vem se percebendo, através de processos de comparação social passados, como alguém capaz de apresentar um desempenho eficaz e consistente, essa pes-

soa provavelmente avaliará os diferentes sistemas de distribuição de forma diversa em relação a outra pessoa que esteja habituada a ver-se como um "perdedor" consistentemente.

A suposição é a de que os sujeitos provavelmente trariam para a situação experimental um auto-conceito razoavelmente consistente em termos de eficácia pessoal frente a terceiros, e este auto-conceito de fato anteciparia para o indivíduo sua posição relativa contingente dentro de qualquer grupo dado, ou seja, grupo no qual as características dos demais membros do grupo são ainda desconhecidas. Esta hipótese poderia ser explorada no experimento através do exame da relação entre as atitudes obtidas antes do tratamento no que diz respeito aos sistemas de distribuição, e a classificação relativa em termos de desempenho no grupo obtida após o tratamento. Se a relação fosse significativa, teríamos então um "efeito do auto-conceito na posição inicial" influenciando na maneira pela qual as pessoas percebem a equanimidade ('fairness') dos diferentes sistemas de distribuição.

Vamos, então, aos resultados. Várias medidas de atitude foram tomadas antes do tratamento, em relação aos sistemas de distribuição. A primeira delas foi a seguinte:

> "Para cada um dos sistemas de distribuição descritos abaixo, leia sua descrição e então responda as questões subsequentes."

Sistema de distribuição A/B/C/D (ou em cada página)

O quanto é equânime ('how fair') este sistema de distribuição ?

Extremamente inequânime . . . . . (51 pontos) Extremamente equânime

As médias foram as seguintes, em relação a cada um dos sistemas de distribuição[1]:

	TON	PRO	IGU	NEC	TOTAL
R1	18.84	39.28	35.48	20.55	28.54
R2	20.16	39.37	34.75	21.52	28.95
R3	13.26	33.05	39.67	21.09	26.77
TOTAL	17.42	37.23	36.63	21.05	28.09

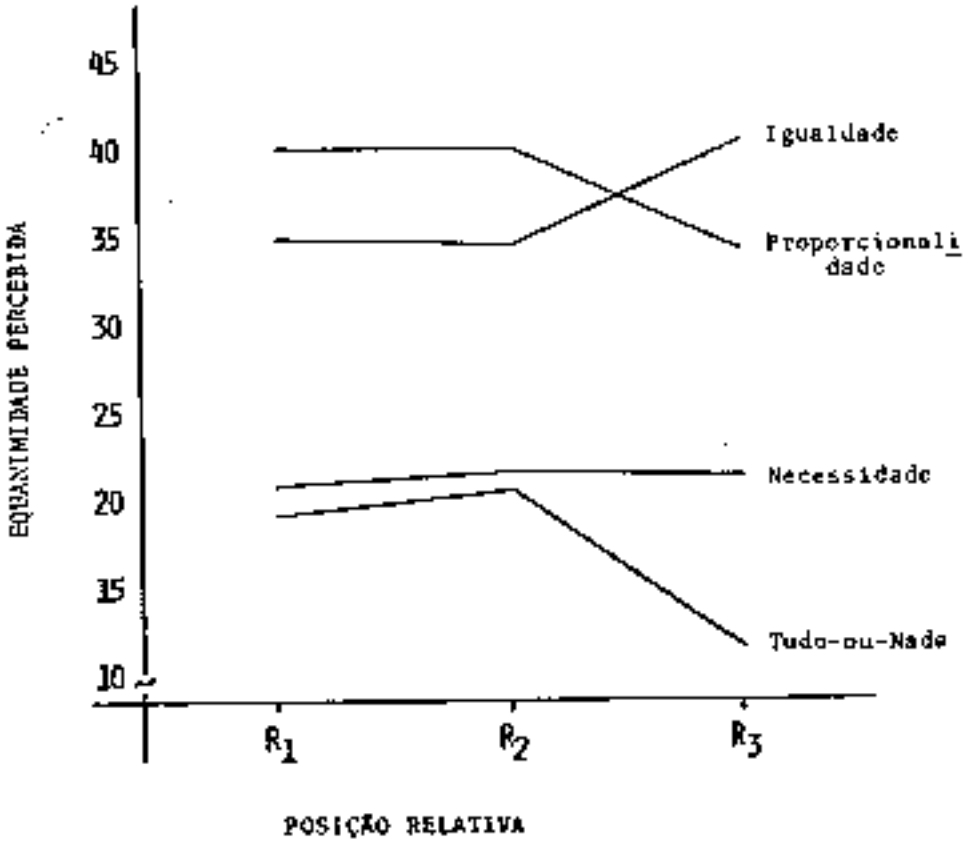
Na página seguinte apresentamos um gráfico correspondente a estes resultados e na página subsequente a análise de variância. Esta análise foi feita com base em um modelo desenvolvido especialmente para analisar dados deste tipo, ou seja, de indivíduos em grupo. Este modelo, denominado de "estruturação-cruzada/medidas-repetidas"('cross

1. N = 64 observações por célula. TON = "tudo-ou-nada". PRO = "proporcionalidade". IGU = "igualdade". NEC = "necessidade".
R1 = posição relativa à desempenho no grupo: primeiro colocado.
R2 = idem: segundo colocado
R3 = idem: terceiro colocado

FIGURA[1]

Equanimidade percebida ('perceived fairness') de sistemas de distribuição obtida antes do tratamento, decomposta em função da posição relativa intra-grupo, pós-tratamento (quanto menor o resultado, tanto menor é a equanimidade percebida).

R_1 = Desempenho intra-grupo maior
R_2 = Desempenho intra-grupo médio
R_3 = Desempenho intra-grupo menor



1. N = 64 observações para cada ponto do gráfico.

Sumário da Análise de Variância[1] da medida de pré-tratamento "O quanto é equânime este sistema de distribuição?"

Análise de Variância 2x4x1x3x4. Modelo "estruturação-cruzada/medidas repetidas". Fator independente: sexo (X). Fator pseudo-independente: sistema de distribuição (Y). Fator estruturado implícito ('implicit nested factor'): grupo (G). Fatores dependentes repetidos: posição relativa geral intra-grupo pós-tratamento (R) e percepção de equanimidade ('fairness') dos sistemas de distribuição intra-sujeitos, pré-tratamento: (T).

Entre células	gl	MS	F	Sig.
X	1	.02	.00	.991
Y	3	247.24	1.41	.250
XY	3	56.62	.32	.809
Erro (1)	56	175.71		
Fator implícito				
G (XY)	128	184.77	.95	.577
Intra-grupos				
R	2	343.49	1.84	.163
RX	2	26.78	.14	.866
RY	6	177.57	.95	.461
RXY	6	158.24	.85	.535
Erro (2)	112	186.56		
(Teste de simetria composta para o Erro 2, p < .580)				
Intra-sujeitos				
T	3	20479.03	80.45	.000
TX	3	218.32	.86	.464
TY	9	141.77	.56	.831
TXY	9	103.74	.41	.930
Erro (3)	168	254.56		
(Teste de simetria composta para o Erro 3, p < .025)				
Intra-grupos/intra-sujeitos				
RT	6	607.12	2.94	.008
RTX	6	270.91	1.31	.252
RTY	18	159.84	.77	.732
RTXY	18	128.25	.62	.884
Erro (4)	336	206.84		
(Teste de simetria composta para o Erro 4, p < .012)				

1. N = 8 grupos, 3 observações intra-grupos, 4 observações intra-sujeitos/intragrupos = 8 x 3 x 4 = 96 observações por célula.

-nesting/repeated-measures design'), encontra-se detalhadamente explicitado e justificado em Ziviani (1981). Analisa os dados simultâneamente tanto ao nível do grupo quanto ao nível dos indivíduos componentes deste grupo, de tal maneira que as fontes de variância exógenas ao grupo (neste caso, as variáveis independentes sexo e sistemas de distribuição) são distinguidas das fontes de variância endógenas ao grupo (fatores emergentes que dependem do fator implícito "grupo"). Isto torna possível a avaliação da natureza e do grau da interdependência social empírica entre sujeitos em grupos intactos. Assim, as fontes de variância que emergem a partir da interdependência social de indivíduos em interação são desta maneira explicitamente incorporadas ao modelo ('design') de pesquisa como fatores relevantes de interesse intrínseco, levando-se em conta a não-independência das observações intra-grupo. No sumário da análise de variância apresentado, o fator T ('trials') refere-se às quatro observações repetidas para cada sujeito em relação aos quatro sistemas de distribuição avaliados em termos de equanimidade.

Como se pode observar pelo exame conjunto da Tabela na página , da Figura na página e do Sumário da Análise de Variância, as diferenças entre a equanimidade percebida ('perceived fairness') de cada sistema de justiça distributiva, sem se levar em conta a posição relativa (R) do desempenho, foi altamente significativa (F_T 3,168 = 80.45, $p < .001$). Contrastes entre as

médias indicaram que os sistemas de "proporcionalidade" e de "igualdade" foram percebidos como mais equânimes do que "tudo-ou-nada" e "necessidade" (LSD, $p < .001$). Quando a posição relativa ao desempenho intra-grupos foi considerada, emergiu uma interação significativa entre esta posição relativa ao desempenho (R), obtida após o tratamento e contingente a ele, e a percepção de equanimidade dos sistemas de distribuição medida antes do tratamento' (F_{RT} 6,336 = 2,94, $p < .008$).

Desses resultados pode-se inferir que os participantes que acabaram se apresentando com o desempenho mais baixo (os R3) preferiram, a priori, o sistema de "igualdade" ao invés do sistema de "proporcionalidade", enquanto os participantes que acabaram se apresentando com o desempenho mais alto ou médio (os R1 e R2) preferiram, a priori, o sistema de "proporcionalidade" em detrimento do sistema de "igualdade", no que diz respeito à percepção de equanimidade em relação aos sistemas de distribuição. O contraste entre as médias foi significativo (LSD $p < .06$).

Esta evidência apoia a hipótese da influência' de fatores de personalidade na predisposição de se responder diferentemente aos diferentes sistemas de distribuição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEUTSCH, M. Awakening the sense of injustice. Em M.J. Lerner e M. Ross (eds.), The quest for justice: myth, reality, ideal. Toronto/Montreal: Holt, Rinehart, and Winston of Canada, 1976.

DEUTSCH, M. Equity, equality and need: what determines which value will be used as the basis of distributive justice ? Journal of social issues, 1975, 31, 137-149.

MARX, K. Critique of the gotha program. Em R.C. Tucker (ed.), The Marx-Engels Reader. New York: Norton, 1978. (Originalmente apresentado, 1875).

RESCHER, N. Distributive justice: a constructive critique of the utilitarian theory of distribution. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1966.

RAWLS, J. A theory of justice. Cambridge, Mas.: Harvard University Press, 1971.

RAE, D. The egalitarian state: notes on a system of contradictory ideals. Daedalus: the state. Journal of the American Academy of Arts and Sciences, 1979, 108(4), 37-54.

ARISTÓTELES. Nichomachean ethics. Tradução, Notas e Introdução de M. Ostwald. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1962. (Originalmente publicado, c. 322AC).

TUCIDIDES. The history of the peloponnesian war (R. Crawley, Tradutor). Em M. Hutchins (ed.), Great Books of the Western World (v.6). Chicago: Encyclopaedia

Britannica, 1952. (Originalmente publicado, c.400aC).

ADLER, M.J.; GORMAN, W.; BERNICK, H.; BIRD, O. eWOLFF, P. Justice. Em M.J. Adler et al (eds.). The great ideas: a syntopicon of the great books of the western world (v.1). Chicago: Encyclopaedia Britannica, 1952.

HOMANS, G. Social behavior: its elementary forms. New York: Harcourt, Brace and Worl, 1961.

HOMANS, G. Social behavior: its elementary forms (edição revisada). New York: Harcourt, Brace & Javanovich, 1974.

MERTON, R.K. e KITT, A.S. Contributions to the theory of reference group behavior. Em R.K. Merton e P. Lazarsfeld (eds.), Continuities in social research. Glencoe: The Free Press, 1950.

GURR, T.R. Why men rebel. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1970.

MEKULA, G. Main issues in the psychological research on justice. Em G. Mikula (ed.), Justice and social interaction. Berna, Suíça: Hans Huber/Springer Verlag, 1980.

ADAMS, J.S. Toward an understanding of inequity. Journal of abnormal and social psychology, 1963, 67, 422-436.

ADAMS, J.S. Inequity in social exchange. Em L.Berkowitz (ed.). Advances in experimental social psychology(v. 2). New York: Academic Press, 1965.

WALSTER, E.; BERSCHEID, E. e WALSTER, G.W. New Directions in equity research. Journal of personality and social psychology, 1973, 25, 151-176.

WALSTER, E. e WALSTER, G.W. Equity and social justice. Journal of social issues, 1975, 31, 21-43.

WALSTER, E.; WALSTER, G.W. e BERSCHEID, E. Equity: theory and research. Boston: Allyn & Bacon, 1978.

THIBAUT, J.W. e WALKER, L. Procedural justice: a psychological analysis. Hillsdale: Erlbaum, 1975.

MARROW, A.J. The practical theorist: the life and work of Kurt Lewin. New York.

RAWLS, J. Justice as fairness. Em W. Sellars e J. Hospers (eds.). Readings in ethical theory. New York: Appleton-Century-Crofts, 1970.

RAWLS, J. A well-ordered society, em P. Laslett e J. Fishkin (eds.). Philosophy, politics and society. New Haven: Yale University Press, 1979. (Originalmente publicado, 1955).

ZIVIANI, C.A. The effects of pay distributive justice and social interdependence on task group performance, process, and attitudes. Tese de Doutorado, Columbia University. New York; 1981. (Dissertation Abstracts International, 42, nº 6/University Microfilms International - UMI, ordem nº 8125425).

DEUTSCH, M. The resolution of conflict. New Haven: Yale University Press, 1973.

DEUTSCH, M. Fifty years of conflict. Em L. Festinger (ed.). Retrospections on social psychology. New York: Oxford University Press, 1980.

DEUTSCH, M. Conflict resolution: theory and practice. Manuscrito não publicado - Conferência inangural como

Edward Lee Thorndike Professor of Psychology and Education no Teachers College, Columbia University, em 22 de abril de 1982.

KIDD, R.F. e UTNE, M.K. Reactions to inequity: a prospective on the role of attributions. Law and Human Behavior, 1978, 2, 301-312.

UTNE, M.K. e KIDD, R.F. Equity and attribution. Em G. Mikula (ed.), Justice and social interaction. Berna, Suíça: Hans Huber/Springer Verlag, 1980.

DEUTSCH, M. Introductory and concluding comments. Simpósio: A social psychological analysis of distributive systems and their consequences. 90a. Convenção Anual da American Psychological Association, Washington, D.C., agosto, de 1982b.

MÉL, D. Performance and attitudes under four distribution systems in nominal groups. Simpósio: a social - psychological analysis of distributive systems and their consequences. 90a. Convenção Anual da American Psychological Association, Washington, D.C., agosto de 1982.

WENCK, W. Effect of distributive systems on performance and psychological orientations. Simpósio: a social psychological analysis of distributive systems and their consequences. 90a. Convenção Anual da American Psychological Association, Washington, D.C., agosto de 1982.

LANSBERG, I. Situational factors affecting choice of allocating principle on work groups. Simpósio: a

social psychological analysis of distributive systems and their consequences. 90a. Convenção Anual da American Psychological Association, Washington, D.C., agosto de 1982.

MEDVENE, L. Individual performance under equity based and other distributive systems. Simpósio: a social psychological analysis of distributive systems and their consequences. 90a. Convenção Anual da American Psychological Association, Washington, D.C., agosto de 1982.

ZIVIANI, C.R. A comparative study of four distributive systems in work groups. Simpósio: a social psychological analysis of distributive systems and their consequences. 90a. Convenção Anual da American Psychological Association, Washington, D.C., agosto de 1982.

ADAMS, J.S. e FREEDMAN, S. Equity theory revisited: comments and annotated bibliography. Em L. Berkowitz e E. Walster (eds.), Equity theory: toward a general theory of social interaction. Advances in Experimental Social Psychology [v.9]. New York: Academic Press, 1976.

DEUTSCH, M. Interdependence and psychological orientation, em V.J. Derlega e J. Grzelak (eds.), Cooperation and helping behavior. New York: Academic Press, 1982c.

PROCESSOS COGNITIVOS E EDUCAÇÃO[1]

David William Carraher

Curso de Mestrado em Psicologia — Universidade Federal de Pernambuco

A Psicologia Cognitiva investiga, através de estudos empíricos e teóricos, a aquisição, organização e uso do conhecimento humano. A cognição corresponde ao largo campo de epistemologia, na filosofia, com a distinção de que, na psicologia, os processos mentais são estudados sistematicamente em sujeitos e situações concretas, ao invés de recorrer à análise conceitual pura. Os processos cognitivos atuam na resolução de problemas, na leitura, na matemática, na percepção, na memória, e na comunicação. É claro que o conhecimento humano não pertence exclusivamente ao campo da psicologia, tampouco à filosofia. Trabalhos em campos tão diversos como antropologia, sociologia, história da ciência, análise literária, linguística e informática evidenciam um interesse enorme sobre a atividade simbólica e mental do homem. Essa tendência foi caracterizada pela filósofa Susan Langer[2], há quatro décadas, como o princípio organizador do pensamento filosófico do Século XX.

A prática pedagógica e o planejamento educacional continuam presos a concepções e técnicas empíricas. Os filósofos empíricos tendiam a salientar a importância

da experiência em observação no desenvolvimento do conhecimento. Na metáfora clássica, a experiência escrevia na mente, como giz num quadro negro, ou um estilete numa tábua de cera. O indivíduo recebe conhecimento passivamente. Na escola tradicional (de antigamente, bem como de hoje), uma concepção semelhante prevalece: o conhecimento vem de fora e sofre poucas modificações ao ser adquirido pelo aluno[3].

A educação tradicional trata o conhecimento humano como se fosse um conteúdo. Do mesmo modo que um automóvel enche o tanque de combustível, a imagem do conhecimento acadêmico é a de um conteúdo que passa de um recipiente (o livro ou a cabeça do professor) a outro (a cabeça do aluno). Uma revisão, mesmo superficial, de textos usados nas escolas revela uma preocupação profunda de educadores com a aprendizagem de fatos, nomenclatura, taxonomias e classificações. Nas ciências, conceitos são definidos explicitamente e formalmente: atrito é a força exercida por superfícies contra um objeto em movimento. Densidade é o peso dividido pelo volume. Do mesmo modo que o ensino ocorre através de meios verbais-expositivos, a verificação do conhecimento em provas e exercícios é verbal e expositiva.

