SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO

ANAIS

XVII

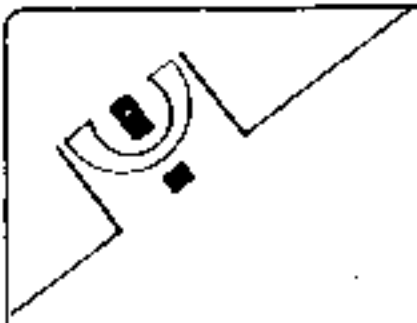
REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

1987

SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO

Fundada em 1971

PRESIDENTES	GESTÕES
Reinier J. A. Rozestraten	1971/1972/1973
Luiz Marcelino de Oliveira	1974/1975/1978/1981
Maria Clotilde R. Ferreira	1976
Isaias Pessotti	1977
Ricardo Gorayeb	1979/1982/1983/1986
José Lino de O. Bueno	1980
André Jacquemin	1984/1985
Daisy G. de Souza	1987



SOCIEDADE DE PSICOLOGIA
DE RIBEIRÃO PRETO

ANAIS DA
XVII REUNIÃO ANUAL
DE PSICOLOGIA

Coordenação Editorial:

Deisy G.de Souza
Vera Regina L.Otero
Zélia Maria M.Biasoli Alves

OUTUBRO - 1987

Souza, D.G; Otero, V.R.L; Alves, Z.M.M.B.
- Coordenação Editorial.
Anais da XVII Reunião Anual de Psicologia.
Ribeirão Preto, SP, Sociedade de Psicologia.
1 vol., 575 páginas,XXIV, 1988.

DIRETORIA DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO

GESTÃO - 1986/1987

DEISY DAS GRAÇAS DE SOUZA

(PRESIDENTE)

ISAÍAS PESSOTTI

(VICE-PRESIDENTE)

MARIA APARECIDA PRIOLI BUGLIANI

(1ª SECRETÁRIA)

ANA MARIA PIMENTA CARVALHO

(2ª SECRETÁRIA)

MARIANGELA DE OLIVEIRA

(1ª TESOUREIRA)

MARIA BEATRIZ MARTINS LINHARES

(2ª TESOUREIRA)

SECRETARIA

ROSEMARY APARECIDA DA SILVA DE PAULA

DANIELA PAULA GONÇALVES

FRANCISCO CARLOS GARCIA DE SOUZA

COORDENADORES DE DIVISÕES ESPECIALIZADAS

ASSESSORAS DA DIRETORIA

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO
Maria Lucia Dancas Ferrara

HISTÓRIA E FILOSOFIA DA PSICOLOGIA
Isaías Pessotti

MODIFICAÇÃO DE COMPORTAMENTO
Heloisa Helena F.da Rosa Maestrello

PSICOBIOLOGIA
Silvio Morato de Carvalho

PSICOLOGIA CLÍNICA
Dircenea De Lázzari C. Navarro

PSICOLOGIA DA SAÚDE
Ana Maria Pimenta Carvalho e
Mariangela de Oliveira

PSICOLOGIA DO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL
Cecília Barreto Dias e
Ecia Beatriz Lopes Petean

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
Zélia Maria Mendes B.Alves

PSICOLOGIA SOCIAL
Antonio Ribeiro de Almeida

PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO
Jairo Eduardo Borges-Andrade

TÉCNICAS DE EXAME PSICOLÓGICO
Rita Aparecida Romaro

REPRESENTANTES LOCAIS

ADRIANA B.DE FREITAS CAPPARELLI
Universidade Federal de Uberlândia

CELSO PEREIRA DE SÁ
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

EDUINO SBARDELINI FILHO
Universidade Federal do Paraná

JOSÉ AUGUSTO S.PONTES NETO
Universidade Estadual Paulista - Assis

JOSÉ GONÇALVES MEDEIROS
Universidade Federal de Santa Catarina

JULIO CESAR COELHO DE ROSE
Universidade Federal de São Carlos

LIGIA RBNER MELCHIORI
Novo Horizonte

LINCOLN DA SILVA GIMENES
Universidade de Brasília

MARIA AMELIA MATOS
Universidade de São Paulo

MARIA ZILÁR DA SILVA BRANDÃO
Universidade Estadual de Londrina

OLAVO DE FARIA GALVÃO
Universidade Federal do Pará

OLGA MARIA P.R.RODRIGUES
Bauru

PAULO ROGÉRIO M.MENANDRO
Universidade Federal do Espírito Santo

SADAO OMOTE
Universidade Estadual Paulista - Marília

TEREZINHA FÉREZ CARNEIRO
Pontifícia Universidade Católica - R.J.

COLABORADORES

- Ricardo Gorayeb
- Luiz Marcelino de Oliveira

A realização da XVII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA tornou-se possível graças ao apoio financeiro e às condições de infra-estrutura oferecidas pelas seguintes instituições, a quem externamos sinceros agradecimentos em nome da Sociedade:

- CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq) - PROC. 402934/87-PH

- FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO (FAPESP) - PROC. 87/1748-2

- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - CAMPUS DE RIBEIRÃO PRETO:
  - FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
  - FACULDADE DE MEDICINA
  - PREFEITURA DO CAMPUS

- EDITORA LEGIS SUMMA

APRESENTAÇÃO

No momento em que conseguimos organizar suficientemente o material e obter os recursos para a impressão destes Anais, já é tempo de nova Reunião Anual de Psicologia. Na medida em que os Anais são uma decorrência e um produto do congresso, pareceu apropriado iniciar esta apresentação com o Editorial do Boletim Informativo de maio de 1988, de autoria de Zélia Maria Mendes Biasoli Alves e Heloísa Helena Ferreira da Rosa Maastrello, a propósito dos preparativos para a XVIII Reunião Anual:

"O progresso do conhecimento científico depende, em grande parte, da comunicação dos trabalhos de pesquisa e de seus resultados, o que acontece, de forma dinâmica e atual, nas reuniões científicas. Num país que necessita estruturar e direcionar seu desenvolvimento científico e tecnológico, bem como divulgar o que vem sendo obtido nos centros de pesquisa, torna-se crucial a existência de 'espaços' para o intercâmbio entre pesquisadores, que possam se estender aos estudantes e leigos.

De alguma forma é preciso que se ultrapasse os limites dos laboratórios e grupos restritos, fazendo com que a experiência de uns venha a servir como um ponto de partida para um número maior de pessoas, fundamentalmente despertando interesse e motivando aprendizes, além de oferecer ao profissional de áreas aplicadas, substratos para sua atuação. Tudo isso poderia ocorrer através de revistas, jornais e livros especializados. Entretanto, estas são formas de comunicação entre nós ainda incipientes e precárias.

As reuniões científicas são, portanto, essenciais. Constituem-se em momentos de divulgação e aprofundamento de problemas e alternativas. Há pois que dispender esforços para realizá-las garantindo, por um lado, amplitude e abrangência aos eventos promovidos e, por outro, o caráter de continuidade, de atividade sistemática, previsível e prevista, com a qual se pode contar.

Este é o espírito que tem movido, desde sua fundação, as Diretorias da SPRP, que podem, em alguns momentos, sacrificar outros interesse e objetivos, visando manter a realização anual de sua reunião. Por outro lado, há que salientar que, ao longo do tempo as respostas às Reuniões Anuais pela comunidade científica em Psicologia e pelos sócios da SPRP, em especial, tem sido extremamente gratificantes. Isto firma o compromisso de levar adiante a tarefa de estruturar e garantir o 'espaço' para que o intercâmbio se processe."

A revisão deste importante papel das reuniões trás à tona um outro aspecto também fundamental: a possibilidade do registro das contribuições e das discussões que elas ensejam. Tal registro nos Anais pode ser um passo importante na superação de nossas dificuldades crônicas em publicar e a comunidade científica tem sido sensível à sua importância pois eles transformam as idéias em produtos permanentes, acessíveis tanto aos que participaram dos eventos, como aos que não tiveram essa oportunidade.

A história dos Anais das Reuniões Anuais da SPRP contam um pouco da nossa própria evolução em termos de publicação; enquanto nos primeiros anos era praticamente impossível obter material escrito e a organização dependia inteiramente de um oneroso, lento

e, apesar de tudo, ineficiente processo de gravação e transcrição de fitas, nos últimos anos tem aumentado, de maneira significativa e sistemática, o percentual daqueles que, cumprindo os compromissos inerentes ao convite que lhes é formulado, elaboram e redigem as suas contribuições apresentadas durante a Reunião e as submetem sem demora para a publicação nos Anais.

E é assim que passam à suas mãos estes Anais da XVII Reunião Anual que sistematizam pesquisas, idéias, problemas e soluções e que apontam indagações cujas respostas são de responsabilidade da Psicologia. Eles deverão ser fonte de consulta obrigatória por parte do estudante, do profissional e do pesquisador, em especial porque se constituem num reflexo seguro do que de melhor tem sido feito na Psicologia brasileira.