Pesquisas[4] tem mostrado que as pessoas podem utilizar termos corretamente sem compreender plenamente os conceitos que os termos presumivelmente englobam. Temos notado entre engenheiros e estudantes universitários contradições curiosas entre o conhecimento formal e o co

nhecimento informal. Basta um exemplo. Perguntamos por que certos objetos flutuam em água enquanto outros afundam. A maioria das pessoas se refere ao peso dos objetos que afundam. Mostramos que uma agulha (leve) afunda enquanto uma tábua (pesada) de madeira flutua. Muitos indivíduos se referem à densidade dos objetos; outros até recitam a lei de Arquimedes. Mas poucos conseguem mostrar a relevância dos conceitos para o problema. "Aprendemos" conceitos sem compreendê-los e sem poder utilizá-los na resolução de outros problemas além dos que aparecem nos livros. Esse fenômeno não sugere que os professores devam explicar melhor os conceitos. Tudo indica que os conceitos precisam ser desenvolvidos, em parte, pelo próprio aluno; o aluno precisa descobrir para compreender de fato.

No ensino tradicional, considera-se que, se o conhecimento tem alguma estrutura, essa estrutura é a própria estrutura da matéria. Assim, nas ciências, é comum começar-se o ensino, por exemplo, das unidades elementares (átomos) considerando-se em seguida unidades de análise cada vez mais molares (moléculas, materiais, até planetas e estrelas), como se desta forma se pudesse organizar o conhecimento para o aluno. Na biologia, os textos frequentemente começam falando sobre células, passando a considerar os órgãos e, finalmente, sistemas e processos. Na matemática, começamos com o sistema de representação numérica antes de considerar suas aplicações (teoria antes da prática). Na história, começamos com

as civilizações antigas antes das civilizações modernas (ordem temporal). Na leitura, a criança aprende a escrever e ler sílabas e palavras antes de considerar os usos da leitura.

Em contraste com esta visão, a psicologia cognitiva tem uma lição geral a oferecer à educação: a de que o educador precisa começar onde o aluno se encontra e progredir nos termos do próprio aluno. O que parece ser um programa de ensino logicamente organizado, frequentemente não tem a menor relação com a realidade psicológica do aluno. Um átomo, uma célula, estão extremamente distantes das experiências da criança e não podem ser facilmente submetidos a análise por ela. Culturas e civilizações antigas são mais difíceis para o aluno que o estudo de relações humanas e sociais no presente. A matemática e a leitura são mais facilmente compreendidas quando são ensinadas de um modo que não as separa de seus usos.

O conhecimento que a criança tem de um assunto é diferente do conhecimento dos especialistas num campo. As formas que o conhecimento da criança assume variam em dois sentidos importantes:

1. conforme o nível de desenvolvimento.
2. conforme o contexto cultural da aprendizagem.

Os trabalhos do presente simpósio exemplificam a necessidade de se levar tais variações em consideração. Os trabalhos de T. Carraher e L. Rego[5], por exemplo, mostram que a criança pré-escolar normalmente apre

sente "realismo nominal" diante de sistemas simbólicos. No caso da comunicação escrita, ela atribui características do referente à palavra. Assim, uma criança pré-leitora acha que a palavra boi é maior que a palavra formiguinha; segundo a criança, a representação escrita deveria manter algumas das propriedades da coisa referida.

Segundo a análise inovadora das autoras, a compreensão da leitura depende, fundamentalmente do progresso da criança em lidar com sistemas simbólicos. As implicações educacionais deste programa de pesquisa são enormes. Programas de alfabetização que salientam apenas os aspectos perceptivos e motores da leitura, segundo este ponto de vista, valorizam demasiadamente habilidades - que, no caso do aluno normal, são de importância secundária. Ao invés de treinar a grafia e a discriminação perceptual as pesquisadoras recomendariam programas baseados na prática da interpretação de símbolos. Os resultados iniciais de estudos nesta linha sugerem também que tais atividades são muito mais interessantes para o aluno.

Analúcia Schliemann apresentou resultados de pesquisas[6] na área de matemática que comparam as habilidades matemáticas de meninos feirantes, na sua atividade comercial, com as habilidades dos mesmos em problemas acadêmicos de cálculo. Enquanto as crianças resolveram - problemas matemáticos quase sem erro na situação natural, elas cometeram erros em 63,2% das operações aritméticas e em 26,3% dos problemas com enunciado verbal. O

mais curioso é que, embora os problemas da feira fossem formalmente semelhantes àqueles problemas acadêmicos usados na pesquisa, as rotinas matemáticas empregadas pelas crianças na solução são qualitativamente diferentes daquelas ensinadas na escola. Por exemplo, muitos meninos resolvem problemas do tipo "Qual é o preço de 7 côcos ?" através de somas sucessivas. Na situação acadêmica, as mesmas crianças tendem a ter grandes dificuldades com problemas do tipo, "Quanto são 7 vezes 35 ?", apesar de vários anos de ensino formal. Resultados como estes merecem a atenção dos educadores por diversas razões. Ressaltamos aqui que a prática pedagógica de ensinar primeiro as operações aritméticas abstratas, providas de um contexto social significativo, antes de ensinar suas aplicações deve ser questionada. Esses resultados indicam, também a necessidade de mais pesquisas sobre as distinções entre conhecimento formal e informal e sobre a relação entre cultura e cognição. A educação primária não é a fonte de todo o conhecimento do aluno sobre a matemática; aprende-se também conceitos e técnicas fora da escola. Para que o ensino da aritmética venha a funcionar melhor na escola, a prática pedagógica precisa partir de onde a criança se encontra.

Do mesmo modo que os estudos do raciocínio podem fundamentar a prática educacional no primeiro grau, pesquisas sobre o senso crítico em estudantes universitários demonstram o papel dos processos cognitivos na aprendizagem no segundo e terceiro graus. O trabalho nas

ciências humanas e na filosofia deveria exigir, constantemente, a leitura crítica do que é apresentado, pela análise, comparação e avaliação de posições e opiniões diversas. No entanto, ler criticamente não é algo que ocorre simplesmente porque um professor sugere que o estudante o faça. Nossos estudos mostram que os alunos variam enormemente em termos de suas maneiras de pensar e ler criticamente[7].

Em uma parte desta pesquisa, os sujeitos receberam reportagens jornalísticas selecionadas por serem incoerentes, tendenciosas ou falhas. A tarefa do estudante consistia em ler o artigo e responder perguntas sobre possíveis falhas graves do mesmo. Vejamos um exemplo: Apresentou-se a reportagem intitulada "Criança do Sertão é bem nutrida" (Diário de PE). No corpo do artigo, as informações contradizem o próprio título: 12% das crianças sertanejas são descritas como desnutridas em 2º ou 3º grau e 50% tem anemia, que o próprio artigo classifica como um déficit nutricional.

Os resultados do desempenho nesse problema mostram que apenas 15,8% dos estudantes universitários (N - 348) notaram a contradição entre o título e os dados. - Por exemplo, o seguinte sujeito observou: "O título dado ao texto diz que a criança do sertão é bem nutrida, o que não é verdade. A pesquisa apresentada quis mostrar que o índice de desnutrição é menor no sertão. Isso não implica que elas sejam bem nutridas". (S19, 19 anos, - Serviço Social, Feminino). Essa porcentagem desce a

4,8% na área das ciências humanas de uma universidade federal. Notou-se que 40,8% dos estudantes das ciências humanas simplesmente contestaram o título, não por notar a contradição, mas por não o aceitarem a priori: "É impossível que nos sertões hajam crianças melhores nutridas que as da zona da mata (salvo as das classes privilegiadas ou as de fazendas irrigadas). O índice de crianças desnutridas e anêmicas das capitais, as que imigraram dos sertões corridas das secas e já anêmicas, desnutridas, etc. Creio que houve equívoco por parte do jornal nas percentagens apresentadas". (S30, 26 anos, Pedagogia). Esse procedimento de aceitar ou rejeitar idéias sem considerar sua fundamentação exemplifica a concepção de "validade" do leigo: as idéias são válidas quando correspondem às crenças e opiniões do indivíduo("Eu acho isso válido..."). Finalmente, 29,6% dos estudantes nas ciências humanas apresentaram respostas consideradas irrelevantes ou sem nexo ao comentar o mesmo texto, tendo recebido instruções para procurar as falhas da reportagem. Vejamos dois exemplos: "Falta de aleitamento e nível de vida baixo, em consequência dos baixos salários. Falta de higiene e promiscuidade nas favelas, carência de assistência médica e educação" (S15, 47 anos, Direito). "Em relação com a cidade (zona urbana) o campo possui um índice muito menor de densidade demográfica, isto deve ser levado em conta" (S22, 18 anos, Direito).

O problema da reportagem "Criança do sertão" exemplifica uma tarefa em que o leitor precisa avaliar a

coerência interna das informações apresentadas. Nossas pesquisas indicam que o leitor tipicamente está muito - mais preocupado em avaliar se as idéias principais são coerentes com suas opiniões já estabelecidas. Em certas ocasiões, os sujeitos preferiam até mesmo apresentar simplesmente sua própria opinião, ao invés de analisar aquela do autor.

A leitura crítica exige muito mais que a assimilação de informação de informações; exige que se questione como as idéias são apresentadas e concatenadas. Especial atenção precisa ser dada à questão de tendenciosidade, pois a maneira de apresentar informações pode influir muito na aceitação ou rejeição de posições.

Uma reportagem apresentada aos nossos sujeitos descreve um plebiscito no Egito em que Sadat pediu ao povo egípcio que desse uma aprovação à prisão de 1.536 líderes religiosos e políticos, bem como a oito decretos presidenciais com que o Governo dizia ter por objetivo - pôr fim à luta religiosa. Segundo a mesma reportagem: "Na cédula se pede aos eleitores que respondam "sim" ou "não" à pergunta: "Está de acordo com os procedimentos' e princípios da união nacional e da paz social ?".

Pedimos que os sujeitos explicassem, após a leitura do artigo, porque o voto do povo egípcio favorecendo a ação de Sadat foi de significância duvidosa.

Observou-se que 49,7% dos sujeitos notaram a tendenciosidade da pergunta na cédula. A cifra cai para 33,3% se considerarmos apenas os 138 sujeitos que e-

ros estudantes de ciências.

Nossos dados apresentam um perfil das áreas em que o estudante tipicamente tem dificuldades. Permitem também a análise conforme curso de graduação e tempo de permanência na universidade. Considerados como um todo, chamam atenção aos múltiplos processos cognitivos envolvidos na leitura e análise de idéias nas ciências humanas. Nossos resultados mostram, porém, que o estudante nas ciências humanas apresenta em média um desempenho inferior àquele do estudante de engenharia, mesmo que os assuntos apresentados sejam da área de ciências humanas. Além disso, apesar do estudante verbalizar espontaneamente uma atitude de questionamento com relação à apresentação de informações em reportagens jornalísticas, apenas uma minoria dos estudantes mostrou reconhecer falhas básicas em reportagens. Ser descrente não é suficiente. Acreditamos que os educadores poderiam aproveitar de um conhecimento das pesquisas nesta área, as quais mostram, detalhadamente, as dificuldades que os estudantes tipicamente apresentam e chamam atenção àquilo que a leitura reflexiva exige de um leitor. Esse conhecimento indica as deficiências do sistema educacional corrente e sugere a necessidade de se considerar uma nova abordagem à educação também no 2º e 3º graus.

Concluindo, vimos que a psicologia cognitiva tem uma contribuição fundamental a fazer no campo da educação porque coloca sob uma lupa os processos cognitivos através dos quais os alunos pensam e aprendem, fora e

dentro da sala de aula. É com base nos conhecimentos sobre processos cognitivos que o planejamento educacional poderá adequar-se as características e necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

Trabalho apresentado na XIII Reunião Anual de Psicologia. Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 30 de outubro de 1983. O trabalho, e os demais trabalhos do simpósio, receberam o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

LANGER, S. Philosophy in a New Key. Cambridge: Harvard University Press, 1980 (1942).

Essa idéia é discutida em Carraher, D., "Educação tradicional e educação moderna". Em T.N. Carraher,(org.), Aprender Pensando: Contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco/UFPE, 1983.

Ver, por exemplo, Clement, J. Mapping a student's causal conceptions from a problem-solving protocol. Em J. Lochhead e J. Clement, (org.) Cognitive Process Instruction: Research on Teaching Thinking Skills.

CARRAHER, T. e REGO, L. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da leitura (trabalho da presente Reunião); e, pelas mesmas autoras "Realismo Nominal como Obstáculo na Aprendizagem da Leitura. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1981, 39, 3-10.

SCHLIEMANN, A. Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem da Matemática. (Trabalho da presente Reunião).

CARRAHER, T., CARRAHER, D. e SCHLIEMANN, A. Na Vida Dez, na Escola Zero: Os contextos culturais da aprendizagem da matemática. Cadernos de Pesquisa, 1982, 42. 79-86.

CARRAHER, D. Senso Crítico e Lógica. Trabalho apresentado no 1º Simpósio Fluminense de Lógica, Filosofia e Teoria da Ciência, Niterói, outubro de 1982. A conceituação sobre o senso crítico é abordado em Carraher, D., Senso Crítico: Do Dia-a-Dia às Ciências Humanas. São Paulo, Pioneira, 1983.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM DA LEITURA

Terezinha Nunes Carraher

Mestrado em Psicologia da UFPE
Trabalho apresentado na XIII Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto
Ribeirão Preto, 30 de outubro de 1983

A leitura e a escrita têm sido tratadas como habilidades que envolvem apenas os aspectos executivos da ação. A percepção visual, utilizada na recepção dos estímulos na leitura, e a motricidade, utilizada na execução dos movimentos da escrita, são extensivamente treinadas na pré-escola. No entanto, é necessário preocuparmos com um outro aspecto da leitura e da escrita, que é, provavelmente, mais importante do que os aspectos executivos: o planejamento da ação de ler e escrever. Se ler fosse uma habilidade restrita à percepção visual, poderíamos apenas ler aquelas palavras que já tivéssemos aprendido na escola. No entanto, o bom leitor não é aquele que reconhece todas as palavras aprendidas mas é aquele que lê qualquer palavra, inclusive palavras que ele nunca viu ou ouviu anteriormente (para uma discussão detalhada, ver Carraher, 1978). Similarmente, se escrever fosse uma habilidade restrita à ação motora executada, poderíamos escrever apenas as palavras já praticadas ou copiar novas palavras. No entanto, somos capazes de escrever corretamente palavras que nunca lemos ou mesmo ouvimos anteriormente. De fato, num estudo sobre orto-

grafia feito com crianças da primeira à quarta série de escolas particulares de Recife (Carraher, 1983), pudemos observar que a percentagem e a natureza dos erros de ortografia não diferia entre palavras reais e palavras inventadas — as quais, naturalmente, eram desconhecidas para as crianças. Da mesma forma que Chomsky (1972) propôs uma diferenciação entre competência e performance para a linguagem, segundo a qual a competência lingüística constituiria um plano geral da linguagem que orientaria a execução na fala e na compreensão, pode-se, também para a leitura, usar a mesma distinção: a leitura e escrita de palavras específicas podem ser concebidas como ações derivadas de um plano mais geral, que orienta qualquer atividade de ler e escrever.

Para se compreender melhor a natureza e o desenvolvimento deste plano geral de ação, é necessário analisar os dois polos envolvidos no ato de conhecimento da criança que é alfabetizada: (1) a natureza do sistema de escrita em si; (2) a natureza dos planos de ação que a criança desenvolve. Esses aspectos são discutidos brevemente a seguir.

1. A NATUREZA DO SISTEMA DE ESCRITA

O sistema de escrita do português é denominado alfabético. Num sistema alfabético, a escrita representa a forma da palavra falada, a seqüência de sons, e não o significado. Assim, a escrita de palavras como árvore

e floresta não mostra grande semelhança, ao contrário do que aconteceria num sistema de escrita pictográfico, em que árvore poderia ser representada pelo desenho de uma árvore e floresta poderia ser representada pelo desenho de algumas árvores.

A representação da seqüência de sons de uma palavra exige a análise desta seqüência. Os sistemas de escrita variam quanto ao tipo de análise utilizada. Uma das formas de escrita do japonês, por exemplo, faz uma análise silábica da palavra, o que significa que, para cada sílaba da palavra, é utilizado um sinal. No português, a análise da palavra é feita em unidades menores do que a sílaba, os fonemas, sendo que os sinais básicos de representação são as letras*. Para uma sílaba em português podemos necessitar de um sinal (como na primeira sílaba em urubu), dois sinais (como na segunda e terceira sílabas em urubu), três sinais (como na última sílaba em sinal), quatro sinais (como na última sílaba em sinais), e até mesmo cinco sinais (como na primeira sílaba na palavra transporte). A análise silábica é mais fácil do que a fonêmica, pois a sílaba constitui uma unidade de pronúncia, enquanto que o fonema não é facilmente isolável na pronúncia.

2. A NATUREZA DOS PLANOS DE ESCRITA QUE A CRIANÇA DESENVOLVE

* Pode-se distinguir entre letras e grafemas, porém esta distinção é desnecessária na presente discussão e a tornaria mais complexa sem muito proveito para o leitor.

Para que a criança possa realizar a análise da seqüência de sons de uma palavra, é necessário que ela consiga focalizar a forma da palavra e conceber esta forma como independente de seu significado. A esta habilidade de reflexão sobre a língua dá-se atualmente o nome de consciência metalingüística (Lundberg, 1978; Clark, 1978). No entanto, o desenvolvimento da consciência metalingüística sofre a interferência de um aspecto do pensamento infantil que Piaget (1926) denominou realismo nominal. A criança de quatro ou cinco anos de idade, em geral, atribui à palavra características do objeto ao qual ela se refere, tendo dificuldade em isolar a palavra como tal de seu significado. Vejamos alguns exemplos, retirados de um estudo de Carraher e Rego (1981).

...

Examinador: Me diga uma palavra parecida com a palavra bola.

Criança: Círculo.

Examinador: Por que bola e círculo são duas palavras parecidas ?

Criança: Porque os dois são redondos.

...

Examinador: Qual é palavra maior, urso ou formiga?

Criança: Urso.

Examinador: Por quê ?

Criança: Porque o nome dele é grande.

...

Examinador: É o que é um nome grande ?

Criança: Nome grande é de coisa grande. A coisa é grande então o nome é grande.

Podemos dizer que a criança que demonstra este tipo de desempenho não superou ainda o realismo nominal e, consequentemente, terá muitas dificuldades em fazer uma análise fonêmica da palavra. Esta relação foi, de fato, observada por Carraher e Rego (1981). Além disso, pode-se antecipar também que crianças com este tipo de desempenho numa tarefa de realismo nominal terão dificuldades em aprender a ler e escrever usando um sistema de escrita alfabético. Carraher e Rego (1981; 1982) mostraram que crianças que ainda não superaram o realismo nominal parecem aproveitar muito pouco de um ano de instrução em leitura e têm dificuldades em desenvolver uma concepção alfabética de escrita.

As primeiras tentativas da criança de "escrever" mostram os reflexos do realismo nominal. Aos objetos grandes correspondem rabiscos maiores; aos objetos pequenos, rabiscos menores (ver, na Figura 1, a escrita' de jacaré e patinho). A forma dos rabiscos pode também incluir uma representação pictórica do objeto (ver, na Figura 1, a escrita de peixão). Nesta fase, podemos falar na existência de uma escrita indiferenciada do desenho.

FIGURA 1 EM ANEXO

Em uma fase seguinte, a escrita já se diferencia do desenho mas pode não ter ainda uma relação sistemática com a palavra. A criança utiliza basicamente o mesmo número de letras para escrever qualquer palavra — em geral, de quatro a seis letras. Quando lhe pedimos que leia o que escreveu, ela pode, na leitura, conseguir estabelecer uma relação entre a palavra e sua representação gráfica, fazendo corresponder a(s) primeira(s) sílaba(s) um sinal e utilizando os sinais restantes para a última sílaba (ver Figura 2).

FIGURA 2 EM ANEXO

Numa terceira fase neste desenvolvimento, a criança já consegue estabelecer uma relação sistemática entre palavra falada e escrita. Esta relação é inicialmente estabelecida com base numa análise silábica da palavra (ver Ferreiro e Teberosky, 1979; Carraher e Rego, 1982). A criança pode ainda não ter aprendido letras (ver Figura 3 a) ou pode utilizar letras nesta representação (ver Figura 3 b, c). Quando a criança já está recebendo instrução sistemática em leitura e escrita e tem, ela própria, uma concepção silábica da escrita, ela

tende a interpretar esta instrução de acordo com sua concepção de escrita. Observa-se na Figura 3 c um exemplo de uma criança em cuja cartilha existia a palavra-chave' barata. A criança consegue memorizar as quatro primeiras letras, bara, porém as interpreta na leitura de acordo com o plano de escrita e leitura que desenvolveu até esse momento.

FIGURA 3 EM ANEXO

Finalmente, a criança consegue desenvolver um plano alfabético para a escrita e leitura. Apesar deste plano corresponder ao sistema de escrita que usamos, a criança o utiliza ainda durante bastante tempo de acordo com seu modo de organizar a atividade de escrita, não copiando simplesmente o que lhe é apresentado na escola. - Assim, a criança produz uma espécie de transcrição fonética daquilo que deseja escrever, especialmente quando redige (ver figura 4), mas também em ditados, e é aos - poucos que ela descobre as diferenças entre a língua escrita e a língua falada, conseguindo corrigir certos tipos de erros.

FIGURA 4 EM ANEXO

Dois tipos de erro ilustram de modo interessante esta tendência (ver Carraher, 1983). Os erros de transcrição fonética, do tipo "impada", "cavalu" e "vassora" tendem a diminuir marcadamente a primeira para a quarta série, à medida que a criança descobre as diferenças entre a língua falada e a língua formal escrita. No entanto, há paralelamente um pequeno aumento na incidência de erros como "enfeliz", "maracato" e "professoura", os quais podem ser denominados erros de supercorreção, pois a criança parece ter descoberto a ratão de seus erros de transcrição fonética e ter levado essa correção para outras palavras.

Em resumo, procuramos mostrar como não se pode reduzir a leitura e a escrita aos aspectos executivos destas atividades, salientando a influência que os planos para ler e escrever têm para a sua execução. As implicações destes estudos para a escola deveriam ser objeto de reflexão por parte dos professores.

REFERÊNCIAS

CARRAHER, T.N. A Psicoterapia de Problemas Cognitivos: um Novo Objetivo na Psicologia Clínica. Psicologia - Clínica e Psicoterapia, Belo Horizonte: Interlivros, 1978, 2, 17-32.

CARRAHER, T.N. e REGO, L.L.B. O Realismo Nominal como Obstáculo na Aprendizagem da Leitura. Cadernos de Pesquisa, 1981, 39, 3-10.

CARRAHER, T.N. e REGO, L.L.B. Understanding the Alphabetic System. Trabalho apresentado na conferência Acquisition of Symbolic Skills, Keele, Inglaterra, julho, 1982.

CARRAHER, T.N. Explorações sobre o Desenvolvimento da Ortografia. Trabalho apresentado na XIII Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, novembro, 1983.

CHOMSKY, N. Language and Mind. New York: Hartcourt Brace, 1972, 2ª edição.

CLARK, E.V. Awareness of Language: Some Evidence From What Children Say and Do. En A. Sinclair, R.J. Jarvella e W.J.M. Levelt (Orgs.) The Child's Conception of Language. New York: Springer Verlag, 1978.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Los Sistemas de Escrita en el Desarollo del Niño. Cidade do México: Siglo Veintiuno Editores, 1979.

LUNDBERG, I. Aspects of Linguistic Awareness Related to Reading. En A. Sinclair, R.J. Jarvella e W.J.M.Levelt (Orgs.) The Child's Conception of Language. New York: Springer Verlag, 1978.

PIAGET, J. A Representação do Mundo na Criança. Rio de Janeiro: Editora Record; data do original em francês: 1926.

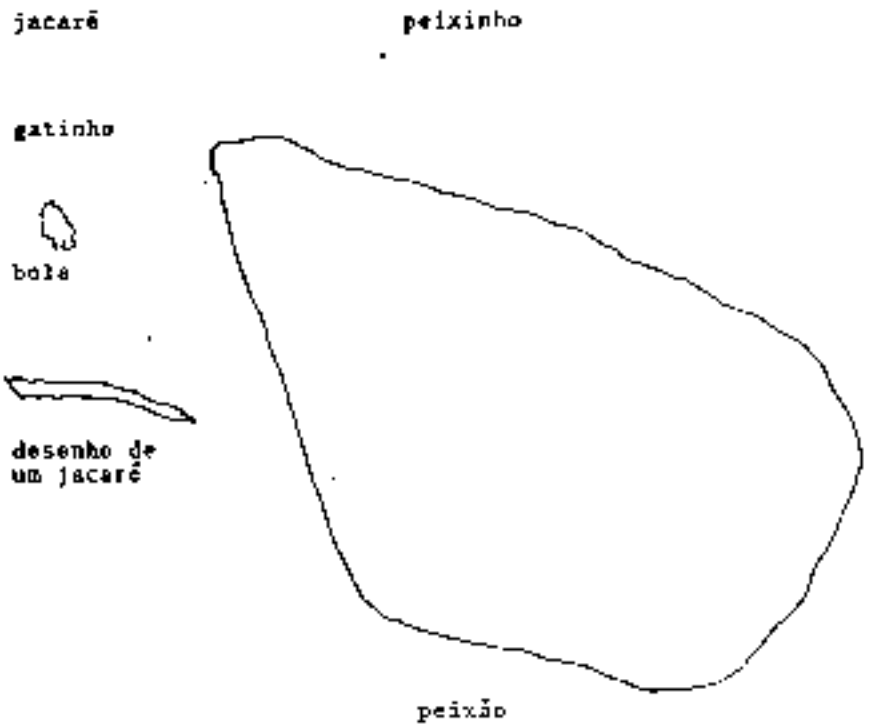


Figura 1. Nas primeiras tentativas de escrita pela criança, a representação gráfica tende a incluir características do objeto.





Figura 2. A criança, usando as letras de um abecedário, escreve as palavras cadeira e cadeirinha e, a seguir, as interpreta da maneira indicada acima pelas setas.

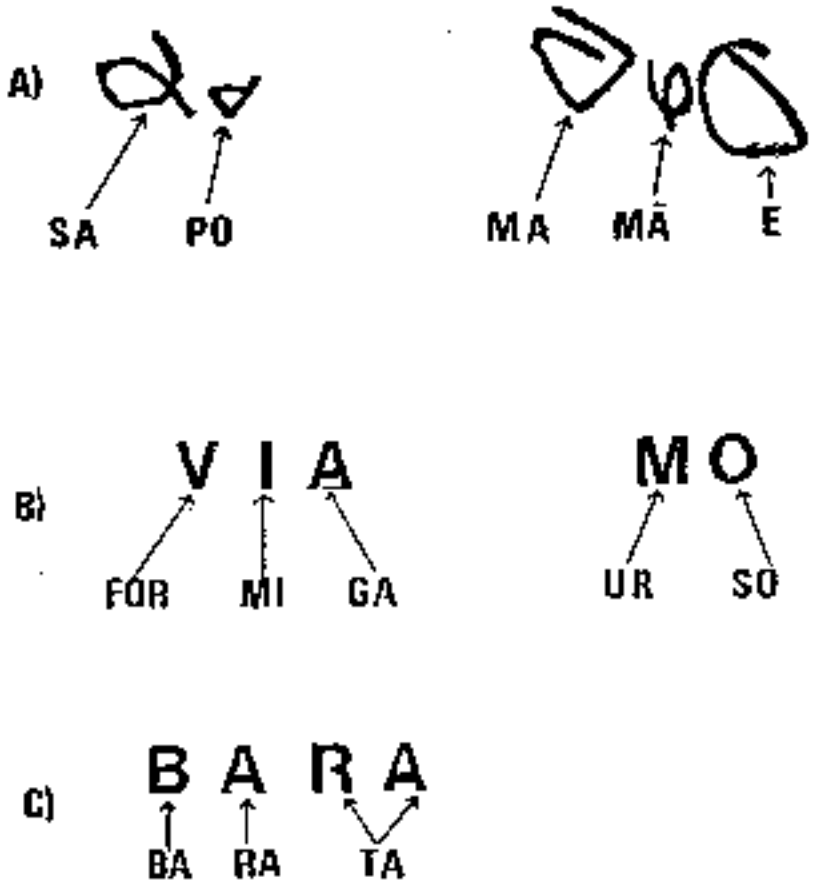


Figura 3. Em a, observa-se a produção num sistema silábico de uma criança que ainda não conhecia as letras. Em b e c, observa-se a produção e leitura de uma criança em processo de alfabetização.

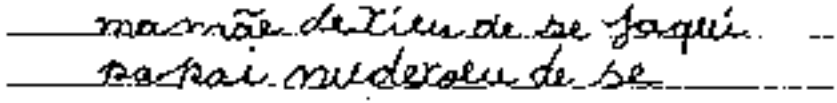


Figura 4. Após descobrir o sistema de escrita alfabético, a criança ainda tem muito o que aprender sobre a ortografia.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Analúcia Dias Schliemann

A "fobia à Matemática" parece atingir a maioria das crianças e adultos escolarizados, independentemente de classe social e, muito facilmente, admite-se que a natureza da matemática é tal que só alguns poucos privilegiados que nasceram com um "dom" ou uma aptidão especial para a matemática podem compreendê-la. Uma análise do ensino da matemática nas primeiras séries do primeiro grau mostra, no entanto, que tal fobia pode ter sua origem nos métodos inadequados de ensino. Observações em salas de aula e a análise de livros texto utilizados revelam que, frequentemente, o ensino das quatro operações se dá através de fórmulas verbais com treinamento intensivo e repetido no uso dos algoritmos sem que a criança compreenda o porque de cada uma das regras que tem que memorizar e aplicar. Posteriormente a criança é levada a resolver problemas seguindo modelos previamente apresentados e tendo que utilizar lápis e papel para resolver as operações envolvidas. Há aí uma ênfase maior na apresentação escrita das operações necessárias à solução, de acordo com uma disposição espacial previamente estabelecida, do que no processo de compreensão do problema e escolha das operações adequadas. Como consequência, frequentemente, a criança, em lugar de tentar compreender o problema como um todo, procura descobrir pis-

tas isoladas que indiquem quais as operações que levarão à resposta certa ou busca memorizar problemas resolvidos anteriormente para aplicá-los a novas situações. Outro agravante para a situação parece ser o fato de que o conhecimento matemático desenvolvido pela criança é totalmente ignorado pela escola que pressupõe, talvez, sua inexistência. A matemática se reduz assim à aprendizagem e à memorização de fórmulas verbais que são mecanicamente aplicadas sobre símbolos desprovidos de significado. As conseqüências de tais métodos parecem refletir-se claramente nos altos índices de reprovação em matemática, principalmente entre as crianças de classes menos favorecidas.

No entanto, quando se trata de determinar as causas da evasão e do fracasso escolar entre as classes mais pobres tem-se frequentemente atribuído essas dificuldades a carências como a desnutrição e a falta de estimulação nas primeiras idades as quais seriam responsáveis por atrasos no desenvolvimento da criança mais pobre o que levaria, por sua vez, ao baixo rendimento escolar.

Ora, resultados de pesquisa realizada por Carraher e Schliemann (1983), mostram que não se pode atribuir o fracasso escolar de crianças pobres, nas primeiras séries do primeiro grau, a um atraso no seu desenvolvimento cognitivo ou a uma incapacidade por parte da criança em compreender os princípios básicos da matemática. Nesse estudo foram examinadas 57 crianças matricula

das na 2a. série de três escolas públicas caracterizadas como atendendo à população de classe baixa e 44 crianças matriculadas na 1a. série de três escolas particulares - que atendiam à população de classe média e média-alta do Recife. Estes dois grupos diferiam quanto à idade (idade média de 9,61 anos para as escolas públicas e 7,10 para as particulares) mas tinham como característica comum o fato de que cursavam a série em que se iniciava o ensino da matemática, principal fator a controlar dado o objetivo do estudo. Cada criança foi entrevistada individualmente em uma série de tarefas que avaliava seu desenvolvimento cognitivo e seu nível de compreensão em matemática. O desenvolvimento cognitivo foi avaliado através das tarefas piagetianas de conservação, inclusão de classes, seriação, inversão e correspondência além de - uma tarefa de representação simbólica de quantidades - criada especialmente para o estudo. A compreensão da matemática foi avaliada através de tarefas relacionadas ao currículo de matemática das crianças e eram: escrita e leitura de números, adição e subtração e resolução de problemas. Durante o exame utilizou-se o método clínico piagetiano e dava-se à criança todo o tempo que ela necessitava para resolver cada tarefa. Os resultados mostraram que a aprendizagem da matemática está relacionada ao desenvolvimento cognitivo da criança e que os dois - grupos estudados encontravam-se em níveis equivalentes - de desenvolvimento cognitivo e de compreensão da matemática. No entanto, no final do ano letivo, enquanto na

classe média apenas 2,6% das crianças foram reprovadas, no grupo de classe baixa a reprovação atingiu 34,0% das crianças estudadas.

Estudo realizado por Carraher e Schliemann (1982), com crianças ou adolescentes vendedores em feiras ou barracas na cidade do Recife mostra que o desempenho na resolução de problemas de matemática em situação informal de trabalho difere marcadamente do desempenho em situações formais semelhantes às situações escolares onde se exige o uso do lápis e papel e a resolução de operações por meio dos algoritmos. Nesse estudo cinco sujeitos com idades de 9 a 13 anos, com escolarização que ia da 3a. à 8a. série, foram observados e entrevistados em uma situação natural de venda onde o pesquisador aparecia como um freguês que solicitava o preço de diferentes itens, pagava, recebia troco e colocava questões sobre a adequação dos cálculos realizados, obtendo assim informações sobre as estratégias utilizadas para efetuar os cálculos. Constatou-se que o percentual total de erros nessa situação informal foi de apenas 3,2% (2 erros em um total de 63 problemas respondidos pelos cinco sujeitos). Na situação formal esses mesmos sujeitos foram submetidos a problemas equivalentes aos encontrados na situação de trabalho os quais eram agora apresentados sob forma de problemas verbais. Os resultados mostram que o percentual de erros subiu a 26,2% na situação formal de resolução de problemas verbais e a 63,2% na resolução de operações aritméticas. Além disto constatou-se

que, na situação informal, eram utilizadas estratégias - "naturais" desenvolvidas pelo sujeito que consistiam - principalmente na composição do resultado final através de agrupamentos. Assim, por exemplo, para calcular o valor de dez cocos, ao preço de 35 cruzeiros cada, o sujeito calcula: "Três são 105, com mais três é 210... Tá faltando quatro..., E... 315... parece que é 350... Esses resultados sugerem que: a) fora da escola a criança desenvolve naturalmente a capacidade de resolver problemas; b) a dificuldade encontrada está no uso de regras transmitidas pela escola e não na compreensão do problema; c) a resolução de problemas fora de um contexto natural é mais difícil e d) a resolução de operações isoladas é mais difícil que a resolução de problemas verbais.

Investigando especificamente as dificuldades encontradas pelas crianças ao resolverem operações - de adição e subtração, Carraher e Schliemann (1982) analisaram como 50 crianças das classes média e baixa, com idades entre 7 e 11 anos, resolviam a seguinte série de adições e subtrações: 3+2, 12+4, 15+6, 21-6, 8+13, 21--8, 8+7, 8+8, 8+9, 23-15. Os resultados mostraram que a contagem era a estratégia preferida por 27 das crianças ao resolverem as adições e por 28 ao resolverem as subtrações. Os algoritmos ensinados pela escola foram preferidos por apenas 17 crianças no caso das adições e por 12 crianças no caso das subtrações. A decomposição das quantidades envolvidas em dezenas e unidades foi pre

ferida por 2 crianças ao resolverem adições e por 4 no caso das subtrações. A análise dos erros cometidos na resolução do total de 500 operações revelou que, ao usar a contagem, os percentuais de erros foram bem menores que aqueles encontrados quando os algoritmos escolares foram utilizados. Assim é que, no caso das adições, constataram-se 8,3% de erros quando as operações foram resolvidas por contagem e 46,8% quando foram utilizados algoritmos escolares. Nas subtrações os percentuais correspondentes foram de 31,9% e 86,4%. Quando a decomposição foi utilizada, apenas um erro foi constatado em 19 dos problemas resolvidos por esta estratégia.

Esse conjunto de resultados parece indicar que a criança de idade escolar dispõe de certos conhecimentos matemáticos antes de ter sido submetida à aprendizagem escolar. Esses conhecimentos utilizam, via de regra, estratégias de solução de problemas diferentes das aprendidas na escola, tendendo a envolver a manipulação de quantidades simbolicamente representadas mais do que a manipulação de símbolos por meio de regras pré-determinadas. É preciso, pois, que a escola reconsidere os objetivos do ensino da matemática e encontre meios de obter uma convergência entre as estratégias de solução de problemas desenvolvidas espontaneamente e as ensinadas na escola, de modo que estas últimas possam passar de fórmulas verbais sem significado a novas formas de representar o conhecimento matemático já desenvolvido pela criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRAHER, T.N.; CARRAHER, D.W. e SCHLIEMANN, A.D. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. Cadernos de Pesquisa, 1982, 42, 79-86.

CARRAHER, T.N. e SCHLIEMANN, A.D. Computation routines prescribed by schools: help or hindrance ? Trabalho apresentado na NATO Conference on the Acquisition of Symbolic Skills, Keele, Inglaterra, 1982.