Agradecemos à FAPESP e ao CNPq que vêm concedendo os recursos possíveis para que esses Anais das Reuniões Anuais se concretizem a cada ano, e ao fazê-lo, estas Entidades dão às Diretorias da SPRP as garantias e o aval necessários para prosseguir batalhando por um registro desses eventos.

Permanecem entretanto as pequenas lacunas de falas ocorridas mas não registradas, o que ainda conservarge aos responsáveis por esta edição, mesmo admitindo que muito provavelmente as razões que dificultam às publicações entre nós também estão na base do não apresentar por escrito as contribuições à Reunião Anual - a falta de tempo, de costume, de infra-estrutura na vida acadêmica compatível com manter um acervo escrito das idéias, talvez até um julgamento por demais austero e perfeccionista do que vale a pena ser publicado.

Mas, apesar de todas as imperfeições que ainda existam, este volume representa um ganho precioso, porque registra o esforço e a competência crescentes na Comunidade da área de Psicologia, esforço de muitos que se repartirá, no mínimo, com 1300 sócios e com os usuários de mais de 300 bibliotecas de todo o país, que recebem os Anais.

Ribeirão Preto, agosto de 1989.

Daisy das Graças de Souza

SUMÁRIO

ABERTURA DA XVII REUNIÃO

Delsy G.de Souza..... 3

"Vinte cinco anos de Psicologia"

Antonio Gomes Penna..... 7

SIMPÓSIOS

1. **A CONSCIÊNCIA COMO CATEGORIA EXPLICATIVA DO COMPORTAMENTO.**

"A consciência como categoria explicativa do comportamento: uma introdução"

Luís Cláudio Mendonça Figueiredo..... 27

"A consciência-2, uma das categorias explicativas do comportamento"

Arno Engelmann..... 32

"A consciência segundo Skinner"

João Cláudio Todorov..... 37

"Consciência e Psicanálise"

Maria Emília Lino da Silva..... 40

2. **PSICOLOGIA EM ORGANIZAÇÕES DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA.**

"Valores e normas que orientam a conduta do cientista - A questão da autonomia da ciência"

Antonio Virgílio B.Bastos..... 43

"O cientista como burocrata: uma análise da burocratização da ciência moderna"

Danilo Nolasco Cortes Marinho..... 52

"Satisfação com as condições de trabalho e produção científica: O caso da psicologia no Brasil"
Hartmut Günther..... 65

"Interdisciplinaridade, condições ambientais e organizações de pesquisa"
Tarcísio R.Quirino e
Suzana M.Valle Lima..... 70

3. PERSPECTIVAS PARA ESTUDO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.

"O estudo da interação professor-aluno no Brasil: algumas tendências, algumas questões"
Alvaro Pacheco Duran..... 77

"Interação professor-aluno: desafio à pesquisa"
Edna Maria Marturano..... 86

"Parâmetros interativos: possibilidades e limites atuais"
Livia Mathias Simão..... 91

"Pesquisas sobre interação professor-aluno e intervenção na escola"
Gisalda Santana Morais..... 94

4. ANÁLISE DO COMPORTAMENTO HUMANO.

"Observação e Interação"
Maria Amélia Matos..... 99

"Auto-agressão em crianças deficientes"
Sonia Beatriz Meyer..... 104

"Ensinando a brincar ou brincando em conjunto?"
Maria Amélia Matos e
Cecília Guarnieri Batista..... 108

"O intercâmbio professor-aluno e a produção acadêmica do aluno: uma proposta de análise"
Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil..... 113

5. PESQUISAS QUE VISAM EMOÇÕES.

"A LEP (lista de estados de ânimo presentes) como instrumento para investigações individuais"
Arno Engelmann..... 119

"Expressões faciais de emoções: algumas questões centrais que ainda não foram pesquisadas ou foram pesquisadas de uma forma insatisfatória"
Ailton Amélio da Silva..... 123

"Comunicação e expressão de emoções em primatas"
Emma Otta..... 130

6. A QUESTÃO DA OBJETIVIDADE EM PSICOLOGIA.

"Sobre a questão da objetividade"
Isaías Pessotti..... 136

"Objetividade e Teoria"
Lucia E.S.Prado..... 141

"Tradução e equivalência lógica"
Mark Julian R.Cees..... 146

7. DOR: ASPECTOS FISIOLÓGICOS E COMPORTAMENTAIS.

"Dor e comportamento"
Antonio Bento Alves de Moraes..... 154

"Aspectos comportamentais da dor"
Maria Helena Leite Hunziker..... 156

"Dor: aspectos neurofisiológicos e comportamentais"
Wilson L.Sanvito..... 161

8. ALFABETIZAÇÃO E MATEMÁTICA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: QUESTÕES E CONTROVÉRSIAS.

"Linguagem escrita: questões e controvérsias"
Ana Luiza Bustamante Smolka..... 166