CARRAHER, T.N. e SCHLIEMANN, A.D. Fracasso escolar, uma questão social. Cadernos de Pesquisa, 1983, 45, 3-19.

COMPORTAMENTO ALIMENTAR HUMANO: UMA PERSPECTIVA EVOLUTIVA

Coordenador:

F. S. Zucoloto

Deptº de Biologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP.

Esta mesa-redonda compõe-se de quatro partes.- A primeira delas, desenvolvida pelo coordenador, aborda a evolução do comportamento alimentar. A segunda, a cargo de S. Morato de Carvalho, defende uma abordagem psicobiológica do problema, em contraste com abordagens unicamente biológica ou psicológica. O terceiro expositor, J. E. dos Santos, apresentará uma visão da clínica do comportamento alimentar. Finalmente, Maria Lucimar F. Paiva fará uma exposição das variáveis ambientais que influenciam o comportamento alimentar.

Devido ao modo de organização desta mesa-redonda, os textos foram redigidos como ensaios, sem detalhar quaisquer itens com descrições longas ou citações bibliográficas. Valem pelas idéias neles contidas e (talvez) pela propriedade de incitar discussões. Espera-se que, neste sentido, possam ser úteis.

EVOLUÇÃO DO COMPORTAMENTO ALIMENTAR

F. S. Zucoloto

Deptº de Biologia, Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP.

Muito se tem escrito, falado e discutido sobre alimentação nos dias de hoje. A busca do homem às suas origens, numa luta contra todas as adversidades do mundo moderno (estresse, poluição, desnutrição, etc.) tem, na alimentação, um dos aspectos mais importantes.

Embora as necessidades alimentares do homem não variem, de raça para raça, cada povo, em cada canto do mundo, criou para si todo um hábito alimentar. Devido a isto, temos hoje uma cozinha internacional totalmente diversificada. O afastamento do homem de suas origens alimentares foi-se tornando cada vez maior, criando hábitos que muito lhe têm prejudicado a saúde. Doces, refrigerantes, açúcar branco, latarias, cereais refinados, etc., tudo isso não existia quando o homem "apareceu" sobre a terra. Portanto, a máquina humana não está preparada para trabalhar tais alimentos. As conseqüências são óbvias. O homem tem pago altos tributos por desafiar a natureza.

Afinal, quais as causas que levaram o homem a se distanciar tanto da sua alimentação natural ? Procuraremos abordar o assunto neste artigo.

O COMPORTAMENTO ALIMENTAR DE OUTROS ANIMAIS QUE NÃO O HOMEM

Todos os animais necessitam de alimentos que sejam, para cada espécie, qualitativa e quantitativamente suficientes para o bom desempenho de todas as atividades tais como crescimento, reprodução, etc.

Os animais (com exceção do homem e outros animais em situações artificiais) comem o necessário; por isso não se encontram animais sadios com excesso ou falta de peso. De uma maneira geral, os animais podem ser carnívoros, herbívoros ou onívoros. A mudança de hábitos alimentares nos animais é uma tarefa bastante difícil, variando de espécie para espécie. Existem animais que possuem o que chamamos de hábitos fixados e estes não mudam a sua alimentação mesmo que isso os leve à morte; existem os animais de hábitos mutáveis e estes mudam de alimentação, podendo até serem criados em laboratório, com dietas totalmente artificiais. É claro que, do ponto de vista de sobrevivência, os hábitos mutáveis são melhores. Mas, mesmo mudando de alimentação, estes animais continuam a ingerir a quantidade exata que necessitam, ao contrário do animal homem, que muitas e muitas vezes excede o que necessita e, porisso, cria para si muitos problemas.

O COMPORTAMENTO ALIMENTAR HUMANO: UMA VISÃO BIOLÓGICA

A idéia, hoje, comumente aceita é que o homem (Homo sapiens) é um ser onívoro, isto é, alimenta-se tanto de produtos animais como vegetais. Seus antecessores também, eram onívoros. O Homo habilis tendia mais para o vegetarianismo e só comia animais encontrados mortos. O Homo erectus tendia mais para ser carnívoro e alimentava-se mais de animais jovens e fracos.

O Homo sapiens era tipicamente um caçador e coletor. Existem três hipóteses: uma coloca a caça como atividade mais forte, pois isso faria com que o homem se sociabilizasse; a hipótese da coleta diz que isso fortalecería as relações mãe-filho; e a terceira é a hipótese de que, enquanto o homem caçava, a mulher coletava e isso fortaleceria a divisão de trabalho.

A agricultura teria começado mais ou menos há 10 mil anos no Oriente Médio, provavelmente devido a três fatores: mudanças climáticas faziam com que houvesse reunião forçada de homens e animais em lugares comuns em montes de lixo, jogavam-se ou caíam, ao acaso, sementes que davam plantas vigorosas, devido aos nutrientes que encontravam e o terceiro fator seria religioso, com o sacrifício de pessoas ou animais; nesses lugares, onde se enterravam os animais ou pessoas, as plantas eram vigorosas e os povos achavam que os deuses estavam contentes com o sacrifício.

POR QUE O HOMEM MUDOU OS HÁBITOS ALIMENTARES ?

A diferença fundamental entre o homem e os outros animais é que o homem faz História. Devido a isso e também graças à facilidade de adaptação que tem o homem em diferentes pontos da Terra, sua alimentação tornou-se muito variada. Com o advento do Capitalismo, progresso industrial, etc., o homem foi encontrando cada vez mais facilidade para conseguir seus alimentos. Com isso começou a ter menos gasto calórico. Necessitando, cada vez mais, de "ganhar tempo", mudanças radicais ocorreram na alimentação humana. Pratos feitos, latarias, grãos refinados, etc., constituem a alimentação do homem moderno. Na nossa opinião, este foi o maior motivo que fez com que o homem mudasse sua alimentação. Temos hoje problemas nutricionais de diversas ordenas; as conseqüências são várias mas as causas não. Problemas sociais gerando a miséria e a fome, de um lado; por outro lado, gerando a obesidade, estresse, numa corrida desenfreada para se ganhar cada vez mais.

Não sabemos onde tudo isso irá levar, mas sabemos que o homem necessita mudar, também, seus hábitos alimentares.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ABORDAGENS AO ESTUDO DO COMPORTAMENTO ALIMENTAR

S. Morato de Carvalho
Setor de Psicobiologia, DeptP de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

A alimentação é uma das atividades mais importantes na vida dos mamíferos, incluindo o ser humano. Alguns animais gastam a maior parte de seu tempo se alimentando, determinados herbívoros chegando mesmo a passar 80% de seu tempo nessa atividade. Vital para a manutenção do indivíduo, a alimentação atingiu uma sofisticação muito grande, no caso dos humanos. São exemplos disso a ceia de Natal, os concursos de gastronomia, o jantar de comemoração de um ano de casado, o almoço de confraternização do pessoal do escritório, o banquete de políticos, o churrasco entre amigos, etc. Pode-se afirmar que, no caso do humano, a alimentação desempenha importantes funções sociais, além da de nutrição. Descartando-se as variáveis relacionadas à nutrição em si, quais outros aspectos motivariam o comportamento alimentar ? Dentre outros, a apreciação do gosto da comida poderia ser um desses aspectos. Isso implica no desenvolvimento de um certo senso de estética: não se come apenas o essencial às funções corporais; come-se também o que se gosta. (No Brasil de hoje, esta é uma afirmação que tende cada vez

mais a ser teórica :) Em princípio, essa característica seria negada aos animais, não sendo eles capazes de desenvolver uma estética.

Assim, os animais seriam meros indicadores de seu próprio estado interno, alimentando-se estritamente para repor o que foi utilizado pelo organismo, enquanto o homem seria capaz de se alimentar para satisfazer necessidades "superiores", não necessariamente ligadas à sua biologia. Segundo essa perspectiva, a mola-mestra do comportamento alimentar seriam variáveis "biológicas", no caso dos animais, e "psicológicas", no caso do homem. Uma visão alternativa, implícita em muitos manuais, não diferencia os homens dos animais: existem variáveis biológicas e, distintas e não necessariamente interagindo, variáveis psicológicas ou comportamentais. Ambas as perspectivas trazem em seu bojo a separação entre corpo e comportamento, talvez uma derivação ilegítima da velha questão da dicotomia mente/corpo. Dessa forma, os manuais orientados fisiologicamente analisam variáveis como teor plasmático de glicose, determinadas funções hipotalâmicas, volume de líquidos do corpo, regulação da ingestão proteica ou calórica, carga estomacal, papel das glândulas salivares, osmolaridade do conteúdo estomacal, etc., enquanto os manuais orientados psicologicamente analisam variáveis como privação, discriminação, ritmos de alimentação, papel da punição, custo de resposta, e aspectos motivacionais não-biológicos (por exemplo, adulteração do gosto do alimento). Enfim, o problema da alf

mentação é estudado exclusivamente dentro dos "limites da pele", de um lado, e exclusivamente fora dos "limites da pele", de outro.

Existem, entretanto, estudos que não levam em conta a "barreira da pele" e analisam ambos os tipos de variáveis, bem como interações entre elas. Devido à limitação de espaço gráfico, tais estudos não serão mencionados, já que seu número não é reduzido e seria uma injustiça descrever alguns e deixar de lado outros de igual importância. Os experimentos resumidos a seguir (realizados em nosso laboratório), representam uma tentativa de estudar alguns aspectos do comportamento alimentar que não podem ser exclusivamente classificados como "biológicos" ou "psicológicos". (De modo algum deve ser entendido que tais experimentos cobrem toda a área de estudos que investiga a interação entre variáveis biológicas e comportamentais).

O primeiro desses experimentos inspirou-se em dados da literatura mostrando que quando ratos privados de água eram reforçados com soluções de açúcar, a frequência de seu comportamento era mais elevada do que quando eram reforçados apenas com água, mantidas constantes as demais condições. Assim, se o incremento era devido ao açúcar, seria possível demonstrar que os ratos são capazes de trabalhar para conseguí-lo, mesmo não estando privados de água. Portanto, foi realizado um experimento, no qual ratos privados foram treinados a pressionar uma barra sendo reforçados pela apresentação de ã

gua. Em seguida, os ratos deixaram de ser privados e, nas sessões experimentais, recebiam água com açúcar como reforço. De fato, nessas condições, os ratos continuaram a pressionar a barra, sendo reforçados com essa solução de açúcar, embora não mais estivessem privados. Ainda, dentro de certos valores, a freqüência de respostas era maior quanto mais concentrada era a solução reforçadora.

Um argumento que se pode levantar é que os animais continuaram a pressionar a barra não porque eram reforçados pelas soluções de açúcar, mas porque haviam sido treinados sob condições de privação. Assim, foi realizado um segundo experimento, no qual os animais nunca haviam sido submetidos a qualquer privação experimental. Nesse trabalho, foi possível modelar e manter a resposta de pressão à barra, utilizando-se apenas soluções de açúcar ou de sacarina como reforçadores. Mais uma vez, a freqüência de respostas foi diretamente proporcional à concentração das substâncias utilizadas como reforçadores. Em outras palavras, quanto mais doce mais reforçadora é a solução.

Um outro argumento que se pode levantar é o de que, embora os animais não estivessem privados de água ou de comida, estavam privados de açúcar, implicando, talvez, que a ração comercial empregada era de alguma forma carente de açúcar. (O que não explica porque a sacarina, que não entra na metabolização, era reforçadora) Dessa forma, foram realizados dois outros experimentos,

investigando o papel da privação. O primeiro deles tentou aumentar gradativamente o número de horas de "privação de açúcar", enquanto o segundo foi programado de modo inverso: diminuir a "privação de açúcar". No primeiro deles, foi estudado o comportamento de pressionar uma barra, de ratos que foram "privados de açúcar" por intervalos de tempo que variavam de 30 minutos a uma semana. Em fases diferentes, as concentrações das soluções reforçadoras foram aumentadas gradativamente. No segundo, diferentes grupos de ratos tinham acesso a diferentes concentrações de água e açúcar por 10 horas antes das sessões experimentais, nas quais a resposta de pressão à barra de todos os animais era reforçada com a solução de maior concentração. Os resultados de ambos os estudos demonstraram que a freqüência de respostas é função da concentração da solução empregada como reforço e não do número de horas de "privação de açúcar". Um dado curioso, observado no segundo experimento, foi a exagerada ingestão de líquidos pelos animais que tinham, nas 10 horas anteriores à sessão experimental, a solução de açúcar menos concentrada. Alguns desses animais chegaram a consumir mais de 100 ml da solução, em apenas 10 horas, sugerindo que esses animais exibiam uma acentuada preferência pelo sabor doce. (Isso quando se sabe que os ratos são notórios reguladores de sua ingestão de líquidos). Há numerosos relatos na literatura, que apoiam esse dado.

Atualmente, acha-se em curso um outro experi-

mento que investiga o valor reforçador de outros sabo - res, além do doce. Embora preliminares, os resultados confirmam acentuada preferência por sabores doces (soluções de sacarose, glicose e sacarina) e apontam uma preferência pelo sabor salgado (solução de cloreto de sódio). Os demais sabores não mantêm a freqüência do comportamento de pressionar a barra, sugerindo que os ratos são seletivos nas suas preferências. Aqui, novamente, a freqüência de respostas é proporcional às concentrações empregadas como reforço (tanto das soluções adocicadas - como da solução de sal comum).

Todos esses dados sugerem que as soluções adocicadas são reforçadoras (conceito psicológico) não devido a alguma carência de açúcar (variável biológica) mas devido a alguma característica intrínseca dos açúcares. É irresistível a tentação de traduzir isso em termos populares: os ratos "gostam" de substâncias doces, mesmo que não tenham qualquer valor nutritivo, como é o caso da sacarina. Dada essa característica apresentada pelos ratos (animais onívoros como o homem), fica difícil considerá-los meros feixes de reflexos ou de respostas instintivas, comportando-se apenas para restaurar a homeostase perdida.

É importante salientar que não se trata de reduzir o homem ao rato, ou de "promover" o último à condição do primeiro (É difícil livrar-se de um certo antropomorfismo). O ponto fundamental é que o comportamento alimentar dos animais pode ser estudado de outros pontos

de vista que não o de simples regulações automáticas. É indiscutível a complexidade do comportamento alimentar humano. No entanto, da mesma forma que, de um lado, o comportamento alimentar dos animais pode ser mais sofisticado do que parece, de outro lado, pode-se especular, as características ditas sociais ou culturais do comportamento alimentar humano podem apresentar um componente biológico de peso maior do que o que se espera. Assim, a separação rígida entre variáveis "biológicas" e "psicológicas", observada em alguns textos, não obstante um valor didático questionável, pode produzir mais confusão que clareza.

DISTÚRBIOS DO COMPORTAMENTO ALIMENTAR HUMANO: OBESIDADE E ANOREXIA NERVOSA

J. E. dos Santos
Departamento de Clínica Médica
Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo

A regulação do comportamento alimentar humano não é completamente entendida. Segundo algumas evidências, o apetite é controlado por áreas hipotalâmicas denominadas de centro da fome localizada na região ventro-lateral (CVL) e o centro da saciedade, localizada na região ventro medial do hipotálamo (CVM). O córtex cere-

bral recebe sinais positivos do centro da fome que estimula a ingestão de alimentos. O centro da saciedade modula esse processo enviando impulsos inibitórios ao centro da fome.

Diversos processos reguladores têm sido considerados como moduladores dos centros hipotalâmicos. A glicemia, a insulinemia são sugeridos como ativadores do centro da saciedade. Nesse centro tem-se demonstrada a existência de receptores para insulina. Outros fatores que podem influenciar são a distensão gástrica e catecolaminas (que forneceram o racional para o uso de drogas anorexígenas. O modelo proposto para regulação da ingestão de alimentos é mostrado na FIGURA 1.

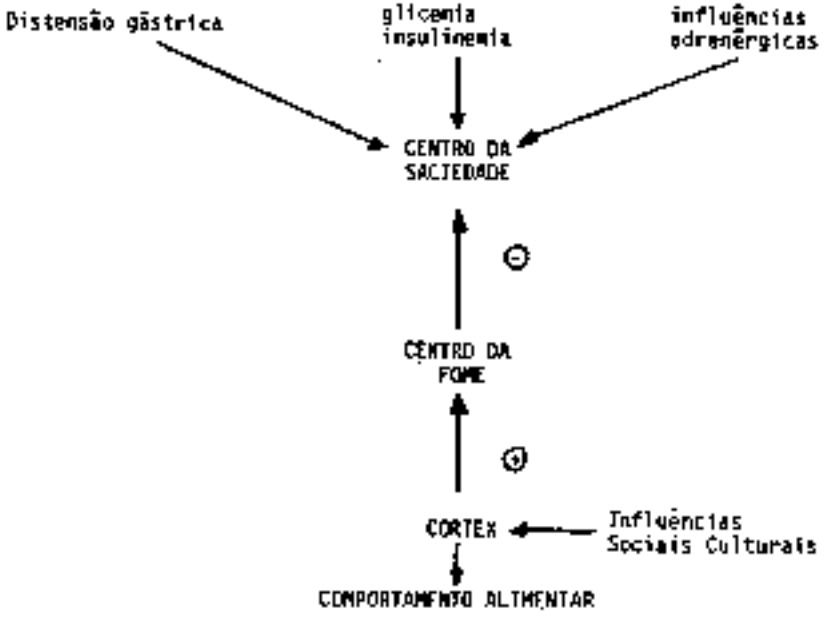


FIGURA 1 - Modelo de regulação da ingestão de alimentos

Se por um lado existe esse conjunto de evidências experimentais (em animais) que constituem o modelo de regulação do comportamento alimentar humano, é inegável que os aspectos sociais, psicológicos e culturais também influenciem o comportamento alimentar humano: o alimentar-se como uma experiência cultural e social (inclusive religiosa). O alimento re-edita a relação primitiva da criança-seio e criança-mãe e transforma-se numa linguagem repleta de significados como gratificação ou punição, bem ou mau, puro ou impuro, digno ou indigno, participação, isolamento, agressividade, etc.

A expressão da interação de todos esses fatores é um amplo espectro de comportamentos alimentares cujos extremos são a anorexia (anorexia nervosa) e a hiperfagia (obesidade).

A anorexia nervosa é uma "doença" que afeta primariamente mulheres jovens e se caracteriza pela auto indução de perda de peso, diversos distúrbios psicológicos e anormalidades fisiológicas secundárias. As características clínicas e fisiológicas da anorexia nervosa parecem consequentes a interação complexa de anormalidades psicológicas, distúrbios endócrinos e desnutrição. Embora o espectro da doença psicológica tem sido descrito, distorção da imagem corporal, fibra ao peso, alteração da percepção da fome e saciedade são encontrados frequentemente. Alterações endocrinológicas tem sido descritas e em geral são creditadas à desnutrição associada.