"A linguagem escrita: questões e controvérsias" (lembrando as convergências)
Geraldina Porto Witter..... 171

"Linguagem escrita: questões e controvérsias"
Sérgio Antonio da Silva Leite..... 175.

MESAS REDONDAS

1. QUEM É O PSICÓLOGO ESCOLAR? SUA ATUAÇÃO PRÁTICA.

Geraldina Porto Witter..... 183

Raquel Lobo Guzzo..... 186

"A patologia escolar no Brasil: dificuldades e possibilidades"
Solange Wechsler..... 191

2. APLICAÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL À ADMINISTRAÇÃO.

"Aplicação da Psicologia Social à administração, particularmente em Marketing"

André Carlos M.Menck..... 196

Antonio Carlos F.da Silva..... 202

Carlos Américo A.Pereira..... 205

"Psicologia e Organização do Trabalho: a naturalização de fatos econômicos como esquemas psicológicos"
Marco Antonio de Castro Figueiredo..... 209

3. O DEFICIENTE COM PROBLEMAS SEVEROS DE DESENVOLVIMENTO: DISCUSSÕES DE TRABALHOS PRÁTICOS.

"O deficiente com problemas severos de desenvolvimento: discussões e trabalhos"
José Alexandre Costa..... 217

"O atendimento do indivíduo deficiente mental severo"
Maria Odette Bizzotto,
Enicéia Gonçalves Mendes e
Lourdes Maggi..... 227

"A promoção de pesquisas em instituições: sua importância para a formação de pesquisadores e o treinamento de educadores em projetos de intervenção"
Margarida H.Windholz..... 225

"Síntese: Uma tentativa"..... 228

4. APLICAÇÕES E QUESTIONAMENTOS CORRENTES NA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA.

"Abordagem Centrada na pessoa - Educação Infantil"
Ana Gracinda Queluz..... 229

"A interiorização da arte de conhecer do supervisor"
Henriette T.P.Morato..... 231

Jaime Roy Doxsey..... 237

"Uma abordagem centrada na pessoa em relação à psicoterapia hoje"
John Keith Wood..... 241

"Estudo sobre o papel do terapeuta na terapia centrada no cliente"
Vera Engler Cury..... 252

5. QUESTÕES ÉTICAS E O PSICOLÓGICO.

"Sobre o Código de Ética profissional do psicólogo"
Nelson Gonçalves Gomes..... 257

"O Novo Código e sua história"
Jorge Ponciano Ribeiro..... 261

"Questões éticas e o psicólogo"
Marcos Jardim Freire..... 265

6. O MODELO DE CONTROLE PELA CONSEQUÊNCIA.

"O modelo de conseqüenciação de B.F.Skinner"
Maria Amélia Matos..... 272

"Controle pela conseqüência na filogênese do comportamento"
Maria Tereza Araujo Silva e
Maria Helena Leite Hunziker..... 274

"Controle pela conseqüência na ontogênese do comportamento"
Ligia Maria de C.M.Machado e
Maria Lucia Dantas Ferrara..... 279

"O controle pela conseqüência no desenvolvimento da cultura"
Maria Amalia P.A.Andery e
Teresa Maria A.P.Sério..... 286

"Discussão:
a) controle pela conseqüência na ontogênese do comportamento
b) controle pela conseqüência na filogênese do comportamento"..... 292

7. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL NO BRASIL.

"A Avaliação da Profissão Segundo os Psicólogos da Área"
Jairo Eduardo Borges-Andrade..... 294

"Um espaço a ser conquistado pelo psicólogo organizacional"
Ana Helena C.Galvão..... 308

"O psicólogo organizacional - características do seu exercício profissional"
Antonio Virgílio B.Bastos..... 313

"Formação e atuação do Psicólogo Organizacional no Brasil: Uma proposta curricular"
Maria das Graças Torres da Paz..... 318

8. OS MITOS QUE ENVOLVEM OS TESTES PSICOLÓGICOS.
Cícero Emídio Vaz..... 321
Elizabeth Teresa Brunini Gbardelini..... 325
"Os mitos que rodeiam os testes psicológicos"
Eva Nick..... 332