O tratamento destas alterações é preconizado - como uma combinação de condutas médicas e psicológicas - cujo sucesso tem reduzido drasticamente a mortalidade associada à doença.

O extremo oposto do distúrbio alimentar é a hiperfagia (obesidade). Diversos aspectos podem ser ressaltados no quadro, contudo, cremos que a resposta à tensão emocional inespecíficas (insatisfação, solidão, etc) resposta à tensão crônica e à frustação, resposta a um - problema subjacente (depressão) ou uma forma de adição - (hábito) ao alimento constituem os mecanismos fisiopatológicos básicos que levam a hiperfagia. A obesidade está associada, ao contrário do que se possa pensar, à - classes sócio-econômicas média e baixa. Tem uma conseqüência social importante pois a morbidade (hipertensão, hiperglicemia, artropatias, hipertrigliceridemia, etc), - reduzem a espectativa de vida e diminuem a qualidade da mesma. A maneira simples como ele é encarado faz com - que métodos superficiais de tratamento, baseados especialmente em medicamentos potencialmente perigosos, agravem mais o problema.

De maneira similar à anorexia nervosa, a obesidade impõe uma abordagem multidisciplinar. Os múltiplos aspectos do quadro clínico e psiquiátrico do obeso devem ser abordados para garantir o sucesso potencial do tratamento.

COMPORTAMENTO ALIMENTAR HUMANO: VARIÁVEIS AMBIENTAIS QUE O INFLUENCIAM

M. Luctmar F. Paiva

As razões pelas quais os organismos se alimentam variam de uma espécie para outra, e à medida que ascendemos na escala filogenética, essas razões tornam-se mais complexas. Ou seja, se encontramos mamíferos capazes de balancear as quantidades de energia e nutrientes adquiridos e dispendidos, sabemos também que esse não é o caso do homem. Muito embora alguns estudos tenham demonstrado que crianças, após o desmame, seriam capazes de escolher uma dieta perfeitamente equilibrada, sabemos que, se essa capacidade é comum à espécie humana no início da vida, outros determinantes passam a existir, logo de início, que interferem nessa capacidade de "escolha fisiológica".

A classificação dos fatores que influenciam o comportamento alimentar, especialmente em se tratando da espécie humana, é bastante complexa, pois a categorização dos múltiplos fatores que o influenciam está longe de ser mutuamente exclusiva. Lytle propõe três grandes classes para essa análise: determinantes ambientais, incluindo variáveis como propriedades físico-químicas do alimento, a disponibilidade desse alimento no ambiente, e os valores sociais, psicológicos e culturais associados a esse comportamento; determinantes organísmicos, in-

cluindo fatores constitucionais como a herança genética, idade, hábitos alimentares, aversões e preferências adquiridas; determinantes fisiológicos, que surgem das alterações hormonais, bioquímicas e neurais associadas do estado de fome ou saciedade. Como reafirma o autor, não há técnicas que permitam estabelecer precisamente as preferências do indivíduo de modo a distinguir as preferências "não-apreendidas" (originadas de deficiências fisiológicas) daquelas derivadas de fatores sociais, enacionais ou de outra ordem.

Os dados da literatura, entretanto, indicam que o comportamento alimentar humano, em particular do adulto, é determinado por fatores ambientais, considerando-se como ambientais inclusive as interrelações dos determinantes categorizados por Lytle. É são esses os fatores que abordaremos particularmente aqui.

Na espécie humana, a aprendizagem do comportamento alimentar nunca é solitária. O ato de comer é, por necessidade, um ato social, permeado das múltiplas variáveis peculiares ao relacionamento interpessoal. Inicialmente, para o recém-nascido, a manifestação da fome é individual, mas culmina num relacionamento "social" para ser satisfeita. Nessa fase, a attitude é predominantemente passiva quanto à recepção do alimento, pois embora a criança manifeste suas necessidades pela inquietação ou choro, ela recebe o alimento quando o adulto compreende essas manifestações; ou, mesmo que elas não ocorram, se o adulto julga ser o momento indicado para que a criança

seja alimentada. Desde então, inicia-se a formação dos hábitos alimentares. A seguir, em fases posteriores do desenvolvimento, a refeição é compartilhada, e parece ser esse agrupamento o que confere ao ato de se alimentar a sensação de sua realização. Gradualmente, a atitude da criança torna-se ativa no sentido de preferências por determinados tipos de alimento, horário e locais para se alimentar. Essas mudanças são carregadas de influências ambientais, onde o grupo familiar tem importância fundamental. É nesse grupo em que a criança vivencia as primeiras aprovações ou desaprovações quanto aos seus hábitos alimentares específicos (dentre outros) e suas escolhas. É onde, em geral, vai captar as primeiras reações das pessoas ao seu hábito alimentar e ao de outras pessoas, elementos estes que vão contribuindo para a formação de hábitos adequados e inadequados.

A natureza das experiências associadas a essas situações no decorrer da vida, estabelecerá padrões individuais de alimentação que podem se manter constantes ou não, em função de novas experiências. A valorização excessiva do alimento como fonte de gratificação, a utilização do alimento como panacéia para a inquietações da criança, o ambiente familiar de conflito à hora das refeições (ou até mesmo fora dela), dentre outras atitudes inadequadas podem estar afetando o comportamento alimentar do indivíduo de modo prejudicial.

Existem relatos na literatura referentes ao efeito da subnutrição em animais no período pós-natal so-

bre padrão alimentar na vida adulta. Embora esses dados não tenham sido conclusivos com humanos, outros estudos referem-se ao "medo de passar fome" relatados por pacientes obesos. De qualquer forma, havendo uma correlação - direta ou não entre a privação alimentar na infância e o comportamento de "estocagem" no adulto, parece que o "medo da privação" pode ser um aspecto importante a ser avaliado em indivíduos que apresentam comportamento alimentar inadequado (de "estocagem" ao caso).

Outros estudos detectaram a relevância de estados de "medo" (de uma situação desagradável e quase desconhecida - choque -) no comportamento alimentar de indivíduos normais e obesos. Nesse caso, "o medo" não interferiria no comportamento alimentar dos obesos, mas diminuiu sensivelmente a ingestão de alimentos nos indivíduos normais. Este dado parece interessante especialmente se comparado aos estudos onde se encontrou que as sensações de medo inibem a motilidade gástrica, o que dificultaria o aparecimento da sensação gástrica de fome. - Ou seja, parece realmente que os indivíduos obesos não obedecem aos indicadores internos da fome.

Outras dificuldades específicas surgidas na vida do indivíduo podem levá-lo, então, a alterar seu comportamento alimentar, tais como as situações geradoras de estress, ansiedade e depressão.

Os fatores sócio-econômico-culturais desempenham papel considerável na formação do comportamento alimentar humano. O clima, as condições geográficas e o

tipo de solo, aliado à disponibilidade tecnológica tendem a permitir maior ou menor possibilidade de escolha de alimentos por parte do indivíduo que habita uma determinada região. Os fatores econômicos determinam a escolha do alimento a ser ingerido e são responsáveis por uma distribuição desigual dos itens alimentares mais nutritivos, que são, em geral, mais caros. As normas sociais e costumes religiosos sempre tiveram sua profunda influência nos hábitos alimentares. E os modismo, a propaganda, têm sua influência no estabelecimento dos padrões alimentares, mesmo que resultem em nutrição inadequada.

Assim, fome e apetite estão longe de ser sinônimos. O impulso humano para continuar a comer um alimento saboroso pode permanecer muito tempo depois da sensação de fome terminar. As primeiras teorias sobre a regulação de ingestão de alimento centralizaram suas atenções particularmente no estômago, mas sabe-se hoje que esse mecanismo isolado é inadequado como explicação, pois até mesmo a gastrectomia parcial ou total não interfere com a ingestão de alimento em animais de laboratório ou com o impulso humano para comer. Alguns estudos indicam, entretanto, a importância da sensação gástrico de fome como um indicador interno para iniciar a ingestão de alimento. Nesses estudos observou-se que indivíduos que se alimentam em excesso (obesos, em geral), não obedecem a esses indicadores, enquanto os indivíduos que mantêm um padrão "normal" de ingestão orientam-se por es

tes indicadores.

Devemos, então, considerar a limitação desses indicadores, que infelizmente são úteis somente até que a refeição se inicie, pois as tensões gástricas provocadas pela fome cessam com os primeiros bocados ingeridos. Da mesma forma, a sensação de "preenchimento" do estômago com os alimentos é relativa como indicador interno, - pois, em geral, os indivíduos param de comer, apresentando essa sensação, antes de o estômago estar totalmente - preenchido, o que provocaria náuseas. Desse modo, essa sensação não seria facilmente utilizável como indicador interno para o término da refeição, já que ela pode ser sentida quando o indivíduo ingeriu alimentos em quantidade suficiente para preencher 2/3 do estômago, metade, ou menos do que a metade do estômago. Ou seja, é uma sensação que depende de fatores outros que não os "internos" (fisiológicos) propriamente ditos.

Os estímulos visuais, como a forma de apresentação dos alimentos, as cores, podem tornar os alimentos preparados, ou mesmo em sua forma natural, mais ou menos atraentes. Os estímulos olfativos e o gosto de um determinado alimento, a sua textura e temperatura podem determinar a escolha dos alimentos e seu consumo em maior ou menor quantidade. Sabemos que essas preferências alimentares podem estar intimamente relacionados com os fatores culturais, pois em determinadas regiões geográficas os indivíduos adquirem suas preferências, desde a infância, em função do acesso a determinados alimentos e/ou -

em função da tradição cultural de escolha e preparo desses alimentos. Esses indivíduos passam, então, a ser sensíveis a outros tipos de alimentos com características olfativas, visuais ou de texturas diversas daquelas às quais está habituado, apresentando diferentes graus de neofobia.

Estudos referentes ao paladar como fator de controle externo do comportamento alimentar indicaram que o sabor dos alimentos afeta diferencialmente a escolha dos alimentos pelos indivíduos obesos, normais e aqueles com peso abaixo do normal. Os obesos tendem a se orientar muito mais pelo sabor agradável do alimento, enquanto os indivíduos com peso abaixo do normal ingerem, indistintamente, alimentos cujo sabor seria considerado desagradável ou agradável pela maioria das pessoas.

En geral, parece que alguns indivíduos regulam muito mais seu comportamento alimentar em função de indicadores externos, tais como odor, gosto, visão de outras pessoas comendo, horários, do que outros.

As implicações desses determinantes do comportamento alimentar e suas interrelações na formação dos distúrbios alimentares têm sido frequentemente investigadas. Se considerarmos as múltiplas combinações possíveis entre os determinantes ambientais (que não tivemos a pretensão de esgotar aqui), organísmicos e fisiológicos, teremos uma idéia da complexidade envolvida na gênese de distúrbios tais como a anorexia nervosa, a recusa alimentar periódica, a ruminação, ingestão de alimentos não

comestíveis, obesidade e outros.

Acreditamos que a procura de um paradigma geral que possa ser utilizado para o tratamento de determinada categoria de distúrbios é, sem dúvida, de grande valia. Entretanto, parece extremamente relevante considerar cada indivíduo como único em sua forma de aquisição e manutenção de um dado distúrbio. Isso requer, então, a nosso ver, uma análise cuidadosa - extensa e exaustiva, tanto quanto possível - das funções desse distúrbio para aquele indivíduo particular. Essa análise envolveria a investigação dos diferentes aspectos da vida do indivíduo (incluindo os determinantes anteriormente descritos do comportamento em questão), em suas diferentes fases de desenvolvimento. Assim seriam esclarecidas as hipóteses de aquisição e manutenção do distúrbio a ponto de originar o procedimento (ou a forma de terapia que se julgue adequada, dependendo da abordagem terapêutica na qual se atue) para aquele indivíduo particular. Essa forma de atuação seguiria a uma análise também particular de prioridades para cada indivíduo, de modo a lidar inicialmente com os fatores que se mostrarem cruciais, quer sejam diretamente ligados ao distúrbio específico, ou não. Deve ser feita uma ressalva para os casos de anorexia nervosa e outros que envolvam risco para o indivíduo.

Muito embora essas afirmações pareçam óbvias, muitas vezes nos vemos tentados, na prática clínica, a "classificar" hipóteses de aquisição como resquício do

modelo médico de atuação terapêutica. Não faltam na literatura exemplos de anoréticos "recuperados" a seu peso normal que se suicidam, assim como existem, em número ainda mais elevado, "ex-obesos" que recuperam o excesso de peso após um período de sucesso em se controlar. Ou ainda pior, pessoas que perdem o excesso de peso, mas passam a apresentar sinais de severa depressão. Esses dados são encontrados independentemente da linha terapêutica utilizada.

Para evitar, então, a forma enganosa de tomarmos correlações observadas entre distúrbios como condições necessárias à sua classificação, e suficientes quanto à atuação terapêutica, a análise particular das funções de um dado distúrbio para um determinado indivíduo é, a nosso ver, fundamental. Obviamente, as pesquisas continuam tendo seu inestimável valor para o esclarecimento da gênese desses distúrbios, e devemos considerá-la na nossa análise em cada passo avançado.

Do ponto de vista preventivo, parece de grande relevância a educação nutricional, quer como forma de aconselhamento ou informação acadêmica. Como vimos anteriormente, em nenhum momento da sua existência o homem tem de seu alimento uma consciência imediata que seja simples; só um esforço de abstração pode conduzi-lo à noção de "alimento em si mesmo", pois o homem não aprende a escolher a sua ração alimentar segundo critérios físico-químicos. Esse tipo de informações poderia ser útil para a escolha de uma dieta equilibrada, e é especi-

almente necessária em nosso país, onde a grande parte da população carece de recursos financeiros para adquirir quantidades de alimento suficientes para seu sustento. Com esse tipo de informação nutricional (incluindo noções de conservação e produção de alimentos) seria possível (talvez !) introduzir uma dieta equilibrada, mesmo com os parcos recursos financeiros de que essa população dispõe.

A prevenção a nível da formação dos hábitos alimentares também poderia ser feita a nível familiar. A literatura é repleta de "recomendações" para o controle alimentar: comer devagar, ingerir alimentos menos engordativos no início das refeições, realizar atividades físicas, e outras. Embora saibamos que estes não são os únicos fatores determinantes do comportamento alimentar e que, dependendo do indivíduo, podem ter pouca relevância na gênese de dados distúrbios alimentares, é uma forma de iniciar um trabalho preventivo, se associada à promoção da "saúde mental" do indivíduo, como um todo, levando em consideração os aspectos emocionais do seu desenvolvimento.

QUEM É O BRASILEIRO ?

Arnaldo Rodrigues

Tratando-se de uma sessão técnica para iniciar os preparativos para uma pesquisa nacional sobre as características psicossociais do brasileiro, parece-me oportuno reservar meus comentários para após a apresentação do projeto pelo Sr. Coordenador da Sessão.

Apresso-me em dizer, todavia, que sou francamente favorável a um projeto nos moldes do que é aqui sugerido. Conhece-se pouco sobre as características psicossociais de nossa gente, e o trabalho a ser empreendido é importante e necessário. Estou ansioso por ouvir as idéias do Sr. Coordenador e dos demais membros desta sessão, reservando-me para maiores comentários em seguida.

QUEM É O BRASILEIRO ?

Resumo da comunicação proferida por
Carlos Américo A. Pereira
Prof. do Departamento de Psicologia/UFU

Inicialmente gostaria de apresentar meus agradecimentos ao Dr. José Augusto, pela oportunidade em poder contribuir com idéias e sugestões na realização deste evento.

"Quem é o brasileiro ?" é uma ousada proposta de investigação psicossocial, levantada em ótimo momento. Refiro-me à necessidade de se empreender em nosso meio uma análise real, objetiva e científica, portanto desapaixonada, das características psicossociais do brasileiro.

Até o presente momento, não temos ainda qualquer estudo em âmbito nacional que indique, pela utilização de uma metodologia rigorosamente científica, as características de fato do brasileiro. Até então, historiadores, pensadores, escritores e poetas têm simplesmente descrito o brasileiro a partir de suas próprias idéias e hipóteses, denotando especulações mais intensamente voltadas à uma paixão e otimismo ingênuos, pelo exercício de juízos de valor orientados para uma perspectiva de cunho mais pessoal, que exatamente por uma abordagem neutra, desapaixonada, impessoal, objetiva e, portanto, universal, epistemológica e metodologicamente fa-

lando.

Por vezes, o excesso de otimismo ou pessimismo patriótico, demonstrado publicamente pela literatura, é demasiadamente forte, o nacionalismo exacerbado, escasso ou omisso, o que determina uma incongruência avaliativa, justificada inteiramente pelo individualismo quanto à abordagem do brasileiro. Porquê não utilizar escalas de atitudes, questionários, escalas de valores, testes, e outros instrumentos psicológicos, construídos ou já adaptados no Brasil ?

Uma análise aos relatos de Manoel Bonfim, Paulo Prado, Cassiano Ricardo, Fernando de Azevedo, Sílvio Romero e outros, condunam idéias descritivas sobre o brasileiro, imputando a estes características psicológicas' tais como apatia, falta de iniciativa, ausência de ânimo, total resignação, ausência de vontade, inconstância' no querer, excesso de sentimentalismo, submissão e intuição, imaturidade e omissão à responsabilidade. Outros, como os escritores Carlos Drummond de Andrade, João Ubaldo e Artur da Távola, retratam o brasileiro segundo perspectivas mais atuais, embora também literariamente.

Neste momento, a cooperação a nível nacional - entre pesquisadores frente aos delineamentos do projeto' em discussão, e conseqüente execução dos programas de - pesquisa sobre as características psicossociais do brasileiro, conduz-nos a uma posição de otimismo quanto à observância de posturas perante à seriedade, imparcialidade, objetividade e universalidade dos padrões constitutivos e metodológicos que imediata e obrigatoriamente, se fazem necessários.

ESTUDO EXPLORATÓRIO DA SITUAÇÃO ESCOLAR, RELACIONADA ÀS CONDIÇÕES DE VIDA DA POPULAÇÃO RIBEIRINHA DO MUNICÍPIO DO ACARÁ (PARÁ)

Élida Maria Viana Novelino*

Ivany Pinto Nascimento

Margareth Cristina de Souza Melos

Maria de Lourdes Vadigal Soeiro

Sandra Inhaia Bannack

* Alunas do Curso de Psicologia, 7º semestre das Faculdades Integradas Colégio Moderno (FICOM)

BELÉM - PARÁ

OUTUBRO/83

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO

I DADOS REFERENTES AO MUNICÍPIO DO ACARÁ

II DESCRIÇÃO DOS DADOS

III TABELAS REFERENTES AOS DADOS OBTIDOS

IV DISCUSSÃO DOS DADOS

V REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
OUTRAS REFERÊNCIAS

VI ANEXOS

APRESENTAÇÃO

A Psicologia, a cada dia que passa, vai alargando seu campo de atuação, e, com isso, vão surgindo diferentes especialidades. Uma das áreas que apresenta um terreno inexplorado, é a de comunidade, onde muitos estudos estão sendo feitos, porém muita coisa ainda pode ser feita, dentro deste aspecto.

O presente trabalho realizado por um grupo de pesquisadores em potencial, alunos do curso de Psicologia das FICOM, se apresenta como uma pesquisa série acerca das aspirações dos membros de uma das comunidades ribeirinhas do Pará. É um estudo sério, não somente pelos objetivos pretendidos pelo grupo, pelas variáveis controladas, mas também pela unidade que os autores deram, problematizando aspectos educacionais dentro da comunidade.

Além do tudo que foi exposto acima, a pesquisa possui validade por levar a outras comunidades brasileiras uma noção da vida dos povos ribeirinhos do Norte, apresentando uma realidade diferente, não somente no que se refere à paisagem, mas também a hábitos e costumes. Pode-se ainda afirmar que a validade do trabalho é também em decorrência do mesmo apresentar oportunidades, margens, para o aparecimento de novos estudos.

José Guilherme de Oliveira Castro
PSICÓLOGO formado pela Universidade Federal do Pará (UFPa)
Professor da disciplina Psicologia da Aprendizagem nas Faculdades Integradas do Colégio Moderno.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente estudo foi fazer um levantamento da situação escolar, relacionando-a às condições de vida de uma amostra significativa da zona ribeirinha do município do Acará (PA). Este estudo é um informe científico onde se pretendeu coletar dados a respeito de uma realidade, traçar o perfil da mesma para futuras pesquisas. Foram selecionadas variáveis que estivessem relacionadas ao nível de expectativa de vida do homem da região.

Na amazônia rural, o processo de educação é emergente, sendo deflagrado no sentido de Estímulo-Resposta todas as vezes que surge a necessidade. Quando o estímulo procede de um meio sócio-geográfico-cultural diferente, este dará uma resposta diversa, pois este estímulo modificará o seu modo de agir, pensar, viver e planejar.

Se analisarmos a educação como um processo de acumulação, de aperfeiçoamento ou competência necessária à sobrevivência, em um dado meio, poder-se-á concluir que ela é inerente ao comportamento humano, sendo assim, verifica-se não haver relevância quanto a uma instituição "escola" com regras e normas pré-moldadas exogenamente. A instituição "escola" seria válida, no caso, desta ser estruturada de acordo com a realidade da própria região sendo desenvolvido dentro do conhecimento do seu contexto e baseada num processo realístico de valores,

características comportamentais originais e necessidades do homem ribeirinho. Promovendo-se com isso, mudanças - significativas, coerentes e/ou condizentes com seu modo de vida.

Cabe-nos agora, refletir qual seria a influência da escola na expectativa de vida do homem ribeirinho.

I - DADOS REFERENTES AO MUNICÍPIO DO ACARÁ (PA)

1. ASPECTOS FÍSICOS

Área: 8.542km².

Densidade demográfica: 4,14 hab/km².

2. POPULAÇÃO

População residente: 35.348.

Economicamente ativa: 14.980.

População que pratica atividades agropecuárias de extração vegetal e pesca:

Economicamente ativas: 13.583.

Não economicamente ativas: 5.833.

3. ASPECTOS CULTURAIS

Ensino:

. Ensino do 1º grau:

Unidades escolares: 124.

Docentes em exercício (em 30 de abril): 129.

Alunos matriculados no início do ano (em 30 de abril): 4.906.

. Ensino do 2º grau:

Estabelecimentos: 1.

Cursos ou habilitações profissionais: 1.

Docentes em exercício (em 30 de abril): 12.

Alunos matriculados no início do ano (em 30 de abril): 42.

Associações Desportivas: 5.

4. ASPECTOS SOCIAIS

. Energia Elétrica (na sede municipal)

Ligações elétricas (nº de consumidores): 278.

A sede do município é: Porto Fluvial.

. Sede Municipal mais próxima:

Belém (situa-se a 150km de distância do Acará, com a duração de 3 horas pelos itinerários PA-140, PA-252 e BR 316).

Obs.: estes dados estão de acordo com o IX Recenseamento Geral do Brasil - 1980 - IBGE.

II - DESCRIÇÃO DOS DADOS

A equipe está trabalhando na área desde abril de 1983, já tendo sido até agora coletados dados de 59 escolas e 50 famílias (vide tabelas anexas) que habitam a área ribeirinha do referido município.

O material foi obtido através da técnica de entrevista e da observação assistemática realizadas com professores, pais, adolescentes e crianças, onde foram questionados aspectos relevantes da situação, os quais foram considerados agentes motivacionais que influenciam direta ou indiretamente no comportamento e consequentemente ao nível de expectativa da população em estudo.

O tipo de construção das escolas e residências do homem ribeirinho é palafitas.

As escolas se encontram com o mínimo de condições para o seu funcionamento, sendo que a maioria delas não tem material didático (quadro-negro, giz, cadernos, livros e outros) como também móveis, que muitas vezes são improvisados para atender as necessidades imediatas.

O corpo docente não possui qualificação adequada para o desempenho de suas atividades como "educador", pois a maioria cursou até a 4ª série do primeiro grau. Esses docentes não estão sujeitos a treinamentos regulares e sistemático para desenvolverem um conteúdo programático eficiente e satisfatório, visto que estes são feitos anualmente com a duração de uma semana.

O conteúdo programático utilizado nas escolas é inadequado, uma vez que é elaborado de maneira geral, - isto é, para todas as escolas sem levar em consideração' aspectos peculiares de cada região.

Observou-se uma ausência de métodos e técnicas pedagógicas devido à carência de informações e material didático que possibilitassem uma melhor transmissão de conhecimentos aos alunos.

A merenda escolar que geralmente, representa - um fator motivacional para a frequência do aluno na escola, é ausente na maioria das escolas estudadas.

Um dos aspectos verificados foi o funcionamento de séries diferentes em um mesmo turno, sendo provavelmente, um dos fatores do baixo rendimento escolar verificado.

Através dos dados levantados detectou-se a baixa frequência dos discentes em consequência das condições climáticas (enchentes) e no período da colheita do açaí onde é utilizada a mão de obra infantil sendo esta também requisitada em um período contínuo para a manutenção da família, ocasionando altos índices de evasão escolar.

Há uma falta de interesse por parte dos professores, no que se refere a recreação, inclusive às comemorações de datas significativas.

A maioria dos pais entrevistados tem baixo nível de instrução, implicando esta condição numa alta expectativa em relação ao futuro dos filhos, tanto no plano educacional como profissional.

O meio de locomoção dos alunos à escola é a montaria (que são pequenas canoas feitas em madeira tosca) e há também aqueles alunos que chegam à mesma através da caminhada, de às vezes até 3km por meio do mato.

O meio de subsistência da população da região é o açaí, que serve tanto para a alimentação do homem como meio gerador de recursos. O açaí é considerado uma alimentação básica, que é extraída do fruto e o seu caule serve para a produção de palmito, o qual é exportado e tem uma grande aceitação comercial.

O clima da região é quente e úmido, sujeito as chuvas temporárias provocando enchentes que impedem as atividades tanto escolares como as atividades agrícolas dos habitantes da região durante o mês de março.

III - TABELAS REFERENTES AOS DADOS OBTIDOS

DADOS REFERENTES À ESCOLA

TABELA I

	Nº DE ESCOLAS	59
V	Classificação das Escolas	Estadual - 5 escolas (8,5%) Municipal - 53 escolas (89,8%) Particular - 1 escola (1,7%)
A	Nº de docentes por Escola	Unidocência - 47 (79,7%) 2 Professores - 5 (8,5%)
R	Grau de Instrução dos Docentes	Normal - 1 (1,7%) 1º grau completo - 10 (16,9%) 1º grau incompleto - 48 (81,4%)
I	Expectativa dos Professores em relação aos alunos	Estudar em Belém e voltar para lecionar na localidade - 2 - (3,4%) Melhorar de vida/estudar e fixar residência em Belém - 57 (96,6%)
V	Salário dos Professores	Cr$ 9.000,00 - 53 (89,8%) Cr$ 16.000,00 - 5 (8,5%) Cr$ 20.000,00 - 1 (1,7%)
E	Solução de Problemas Escolares	Recorre aos pais - 16 (27,5%) Pelo próprio prof - 43 (72,9%)
I	Reunião de pais e mestres	Não tem - 51-(86,4%) Tem ocasionalmente - 8 (13,5%)
S	Nº de discentes por escola	Acima de 100 alunos - 2 (3,4%) Entre 50 e 100 alunos - 20 (33,9%) Entre 20 e 50 alunos - 36 (61,1%)

	Meio de transporte	Barco - 41 (69,5%) Barco e a pé pelo mato - 17 (28,8%) Barco e a pé pela estrada - 1 (1,7%)
Y	Faixa etária dos alunos	De 5 a 30 anos
A	Nível de freqüência de discentes por escola	Baixo - 47 (79,6%) Médio - 12 (20,3%) Alto - 0
R	Supervisão escolar	Através de treinamento - 4 (6,7%) Através de encontros - 13 (22,1%)
I		Não tem - 42 (71,7%)
A	Currículo	Dado pelo MEC - 5 (8,5%) Feito pelo próprio professor - 54 (91,5%)
V	Material didático	Quadro e giz - 59 (100%) Tabuada e Cartilha - 20(33,1%) Nenhum - 7 (11,9%)
E	Método	Nenhum
I	Merenda escolar	Tem - 3 (5,1%) Não tem - 52 (88,2%) Receberam apenas 1 vez - 2 (3,4%)
S	Turno por escola	2 turnos - 29 (49,2%) 1 turno - 30 (50,8%)
	Séries	1ª - 15 (25,4%) 1ª a 2ª - 13 (22,1%) 1ª a 3ª - 22 (37,3%) 1ª a 4ª - 8 (13,6%) Alfabetização a 5ª - 1 (1,7%)

V	Recreação	Não tem - 57 (96,6%) Tem Educação Física - 2 (3,4%)
A	Rendimento escolar	Baixo - 25 (42,4%) Médio - 34 (57,6%) Alto - 0
R		
I	Disciplinas	Port., Nat., Int.Social e Ciências - 33 (55,9%) Port., Nat. - 15 (25,4%) Port., Nat., Est.Sociais, Ciências, Inglês, Téc.Agric.e Ind. - 1 (1,7%)
Á		
V		
E	Tipo de construção	Palafita - 51 (86,4%) Casa de alvenaria em Terra Firme - 2 (3,4%) Casa de Madeira em Terra Firme - 6 (10,5%)
I		
S	Localização das escolas	Beira do Rio - 48 (81,4%) Terra Firme próximo ao Rio - 11 (18,6%)

DADOS REFERENTES ÀS FAMÍLIAS

TABELA 2

	Nº de famílias	50
V	Grau de escolaridade	Analfabeto - 21 (42%) Apenas escreve o nome 19 (38%) 1º grau incompleto - 8 (16%) 1º grau completo - 2 (4%)
A R I A	Profissão	PAI: Lavador - 2 (4%) Extrativista - 10 (20%) Pescador - 6 (12%) Exerce ao mesmo tempo as 3 atividades - 24 (48%) Pequeno comerciante - 8 (16%) MÃE: Lavadora - 30 (60%) Extrativista - 2 (4%) Professora - 10 (20%) Serviços domésticos - 8 (16%)
V	Maior ou menor proximidade da cidade	15' a 30' - 18 (36%) 30' a 45' - 17 (34%) 45' a 60' - 9 (18%) mais de 60' - 6 (12%)
E I	Como a família vê a escola	Lugar para aprender a ler e escrever - 15 (30%) Meio de residência e ter sucesso na cidade (Belém) - 35(70%)
S	Nº de filhos por família	1-3 - 5 (10%) 3-6 - 28 (56%) mais de 6 filhos - 17 (34%)
	Nº de filhos na escola por família	Todos - 19 (38%) Apenas os filhos menores - 16 (32%) Apenas os filhos mais velhos - 15 (30%)

	Expectativa dos pais em relação a si	Permanecer na localidade - 22 (44%) Vir morar em Belém - 12 (24%) Melhorar de situação econômica através do sucesso dos filhos - 15 (30%)
V A R I Á V E I S	Expectativa dos pais em relação aos filhos	Mandar os filhos para Belém estudar e trabalhar - 41 (82%) Mandar os filhos estudarem em Belém e voltarem para região depois - 9 (18%)
	Utilização na família da mão-de-obra infantil	Só os meninos - 28 (56%) Ambos os sexos - 15 (30%) Não - 7 (14%)
	Frequência de intercâmbio da família com a cidade	Diariamente - 11 (22%) Semanalmente - 28 (56%) Quinzenalmente - 4 (8%) Mensalmente - 5 (10%) Ocasionalmente - 2 (4%)
	Nº de parentes residentes na cidade	Nenhum - 19 (38%) de 1 a 5 - 27 (54%) + de 5 - 4 (8%)
	Tipo de habitação	Palafita - 39 (78%) Casa de madeira um pouco distante da margem do rio - 6(12%) Casa de madeira em terra firme - 5 (10%)
	Forma de aquisição da alimentação	Na própria região - 17 (34%) Compra na cidade - 33 (66%)

IV - DISCUSSÃO DOS DADOS

O material coletado indica que o homem da referida região apresenta poucas perspectivas de fixação - na mesma, devido a fatores de expulsão, tais como: o agravamento da situação de vida da zona ribeirinha, em decorrência da redução gradual dos meios de sobrevivência. A colheita do açaí, a extração do piaçaba e da borracha, a caça e a pesca são feitas de maneira predatória, observando-se uma ausência de reflorestamento, interferindo - no equilíbrio ecológico e, consequentemente, refletindo' nos meios de subsistência.

Aliado a esses fatores, podemos citar ainda a precariedade da infra-estrutura de higiene e moradia. Assim como: escolas mal aparelhadas e inadaptadas a um ensino regionalizante (conforme dados já referidos e a tabela anexa) de acordo com as necessidades da população,- devendo-se ressaltar que já está sendo iniciada uma 2ª etapa do presente trabalho, onde serão coletadas informações sobre quais as necessidades reais e mais urgentes - da comunidade, sob o ponto de vista dos habitantes, a fim de que se possa iniciar um trabalho de modificação - da atual situação.

Em consequência da situação acima relatada e ainda da influência da Televisão e dos constantes intercâmbios com a cidade, os pais têm como meta principal a vinda dos filhos para a cidade (no caso Belém) com obje

tivo de estudar e ter melhores oportunidades profissio - nais e, sobretudo, melhores condições de vida.

Finalmente, o que significa a instituição "Escola" na vida do homem ribeirinho ?

Mediante tudo o que foi observado por nós, podemos dizer que a escola é uma ponte, um meio de ligação do homem ribeirinho à cidade e a realização de um sonho de uma vida melhor.

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTA (ESCOLA)

INFORMAÇÕES GERAIS:

1. AMBIENTE FÍSICO:
   1.a. Localização.
   1.b. Tipo de habitação.
   1.c. Clima (se tem enchente ou não e que época).

2. METODO: 2a Tem algum ? 2b Qual ?

3. CURRÍCULO:
   3.a. É feito por quem ?
   3.b. É discutido com o professor ?
   3.c. É adequado a realidade ?

4. FATORES MOTIVACIONAIS:
   4.a. Material didático.
   4.b. Brincadeiras, festinhas, etc...

5. FUNCIONAMENTO DA ESCOLA:
   5.a. Quem construiu a escola ?
   5.b. Quem a sustenta ?
   5.c. É estadual, municipal ou particular ?
   5.d. Qual o quadro de funcionários ?

6. CORPO DOCENTE

6.a. Nº de professores.

6.b. Grau de instrução (escolaridade).

6.c. Atualização (fonte, onde, freqüência).

6.d. O que é feito quando surge algum problema na sala de aula ? Seja de relacionamento ou aprendizagem ? Recorre a quem ?

6.f. O professor gosta do que faz ?

6.g. Qual a expectativa do professor em relação ao aluno ?

6.h. Como é o rendimento escolar dos alunos ?

7. CORPO DISCENTE

7.a. Nº de alunos por turno.

7.b. Faixa etária.

7.c. Séries.

7.d. Disciplinas por série.

7.e. Meio de transporte.

7.f. O que as crianças acham da escola.

7.g. Como é o comportamento das crianças na escola?

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTA (FAMÍLIA)

1. QUAL A PROFISSÃO ?

   a) do pai.

   b) da mãe.

2. QUAL A DISTÂNCIA DO LOCAL DE MORADIA ATÉ A CIDADE (BELÉM) ?

3. POSSUI APARELHO DE:

   3.a. bateria.

   3.b. televisão.

   3.c. rádio.

4. QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE ?

   4.a. do pai.

   4.b. da mãe.

5. COMO A FAMÍLIA VÊ A ESCOLA ? O QUE SIGNIFICA A ESCOLA PARA ELES ?

6. QUAL O NÚMERO DE FILHOS ?

7. QUAL O NÚMERO DE FILHOS NA ESCOLA ?

8. QUAL A EXPECTATIVA DOS PAIS EM RELAÇÃO A SI ?

9. QUAL A EXPECTATIVA DOS PAIS EM RELAÇÃO AOS FILHOS ?

10. HÁ UTILIZAÇÃO NA FAMÍLIA DA MÃO DE OBRA INFANTIL (HÁ DIFERENÇA POR SEXO) ?

11. QUAL A FREQUÊNCIA DE INTERCÂMBIO DA FAMÍLIA COM A CIDADE ?

12. NÚMERO DE PARENTES RESIDENTES EM BELÉM ?

13. QUAL A FORMA DE AQUISIÇÃO DA ALIMENTAÇÃO ?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREIRE, Paulo. "Pedagogia do oprimido", Rio, Paz e Terra, 1975.
2. LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina. "Técnicas de Pesquisa", São PAulo, Atlas, 1982.
3. NOYOS, Juan Bordenave e outros. "A competência do Homem Rural Amazônico e o Papel da Educação", Belém (PA), editado pelo NAEA, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, UFPa.

OUTRAS REFERÊNCIAS

. MEC - Ministério de Educação e Cultura.

. SEDUC - Secretaria de Educação e Cultura.

. CETEAM - Centro Técnico da Amazônia.

. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

. SEPLAN - Secretaria de Planejamento.

. PREFEITURA MUNICIPAL DO ACARÁ - PR.

. NAEA - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos.