CONFERÊNCIAS

1. MERCADO DE TRABALHO E CAMPO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA: LIMITAÇÕES, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS.
Silvio Paulo Botomé..... 341

2. QUEM É O BRASILEIRO? EM BUSCA DA IDENTIDADE NACIONAL.
Antonio Ribeiro de Almeida..... 354

3. PSICOTERAPIA INFANTIL: UMA ABORDAGEM JUNGUIANA.
José Hercules Golfeto..... 375

4. PRÁTICA DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NA FAMÍLIA NOS ÚLTIMOS 50 ANOS: UMA BUSCA DO MELHOR?
Maria Helena Galvão Frem D. da Silva..... 386

5. UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO PENSAMENTO DE B.F.SKINNER.
Maria Amália P.A.Andery e
Teresa Maria A.P.Sério..... 392

6. A ARTE NO CONTEXTO TERAPÊUTICO: INTRODUÇÃO À ARTE-TERAPIA.
Joya Elieser..... 405

7. ITENS DE UM FICHÁRIO.
Fred S.Keller..... 408

8. CONSIDERAÇÕES FILOSÓFICAS SOBRE O POSITIVISMO E O ESTUDO DO COMPORTAMENTO.
Nelson Gonçalves Gomes..... 423

CURSOS

1. APRENDIZAGEM SEM ERRO E AQUISIÇÃO DE LEITURA.
Julio Cesar Coelho de Rose
Deisy das Graças de Souza
Maria Amélia Matos e
Maria Martha Hübner D'Oliveira..... 435

2. A TÉCNICA DE DIFERENCIAL SEMÂNTICO COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA EM PSICOLOGIA.
Carlos Américo Alves Pereira..... 444

3. PSICANÁLISE EM LACAN.
"A questão Epistemológica da Psicanálise"
Luiz Carlos Nogueira..... 450

"A psicanálise de Freud e Lacan"
Carlos Gaparo Gauto Fernandéz..... 453

"A transferência e a posição do analista"
Helena M.Sampaio Ricalho..... 456

4. HISTÓRIA E FILOSOFIA DA PSICOLOGIA: CATEGORIAS PSICOLÓGICAS E CATEGORIAS MENTAIS.
"Sobre a evolução do conceito psicológico de loucura"
Isaías Pessotti..... 459

"Skinner e a ótica da Sobrevivência"
José Antonio Damásio Abib..... 474

Marina Massimi..... 487

5. NEUROBIOLOGIA DA DOENÇA MENTAL.
"Doença de Alzheimer: Alguns aspectos comportamentais, estruturais e bioquímicos"
Carlos A.B.Tomáz..... 500

"Neurobiologia da Esquizofrenia"
Antonio Waldo Zuardi..... 506

"Neurobiologia da depressão"
Josar Medeiros Cunha..... 517

"A Psicobiologia da Ansiedade - O Sistema de Inibição Comportamental (SIC) - O Sistema Cerebral Aversivo (SCA) - A Psicobiologia e a ansiedade patológica - Novas perspectivas"
Francisco Silveira Guimarães..... 521

6. CASAMENTO, DESCASAMENTO E ALTERNATIVAS PSICOTERAPÊUTICAS.

"Casamento, Descasamento e Recasamento"
Terezinha Pérez Carneiro..... 525

7. CULTURA E COGNIÇÃO.
Analucia Dias Schliemann..... 529

MORE-SPOP

1. QUESTÕES METODOLÓGICAS NO ESTUDO DA INTERAÇÃO MÃE-BEBÊ.
Thereza F.de Lemos Nettel
Edna Maria Marturano
Maria Clotilde R.Ferreira
Ana Maria Almeida e
Zélia Maria M.Biasoli Alves..... 531

SUPLEMENTAÇÃO AOS ANAIS DE 1985

"Estruturas cerebrais inatas e adquiridas"
Maria Tereza Araujo..... 545

SUPLEMENTAÇÃO AOS ANAIS DE 1986

"Behaviorismo e Neurociências"
Maria Teresa Araujo Silva..... 549

"Porque Memória?"
César Ades..... 554

I ENIPEP

"Politica de Pesquisa nas Universidades"
João Claudio Todorov..... 561

"O Problema Sócio-Técnico e a Pesquisa nas Universidades e nos Centros Não-Universitários"
Tarcízio Rego Quirino..... 564

ABERTURA

ABERTURA DA XVII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

Deisy das Graças de Souza
Universidade Federal de São Carlos

Em nome da Diretoria da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, declaro aberta a XVII Reunião Anual de Psicologia e apresento votos de boas vindas a todos vocês.