O PAPEL DO PSICÓLOGO INDUSTRIAL: REFLEXÕES SOBRE O LOBO MAU EM PSICOLOGIA

Wanderley Codo

O movimento social nos últimos tempos tem se mostrado com uma tendência inequívoca à uma concentração urbana industrial, graças ao desenvolvimento do Capitalismo no Brasil, cada vez mais e mais operários concentram-se em grandes indústrias, o que por si só é relevante para os psicólogos, incumbidos por missão e profissão a compreender e/ou transformar o comportamento humano. Mas, além do argumento meramente estatístico há uma razão ainda mais forte e igualmente evidente, a indústria é o motor da sociedade, o locus onde se gera as relações entre as pessoas, entre as classes. A atuação do psicólogo dentro da indústria deveria ser a menina dos olhos deste profissional, os postos mais cobiçados entre os estudantes. A realidade não é esta.

Ao contrário, quanto mais cresce a importância da indústria na sociedade contemporânea, mais crescem as críticas que a Psicologia, principalmente no âmbito acadêmico fazem à atuação do psicólogo na indústria. Embora seja muito difícil operacionalizar estas formulações, sente-se claramente que os professores e alunos de Psicologia referem-se à esta especialidade como uma espécie de irmã menor da Psicologia, um misto de asco e concera

ção comum à mãe (prendada) que se refere a uma filha que se prostituiu.

O exame desta contradição nos obriga a percorrer a teoria e a prática do Psicologo Industrial, assim' como as críticas que são feitas a sua atuação.

A começar pela função teórica do Psicológo Industrial, o departamento de seleção de pessoal se orienta pelo pressuposto fundamental de "combinar os indivíduos com as ocupações com as quais se habilita".

O pré requisito básico para o cumprimento desse papel é que haja uma determinação explicita de funções, um fluxograma da empresa, tanto a nível da tarefa' quanto a nível de produção. A partir daí a seleção deve' elaborar teses capazes de detectar habilidades e/ou características que possam prever o grau de adaptação do indivíduo à tarefa, objetivando por um lado aumentar a satisfação no trabalho e por outro aumentar a produtividade reduzindo o turn-over.

Paralelamente ao desenvolvimento dos métodos de seleção, deve ocorrer, como aconselham os manuais de Psicologia Industrial, uma avaliação periódica de desempenho, com a função de orientar as possíveis promoções' e ao mesmo tempo funcionar como teste periódico, avaliando os critérios da seleção e retro-alimentando o sistema. O resultado previsto é o aumento da eficiência, partindo do pressuposto de que um indivíduo desempenha melhor quanto melhor adaptado estiver à sua função.

No treinamento mantem-se os motivos e mudam-se

os métodos. Trata-se de ensinar ao trabalhador as especificidades de um trabalho determinado, aumentando seu rendimento na medida em que capacita para o trabalho.

Quer na seleção quer no treinamento o princípio que vigora é o de manter o homem certo no lugar certo, e, também, adequar o homem à máquina, reduzindo ao mínimo a probabilidade de erro.

Abbrdando a crítica da função teórica do Psicólogo Industrial, já se transformou em lugar comum as afirmações de que estas atividades, descritas sucintamente acima, são intrinsecamente reacionárias, o psicólogo se coloca a serviço da indústria como instrumento adicional de exploração do trabalhador, ao invés de transformar a estrutura produtiva para que venha a satisfazer as necessidades do ser humano; transforma o ser humano à imagem e semelhança da indústria, invertendo, portanto, sua missão de contribuir para a felicidade do homem e corroborando na alienação do trabalhador, transformando-o em dócil e pacato objeto de exploração do capital.

Alguns críticos mais afoitos chegam a responsabilizar toda a psicologia, acusando-a de estar a serviço das classes dominantes, servindo como instrumento desta, contra o trabalhador.

De passagem é bom frizar que não é privilégio da Psicologia, muito menos da Psicologia Industrial, o seu compromisso com as classes dominantes. É fato já sobejamente conhecido que o domínio de uma classe sobre as outras trâz, como decorrência o domínio das idéias da

classe que está no poder, que a ciência não escapa através de algum exercício mágico de neutralidade. Pelo contrário, ao produzir conhecimento que necessariamente implica em poder, ela é apropriada pelas classes dominantes e utilizada em seu benefício.

No entanto, ao constatarmos esta relação entre ciência e poder não podemos correr o risco de "jogar a criança fora com a água do banho". Vejamos: se o psicólogo, ao declarar que a Psicologia Industrial está a serviço da grande indústria se recusa a trabalhar na área, está fazendo coro pelo avesso às velhas cantilenas que proclamam a neutralidade da ciência, isto sim, produto ideológico típico das classes dominantes. Em outras palavras, a crítica que produz a não intervenção é uma crítica caolha, covarde, lava as mãos e se recusa em inverter o papel da ciência, não se submete a correr os riscos do poder para tentar subvertê-lo.

É verdade que o Psicólogo Industrial é um empregado do patrão contratado para fazer frente ao operário. Por isso mesmo, o Psicólogo consciente deveria estar na indústria refletindo conscientemente para tentar subverter suas funções.

Franzindo o nariz e se recusando a cumprir tão "vil papel", os defensores deste tipo de crítica fazem coro exatamente ao sistema, pois reivindicam pelo avesso a neutralidade da ciência que denunciam como falsa e poupam os industriais do incomodo de ter entre suas fileiras um profissional preocupado com a defesa dos direitos

do trabalhador.

Imaginemos que um operário, ao tomar consciência da exploração a que é submetido, se recusasse a trabalhar na fábrica, ao invés de organizar sua classe dentro da fábrica. Triste e irônico conluio entre a consciência e a covardia, em uma palavra falsa (pseudo) consciência, que se traduz em omissão.

Mas não é apenas no plano genérico que estas críticas se mostram débeis. Tivemos oportunidade de fazer um estudo do caso de uma indústria, relatado em um trabalho anterior, que aponta para as funções que o psicólogo exerce de fato na indústria. Temos razões para supor que os dados coletados sejam passíveis de generalização, guardando precaução para as possíveis mudanças que ocorrem de uma fábrica para outra, mas que em nossa opinião não alteram o conteúdo básico das observações que realizamos. Vejamos, então, quais são de fato as atribuições do Psicólogo na Indústria.

Em se tratando de seleção, a indústria geralmente divide seus funcionários em duas categorias, a dos horistas e a dos mensalistas. Os primeiros são os encarregados diretamente da produção, operários mais ou menos qualificados, e o segundo são funcionários do que chamamos de tecnoburocracia, diversos escritórios de controle, engenheiros, psicólogos, etc. Cabe ressaltar que os horistas representam a maioria esmagadora (70,90%) do total de empregados da fábrica.

Para os operários, literalmente não há sele-

ção, não se aplicam testes psicológicos nem de personalidade, nem de inteligência, apenas uma entrevista que indaga sobre coisas como: o lugar onde o operário mora, o número de filhos que tenha, dependência do salário e experiência anterior, entendida no sentido de já ter trabalhado em uma fábrica antes "para não se desiludir", nas palavras da psicóloga que entrevistamos.

Diga-se de passagem, não poderia ser de outra forma, porque o próprio pedido de mão-de-obra não discrimina com detalhes a função que o operário deve realizar. Na fábrica que estudamos havia vários trabalhos diferentes, colocados sob o mesmo título "montador", quem define que tipo de trabalho o recém chegado fará é o chefe de seção e não a seleção de pessoal.

De montador, o operário pode passar a várias outras funções até atingir a de encarregado de pessoal; todas estas promoções são feitas por critérios estabelecidos e determinados pelo chefe de produção, não passando, portanto, pelo crivo da seleção de pessoal.

Já para os mensalistas, encarregados em última instância, de controlar o comportamento do operário, o departamento de seleção segue à risca os manuais de Psicologia Industrial, são aplicados os testes baseados em descrição de função, etc.

Quanto ao treinamento, seu departamento segue as mesmas diretrizes básicas, grande parte de sua atenção é dedicada a cursos de relações humanas e liderança, avaliação de desempenho (aplicado apenas aos mensalis-

tas), cursos de inglês para os gerentes.

Para os operários, o departamento de treinamento se limita a algumas instruções de como funciona a fábrica, chamada pomposamente de "semana de integração" e ao adestramento cuja instrução dura, no caso de tarefas mais completas, em média 15 min. e é feita por uma ex-operária promovida a instrutora. Depois disto, basta que o operário reproduza sob supervisão a tarefa até que alcance o ritmo exigido pela produção.

A fábrica, como se vê, prescinde da intervenção do psicólogo na escolha de seus funcionários e na manutenção de um bom andamento da produção. Isto é possível devido a dois mecanismos básicos: 1º - através da intervenção da Engenharia Industrial que se dedica ao estudo pormenorizado do trabalho, visando a maximização dos lucros através da simplificação adextremum da atividade do operário, o que não só agiliza pela divisão do trabalho na linha de montagem a consecução do produto final, como também, e não menos importante, torna o operário facilmente substituível (eis aqui, o verdadeiro agente de controle do comportamento dentro da fábrica), e 2º - por um exército industrial de reserva feito e acotovelado às portas da fábrica à espera de demissões que possibilitem ao trabalhador o acesso cada vez mais raro ao emprego.

Vejamos o que estas providências descritas acima provocam no operário. A sua admissão ao emprego lhe aparece como aleatória, o exercício das tarefas diárias re-

petitivas, insignificantes ou, como quer, o homem é maior do que o gesto, sua demissão como arbitrária, sua promoção dependente, em última instância, dos caprichos do chefe de produção.

O operário resiste a esta alienação de várias maneiras, mas algumas nos interessa aqui particularmente: supervaloriza a sua própria seleção, chegando a inventar testes que não foram realizados e atribuindo à sua admissão a inteligência, perspicácia, etc., e dentro da fábrica reivindica e/ou não perde a oportunidade de realizar qualquer curso técnico que possaaperfeiçoar. Os mecanismos são evidentes, trata-se de contrapor à desvalorização a que a fábrica o submete uma revalorização de si mesmo, ainda que seja através da fantasia.

Retomemos, agora, as questões iniciais. A adaptação do homem ao trabalho "rights men to the rights place" simplismente não existe para a grande maioria dos trabalhadores na indústria, o que coloca os nossos "críticos", citados anteriormente, na posição de Don Quixote a lutar contra moinhos de vento. Se existisse, promoveria uma valorização do operário, através da valorização dos postos de trabalho, dificultando a substituição de um homem por outro, ao mesmo tempo que aumentaria a segurança psicológica do trabalhador na sua própria capacidade. Em uma palavra, contribuiria no sentido de fortalecer o operário perante a indústria ao invés de enfraquecê-lo.

Imaginemos que os psicólogos bem pensantes, ao invés de franzir o nariz para a Psicologia Industrial, - procurassem ocupar os postos que lhes cabem na fábrica e cumprissem exatamente as suas funções:

1. Buscando selecionar de fato homens mais capacitados para exercício de suas funções, estendendo a - seleção a cada operário da fábrica e, como reza a nossa' ética profissional, informando ao candidato os resultados dos testes a que foi submetido, assim como os critérios que subjazem sua aprovação ou reprovação.

2. Conquistando a extenção da avaliação de desempenho para todas as funções na fábrica, o que, ato - contínuo, implicaria na definição de critérios objetivos para a promoção, rebaixamento ou demissão de cada operário.

3. Atuando efetivamente no sentido de treinar' os operários não apenas na sua função específica mas, - também, mostrando o funcionamento da estrutura toda de produção.

Sem dúvida o psicólogo que assim agisse estaria contribuindo para a conscientização do operário, para o aumento do seu poder de barganha perante a fábrica' e para a segurança e dignidade enquanto ser humano, tão excassos nas condições atuais. Tudo isto sem precisar - brandir a teoria marxista à porta da fábrica e nem ao menos, reinventar a psicologia neutra, com as vantagens de trocar as velhas cantigas murmuradas pelos cantos da universidade por uma atuação direta com o operariado, clas-

se revolucionária por excelência, que se não for favorecido com o auxílio técnico dos psicólogos, pelo menos auxilia os mesmos a compreender melhor a história.

Em outras palavras, é hora de fazer a crítica' da crítica da atuação do Psicólogo Industrial que, para ser competente, necessita ser empreendida de dentro da própria fábrica, locus sem dúvida menos confortável do que as escrivaninhas da universidade, mas, por isto mesmo, concreta.

É evidente que tal atuação está longe de ser - possibilitado sem riscos, os psicólogos dispostos a atuar dentro da indústria precisariam, ato contínuo, de uma organização enquanto categoria com força o suficiente para zelar pela manutenção do próprio emprego e pela' observância dos princípios éticos em suas atuações.

Como sempre é possível que todas as nossas considerações estejam erradas; se for o caso, a única forma de percebermos é a prática, o que termina por revalidar pelo avesso as conclusões acima. Temos certeza que o debate que vier a aprofundar, acatar ou recusar as reflexões que expomos podem-nos clarear o caminho se for baseado no operário concreto, na fábrica real, na atuação do psicólogo fidedigno. Estaremos, sem dúvida, melhor embasados na prática e menos suceptíveis às armadilhas próprias dos contos de fada.

A PSICOLOGIA DO TRABALHO E SEU PAPEL NAS ORGANIZAÇÕES MODERNAS

Signar Malvezzi

A Psicologia vem evoluindo; na verdade está amadurecendo. Como ciência aplicada na organização do trabalho coletivo, podemos constatar dois fatos:

1º Mudança em sua Perspectiva:

De uma perspectiva de serviço, caracterizada pela preocupação com a efetividade, com a solução de problemas, tende para uma perspectiva apreciativa, caracterizada pelo interesse da compreensão do contexto onde os eventos ocorrem e, pelo interesse em saber porque os problemas ocorrem.

(Os técnicos parecem menos relevantes na solução do problema do que as pessoas e grupos neles envolvidos - lei da Noruega, GT holandês, etc.)

2º Maior Interesse na Integração com Outras Ciências Aplicadas.

Para analisar e propor alternativas às tensões e conflitos do contexto de trabalho. Hoje, fala-se menos na soluções que a Psicologia poderia trazer para um determinado problema e, mais na contribuição que ela pode dar para se lidar com um evento, com um conflito, etc.

(Há mais consciência da interdependência e compro-

timento de processo na falência de soluções técni - cas valorizadas até agora).

Por que essa evolução ?

A integração de teorias da psicologia em práticas administrativas tem sido a curto e médio prazo um alívio de' tensões, porém de duvidoso valor a mais longo prazo. As teorias em psicologia tem mais sustentado do que questionado as práticas administrativas. Vejamos:

- Seleção: difs. indiv. e habilidades (maior discr.- apenas)
- Treinamento: aprendiz. atitudes, mudança de com - port. e desenvol. (maior efetividade na mudança e - no diagnóstico de necessidades de mudança)
- Controle: motivação, auto-realização (como satisf. necess.)
- Decisões: estudo de grupos, discriminação da reali dade, valores (rapidez, segurança, menor número de conflitos sub-seq., graxa na máquina).

Apesar de tudo isso, a insatisfação com o trabalho continua, a alienação parece que não foi tocada. - Srinivas (79) diz que o ambiente mudou e os profissionais de recursos humanos continuam agindo como se isso não fosse um fato tão sério - em 15 anos, maior número de mulheres, de jovens, de blue collar, de part-time jobs, de pessoas que já não são sozinhas a força econômica da família, menor tempo de trabalho, etc. Diante dessa mudança, a seleção apenas tem mudado as tabelas de percentis.

Bob Cooper julga que as teorias em Psicologia'

não fazem senão o jogo da administração regulativa, onde o ambiente deve ser operado (como o verdadeiro objeto de mudança) para que se consigam fins desejados por grupos de pessoas (estamos sempre perseguindo metas e regulando o ambiente por causa delas)."

Para Blackler & Brown, a Psicologia tem oferecido boas promessas, sobre premissas falsas (que é o ambiente configurado tal como o processo de industrialização o vê). Assim, eles reviram algumas teorias:

. Maslow:

Hierarquia de necessidades - Não questiona a origem das necessidades; o objeto de mudança é o mundo externo, para se encontrar a própria satisfação; as organizações entedem as pessoas sob o mesmo prisma, uma vis individualista, onde a responsabilidade das pessoas está comprometida pelo funcional e pelo utilitário.

. Desenvolvimento de Liderança

Uma forma camuflada de regulagem; pretende aumentar a participação. Não se comunica mais aos subordinados os problemas, deixando-se que estes os descubram por si, só que devem faze-lo sob o mesmo referencial da hierarquia.

Tais teorias tem ajudado a configurar a realidade obscurecendo os liames entre a empresa e a sociedade, para fortalecer a primazia da produção sobre outros valores.

Que alternativas tem sido pensadas ?

. A mudança legal

Work environment act(77) na Noruega

. O peculiar caso japonês:

Emprego vitalício, sindicato por empresa e o salário vinculado ao tempo de serviço

. As pequenas comunidades do México e do norte da Espanha, priorizando a auto-determinação, quer na definição das próprias necessidades, quer na proposta de alternativos caminhos para elas.

. Emancipatory Psychology, como um movimento que se delineia no horizonte.

- a emancipação vista sob o prisma da economia (doméstica)
- a emancipação vista sob o prisma da psicologia - auto-realização: aspirar o próprio crescimento psicológico tem sido uma perspectiva enfatizada, em contraste com a aspiração por recursos materiais. O processo de industrialização tem sido considerado como uma pressão no sentido do trabalhador afastar-se do próprio crescimento psicológico e por conseqüência da auto-criação, para caminhar alienado e dirigido pela sociedade de consumo para fins que outros inculcam nele, ou seja, fins desejados menos por ele do que por outros.

Held e Hein (61) para estudar os efeitos da privação sensorial na determinação da atividade autodiri

gida, estudaram gatos sob duas situações... Concluiram - que o livre movimento desenvolve uma consciência mais sofisticada e mais precisa do ambiente e, das próprias ações sobre este. Segundo eles, faltou ao gato, uma apreciação da significância dos estímulos (elementos) do campo visual, por que ele sem isso não aprendeu a compreender suas próprias ações e os significados delas sobre o ambiente. Ou seja, a perda do controle sobre as próprias ações os conduziu a uma incompleta ou falsa compreensão do ambiente, desencadeando a partir daí, um círculo' vicioso.

Será que não ocorre o mesmo fenômeno com os operários ? Será que as ações do trabalhador dentro e fora de sua fábrica, são dirigidas por ele mesmo ou pelas' poderosas forças que o circundam e que infinitamente o excedem ?

Gastell, faz uma análise interessante de uma - família de operários ingleses... sua existência era vegetativa, eles apenas respondiam as necessidades de sobrevivência. O trabalho ao invés de lhes ser uma força' criadora, lhes era apenas reprodução da própria impotência diante do mundo.

Tal como esses, a maioria dos trabalhadores - tem que render suas forças às exigências de outros — mais precisamente daqueles que produzem aquilo do qual ele necessita. O próprio trabalhador pode se perceber - como alguém (tendo uma natureza) "instrumentalmente orientado", ou seja sempre a serviço de alguém ou de alguma

coisa (daí a importância da sociedade de consumo), a serviço do desejo ou do crescimento de outrem que não o seu próprio. O trabalhador aprende mais a necessitar do - "ter" do que do "ser", como escreveu E. Fromm (aprende a desvalorizar o crescimento psicológico em favor das aquisições materiais.

Não ser apor conseqüência, a emancipação, mais uma luta por valores do que por novos arranjos e re-ar - ranjos das tarefas, do ambiente e das metas de produção, tal como vem sendo proposto por essas práticas modernas' de administração, do tipo "job redesign", enriquecimento do trabalho, etc. ?

Gouldner sintetisa de uma forma atraente essa' pergunta, afirmando que a mudança que é exigida nas organizações é a reconsideração dos partes de nosso "eu" que as empresas tem deixado de considerar como utilizável.

Para B. Baxter, a emancipação se operacionaliza no despertar da consciência de cada um em relação às próprias potencialidades e da consequente exploração dessas potencialidades, de tal forma que o trabalho não seja apenas ou predominantemente hetero-produtivo, mas auto-produtivo, auto-criador, ou seja, que represente mais uma natureza humana "open-ended" que nunca pode ser saciada.

Assim, a Psicologia do Trabalho, tem dois níveis de atuação nas empresas:

1. De um lado, não se furtar a nenhum problema, nenhum

conflito, inclusive a rotina do dia a dia.

2. Criticar constantemente seu próprio trabalho, não apenas verificando o que a mais tem sido dado para o trabalhador, mas que novos significados o trabalho tem tido para o trabalhador e para sua própria natureza de pessoa humana.

Sartre (em minhas palavras) nossa atuação deve ser menos uma solução de problemas e mais uma continua transformação de significados.

MESA REDONDA: PSICOLOGIA DO TRABALHO E SEU PAPEL NAS ORGANIZAÇÕES MODERNAS

Luiz Celso Manço

SPRP - 31.10.83

Sendo o trabalho humano a questão central neste debate, não vejo como iniciar minhas reflexões sem considerar certos aspectos que me parecem fundamentais. Devo esclarecer que nunca pretendi ser neutro diante da análise desse problema — e mesmo que o tivesse tentado, certamente teria sido impossível. Nos tempos de estudante, aqui em Ribeirão Preto, procurava, como muitos outros colegas, delinear estes valores e conceitos sobre a vida e o mundo; com relação ao trabalho humano, acreditava firmemente no conflito capital-trabalho. Hoje, após 13 anos de vida profissional, posso dizer que minhas convicções continuam as mesmas, ou seja, estou convencido de que a maior questão que o psicólogo do trabalho enfrenta, sobre a qual deve refletir em primeiro lugar, e cuja questão não pode ignorar, é o conflito fundamental entre o trabalhador e o patrão, entre o trabalho e o capital. Evitar ou simplesmente desconsiderar este problema implica, inequivocamente, numa atitude anti-científica. Seria possível compreender o processo motivacional ? Seria possível efetivar um diagnóstico organizacional, no plano dos Recursos Humanos ? Como interpretar e propor alternativas no processo da Avaliação de Desem-

penho ? De que maneira estabecer critérios e táticas de Seleção Profissional ? Acho que tudo isso até pode ser feito pelo psicólogo (e na verdade tem sido feito por - muita gente, no Brasil !), ignorando aquela questão básica. Porém, reafirmo a indagação: é válido, ou mesmo ético, dissimular aquele conflito ?

Certa ocasião, durante a Semana de Psicologia' de Santos, alguém colocou a questão do antagonismo entre as classes sociais no que concerne às relações de produção capitalista e seus desdobramentos psicológicos ao nível do indivíduo e do grupo. No decorrer do debate, ficou claro que a análise das relações de classe era fundamental para situarmos a problemática psicológica; não penetraríamos no cerne do problema sem tal premissa. Parece claro que a compreensão do individual e do microssocial só será viável dentro de referenciais derivados do macrossocial. O trabalhador e a organização certamente' não constituem entidades abstratas e independentes, acima da dialética social; pelo contrário, sua configuração, seu sentido, sua realidade, só se definem no conjunto concreto das relações sociais, particularmente as de relações de produção.

Porém, a meu ver, não parece possível, igualmente, permanecer nestas considerações mais amplas, no - geral, nos princípios genéricos. Como profissionais, é necessário descer do abstrato ao concreto, do teórico ao prático, nesse vai-e-vem próprio do saber científico. O que permeia entre a condição geral de classe social e a

realidade concreta da organização ? Como se explicita, na prática, aquela contradição fundamental ? Como é o dia-a-dia do trabalhador ? Como se organiza concretamente o ponto de trabalho e as relações totais da organização ?

Esta preocupação em não desvincular o geral do particular, o teórico do prático, o abstrato do concreto me parece importante para a Psicologia do Trabalho. Alguns aspectos parecem emergir quando resolvemos adotar esta atitude:

1º A compreensão do fato político e seus efeitos na vida das pessoas.

2º a consciência do nosso papel como psicólogo, e da Psicologia como Ciência e Profissão.

3º a natureza de nossa ação, ao nível das técnicas, métodos, modelos teóricos por nós utilizados, permitindo uma escolha crítica e, ao mesmo tempo, uma compreensão dos limites dos procedimentos — e, quem sabe, a recriação destes procedimentos.

É dentro dessa perspectiva que poderemos compreender, por exemplo, uma decisão sobre pessoal, dentro de um processo seletivo. Outro dia, durante uma entrevista de seleção, um candidato a promoção para o cargo de "Chefe de Serviço", numa organização bancária (onde o candidato era Escriturário, há 3 anos), afirmou, com convicção: "olha, o que eu vou dizer pode me prejudicar, mas, eu não sei disfarçar minha opinião: não quero esta promoção, não gosto da carreira bancária, não pretendo

progredir no Banco: meu negócio é ser advogado civil; só quero manter o atual emprego para meu custeio: acho que o trabalho em banco é péssimo, alienante, onde as pessoas se bitolam".

Aí eu perguntei, "bem por que então você veio aos exames psicológicos ?"

Ele respondeu: "Para não criar caso com o chefe que me indicou, e com o qual já tive vários atritos". "O pior é que eu escrevi tudo isto na 'autobiografia' e se voces enviarem meus testes para o Departamento de Recursos Humanos, elas vão ler e... sei lá o que vão fazer, talvez me demitir".

Este episódio revela um outro aspecto da realidade profissional do psicólogo: desde que ele próprio não tenha sido cooptado ideológicamente pela empresa, ele certamente vai viver muitas das situações de conflito: ele deve, por um lado, assegurar um bom trabalho ao nível técnico-profissional, participando da melhor forma no desenvolvimento da organização, no sucesso da empresa, enfim; mas, por outro lado, ele pensa também no sucesso, no bem-estar, no auto-desenvolvimento do trabalhador.

Como resolver este conflito ?

A meu ver, este é um problema que transcende a realidade do psicólogo organizacional, é um problema político. Todavia, penso que, enquanto profissionais, considerando o atual estágio das organizações modernas, seria possível conquistar espaços para um trabalho com cer

to ambivalência. Por exemplo, buscar manter a eficiência do sistema produtivo através de uma adequada gerência dos recursos humanos e, ao mesmo tempo, buscar caminhos que melhor preservem a saúde mental do trabalhador, que assegurem condições de trabalho mais adequadas do ponto de vista da segurança, que busquem ainda elevar o nível das satisfações humanas no trabalho, enfim, pensar no ser humano também e não somente na força de trabalho que ele representa. Não esquecer que nosso compromisso ético não é somente com a organização para quem trabalhamos, mas, primordialmente com o ser humano. Todavia, é muito difícil atingir essa ambivalência, sobretudo na atual fase do capitalismo brasileiro, onde a exploração máxima da força de trabalho é objetivo primordial do modelo econômico :

Este problema coloca outro: a questão do poder. Qual é o poder do psicólogo nas organizações ?

A meu ver, sua estrutura de relações de produção em que vivemos e considerando a história de nossa posição nesse conjunto de relações de produção, o psicólogo hoje é um assalariado, e não mais um liberal; porém, sua identidade não se dá com o proletariado, mas com as classes dominantes; nossa consciência e nossa "praxis" resulta, portanto, alienada e alienante — como, de resto, acontece com a maioria da população. Nós, temos a ilusão do poder, pensamos que podemos decidir coisas relevantes, que temos grande força; mas, é uma ilusão: o poder que temos no âmbito das empresas é o poder que o

sistema possui, não nós; somos meros agentes desse poder e, assim, meros reprodutores das ações determinadas pelo sistema. Se pensarmos que a empresa, também ela, reproduz o sistema mais amplo onde se insere, e se os psicólogos são agentes da empresa, é fácil deduzir que a "praxis" do psicólogo industrial é uma "praxis" que reproduz o modo capitalista de produção, os valores do capitalismo, seus interesses, sua ideologia; na realidade brasileira, temos sido os agentes da repressão ideológica, os controladores dos descrentes, os facilitadores da exploração científica dos trabalhadores. Este é o poder que temos, na essência, em termos da maioria dos psicólogos organizacionais.

Todavia, acredito que a conquista de espaços vale a pena, encontrar caminhos mais aceitáveis, lutar por melhores condições de trabalho, etc. podem não ser a solução do problema, mas, pelo menos, alivia nossa própria consciência !

MESA REDONDA: PSICOLOGIA DO TRABALHO E SEU PAPEL NAS ORGANIZAÇÕES MODERNAS

Muvenius J. Paoli (UNICAMP)

XIII Reunião Anual de Psicologia
Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto

Título: A Qualificação Profissional e Relações de Dominação nas Organizações Modernas

Em um trabalho escrito em 1977, apresentado como dissertação de Mestrado, e publicado em 1980 (2a. edição 1981) com o título Ideologia e Hegemonia - As Condições de Produção da Educação (Cortez Editora), fiz um tratamento histórico da forma que a qualificação para o trabalho assume na sociedade capitalista. Como esse trabalho está pronto e publicado, nesta discussão de hoje - vou dar de barato uma série de reflexões contidas nele, - e que poderão ser explicitadas se necessário na fase de debates.

Assim, é nos requisitos da qualificação para o trabalho que se pode encontrar uma cristalização bem real e concreta das relações de dominação numa sociedade capitalista. Os requisitos da qualificação para o trabalho são colocados pelos empregadores como uma necessidade técnica de processo "moderno" de trabalho, ocultando

o caráter de dominação social e disciplinamento individual, que estão embutidos na forma assumida pela qualificação para o trabalho.

Dominação social quando, sob o rótulo de necessidade de qualificação, os empregadores utilizam critérios de escolarização formal no recrutamento da força de trabalho baseado na crença: "a escola é um sistema de filtragem para aqueles com maior habilidade e talento. Ao escolher os candidatos mais escolarizados o empregador maximiza a probabilidade de contratar a melhor mão de obra disponível. As exigências de admissão e competitividade do sistema educacional resultam na triagem dos menos capazes e pouco motivados. Desse modo, os que conseguem chegar ao fim e obter um diploma devem ser supostamente os mais bem dotados" (Castro, 1974, p.393). Este tipo de crença funciona como legitimação da dominação social na medida em que não considera as desigualdades de oportunidades sociais, que interferem nas possibilidades de acesso ao sistema educacional, bem como nas determinações, também sociais, do desempenho dentro da escola, operando assim uma mistificação ao tornar "natural", legítimo e aceitável a desigualdade de oportunidades sociais, transformando as determinações de classe em incapacidade ou pouca motivação individual dos que não passam pelo sistema educacional, ou, dos que nele entrando não realiza um percurso com "sucesso". Escolaridade e produtividade ficam assim sinonimizados, compondo uma base ideológica que legitima uma hierarquização dentro do

mercado de trabalho (leia-se divisão social do trabalho).

Acoplada a essa dominação social, a qualificação para o trabalho implica uma dominação direta e individual de caráter disciplinar, seja ao nível do mercado de trabalho de maneira ampla através da inclusão de determinados critérios de recrutamento e seleção, como por exemplo: ter trabalhado de forma "dócil" em outras empresas; seja ao nível do mercado de trabalho interno das próprias empresas, onde se utilizam definições de qualidades requeridas para o Bom trabalhador, como critérios para treinamento, promoção e dispensa.

A dominação individual fica como um problema bem evidente quando se considera os setores "de ponta" da organização econômica, onde emergem as grandes empresas utilizando uma parafernália de gerenciamento, o chamado "desenvolvimento de relações humanas".

Estas empresas tendem a requerer um bom trabalhador, cujas qualidades fundamentais sejam: o respeito à hierarquia, respeito à autoridade, respeito às boas maneiras. Para isso criam um estoque de normas e regras para recrutamento, seleção, treinamento, promoção e dispensa, transformando a qualificação para o trabalho em um objeto de avanço da "gestão empresarial".

Desta forma se pode perceber que o disciplinamento da força de trabalho, e as representações sobre o trabalho concreto, acabam sendo um produto da própria organização do processo de trabalho nas empresas "modernas", que, sob o rótulo de profissionalização ou qualifi

cação para o trabalho, procuram operar uma normatização e docilização dos comportamentos dentro da esfera do exercício das atividades profissionais concretas.

Nesse sentido é que se pode perceber a empresa "moderna" como um aparelho ideológico, que gera normas, processos de internalização de normas, punições, etc. Ou seja, é gerado todo um processo de socialização/educação de sujeitos, que somente se constituem como sujeitos na medida em que se comportam como indivíduos disciplinados.

Até aqui a análise que vim fazendo parece, de certa maneira, uma análise relativamente fácil, que qualquer bom observador poderia fazer, mas vou tentar complicar um pouco as coisas, procurando apontar algumas "trampas" em que um psicólogo de "organização" pode se ver envolvido.

Um primeiro pedaço é considerar o mito do "cientificismo" em que via de regra este psicólogo pode estar envolvido sem perceber muito bem a trama na qual exerce a sua atividade.

O fato de entrar numa organização "moderna" que possue uma administração "científica" é uma coisa que exerce um fascínio muito forte para o psicólogo "organizacional", pois por um lado ele pode dar vazão à uma das ideologias em que foi socializado no seu curso de psicologia que é a mensuração, que ele aprendeu ser um sinônimo ou mesmo a definição de "ciência", por outro lado é possível dar uma saída para o seu "humanismo" na me

dida em que ele acredita estar sendo um profissional - "crítico" porque vai estudar e dar condições para que o trabalhador se adapte às condições de trabalho.

Com relação ao primeiro aspecto apontado que é a sinonimia entre mensuração e ciência, não vou discorrer. Fica apenas aqui lançada a provocação para o debate, os colegas que vestirem a carapuça, que se apresentem para o diálogo; e aos comportamentalistas que se sentirem ofendidos aviso desde já que não estou descartando a mensuração e a observação como instrumentos de conhecimento, mas que fique claro que respeito e defendo a mensuração e observação como meios para o conhecimento e não fins em si mesmo. O Sd está dado aguardo a R para ver qual tipo de Sr. a ser utilizado.

O 2º aspecto que indiquei que é o humanismo do psicólogo quando procura estudar e dar condições para adaptação do trabalhador ao seu posto de trabalho, vou - procurar remecher os fios desta meada prá ver que outros tecidos é possível tecer.

Um primeiro pedaço desta meada está na crença de que o trabalhador precisa se "adaptar" às condições - de trabalho. Esta proposta se por um lado pode passar - por vários questionamentos que vão desde ignorar a criatividade do trabalhador até a eficácia relativa desses - programas, por outro lado tem um pressuposto que funciona como legitimação da própria administração "científica" que pode ser ilustrada com o seguinte argumento de Taylor: "A ciência de fazer um trabalho de qualquer ti-

po não pode ser desenvolvida pelo trabalhador. Por que? Porque ele não tem nem o tempo, nem o dinheiro para fazê-lo (...) A administração deve e pode pagar para que esse tarefa seja feita" (Taylor, *Scientific Management*, 1947, pp. 235/236.

Em seguida cabe considerar um outro fio diretamente articulado a "adaptação". Vejamos: adaptar para que ? Ora, a resposta já está dada: para maximizar a sua eficiência. Eficiência esta que é observável e mensurável pela produtividade, ou seja quanto mais produzir mais eficiente ele será.

Aqui entra um terceiro fio: para se conseguir aumentar a eficiência é necessário um desenvolvimento da racionalidade, e o modelo clássico de racionalidade usa como princípio fundamental separar ao máximo as tarefas' (ou comportamentos ?) "Dividir, dividir, dividir. O operário (a) é obrigado a trabalhar num setor cada vez mais limitado, mais repetitivo, e sem nenhum vínculo com as outras áreas do processo" (Spink, 1982, pg. 16).

Fiquemos apenas com estes três fios, que se - não são suficientes para um tecido, pelo menos permitem' dar nós.

A adaptação para a máxima eficiência dentro - da racionalidade da divisão de tarefas não teria um efeito contrário do que pretenderia com uma humanização do trabalho na medida em que se trata de ensinar/treinar as pessoas em seres parcelados ? E, nesse sentido, o caráter de mensuração/observação/cientificismo poderiam atu-

ar como neutralizador/inibidor para a colocação deste tipo de questão ?

Considerando pesquisas sociológicas que vem sendo desenvolvidas nos últimos anos na área de processo de trabalho, a administração científica de recursos humanos tem passado por uma série de questionamentos. Para esta discussão, gostaria de destacar especialmente alguns resultados de Afonso Correa Fleury in Organização do Trabalho Industrial: um confronto entre teoria e realidade, tese de doutoramento, Poli/USP, 1978. A preocupação inicial de Fleury era a de perceber a adequação teórica e a eficácia dos modelos de "administração científica" a realidade brasileira, e para isso realizou pesquisa empírica em 40 fábricas do Estado de São Paulo e chegou a constatações surpreendentes como a de que os departamentos encarregados de organizar o processo de trabalho se propõem à:

> "não permitir a qualificação e o aperfeiçoamento da mão de obra;
> não permitir o contacto e o agrupamento entre os operários, evitando a sua possível organização;
> manter baixo os salários individuais dos operários;
> induzir a rotatividade da mão de obra" (Fleury, "Produtividade e organização do trabalho na indústria, mimeo, 1980).

A partir disso Fleury diz que "o trabalho não é organizado de forma a utilizar a mão-de-obra de maneira eficiente, mas sim de forma a desqualificá-la e desor

ganizá-la, minimizando a possibilidade de surgimento de conflitos dentro da fábrica" p.28.

Desta forma, sacrifica-se a eficiência "para evitar problemas com a mão de obra", ou seja a organização do trabalho pretende "em primeiro lugar a dominação' da mão-de-obra, e em segundo lugar a produtividade" [p. 28].

O que se constatou é que a administração da organização do trabalho antes de mais nada opera a partir' de uma lógica procura instalar e exercer um poder disciplinar sobre os trabalhadores (vide Amnéris Maroni, A estratégia da recusa, Brasiliense, 1982).