De nossa parte, estamos muito felizes que esta Reunião esteja começando à se concretizar e não podemos deixar de reconhecer o papel de diferentes segmentos da comunidade científica em Psicologia, para que ela pudesse ocorrer. Como já dizíamos no último Boletim enviado aos sócios, "aos 25 anos de existência profissional, a Psicologia brasileira precisa mostrar sua força, força que vem dos esforços de todos e de cada um e que se traduz, neste ano e nesta Reunião, em mais de 200 comunicações de pesquisa, inscritas pelos próprios pesquisadores, e em dezenas de conferências, simpósios, mesas redondas, cursos, filmes e encontros de profissionais de diferentes sub-áreas. Estas atividades, propostas e organizadas pelas Divisões Especializadas (que tem a função de assessor a Diretoria na organização de sub-áreas), só poderão ser tão ricas em conteúdo, variedade e quantidade, como evidencia a programação deste ano, porque os psicólogos brasileiros estão produzindo idéias e conhecimentos que as justificam e substanciam. A esta Sociedade coube o papel que ela tem se disposto a exercer, que é o de promover a divulgação do conhe

cimento científico, comprometido com a qualidade sim, mas sem qualquer restrição em relação a orientações, abordagens e filosofias.

É certo que enfrentamos, por outro lado, limitações para mostrar tudo o que vem sendo produzido, inclusive porque os recursos financeiros disponíveis não permitem acalentar sonhos muito audazes. Contudo, temos que registrar — e agradecer — o apoio inestimável da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que, como nos anos anteriores, se não garantiram os recursos globais de que necessitávamos, ainda assim forneceram sólida base financeira para a realização da Reunião e, ao fazê-lo, nos deram as garantias de que precisávamos para assumir os riscos pelo restante dos custos.

Apoio muito valioso também foi o que obtivemos da Universidade de São Paulo, através da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Faculdade de Medicina e da Coordenadoria do Campus, que não mediram esforços para ceder os espaços e demais condições de infra-estrutura, atribuindo a eventos de divulgação científica como este, a dimensão que eles devem ter, como parte do papel da Universidade.

Em termos de organização, neste ano estamos dando continuidade a algumas iniciativas que parecem extrema

mente importantes, especialmente para os jovens cientistas da área, que consistem na oportunidade para apresentação de projetos de pesquisa e nos painéis para divulgação dos programas de pós-graduação e residência em Psicologia. Por outro lado, instituímos dois turnos para cursos (no início da manhã e da tarde), de maneira que os participantes possam usufruir de mais oportunidades de atualização, que é a função precípua dos cursos.

Não podemos deixar de dirigir uma palavra de agradecimento, em nome da Diretoria, a todos os que colaboraram e vão colaborar, nos dias que se seguem, para tornar a XVII Reunião Anual uma oportunidade de enriquecimento para todos nós;

- aos pesquisadores/profissionais, que se dispuseram a vir contar o que descobriram;
- a todos os que vieram para assistir e que são, afinal, a razão de ser das apresentações;
- à nossa eficiente equipe de apoio: Rose, Daniela, Francisco, Lucia Beatriz e os estudantes de Psicologia, que trabalharam hoje e vão monitorar todas as sessões de atividades;
- aos Coordenadores das Divisões Especializadas, que não mediram esforços para identificar, propor e administrar o conteúdo, rico e de boa qualidade, da programação geral;

aos representantes locais que concretizaram, ao longo do ano, uma das metas propostas por esta Diretoria, de expandir espaço-temporalmente as atividades da Sociedade, realizando-as não só em Ribeirão Preto, mas onde estão os seus sócios e não só durante a Reunião Anual, mas também ao longo de todo o ano.

Queremos ainda lembrar aos sócios o compromisso da atual Diretoria de recolocar em discussão, na Assembléia Geral, a ser realizada na próxima quinta-feira, a proposta formulada pela Diretoria de 1986 no sentido de que a Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto seja transformada em Sociedade Brasileira de Psicologia, com a criação, simultaneamente, de um Conselho Diretor, assessor da Diretoria, que teria a responsabilidade de traçar as grandes linhas de atuação da Sociedade. A questão interessa a todos os sócios, razão pela qual esperamos pelo comparecimento de todos àquela Assembléia.

Que esta XVII Reunião seja, toda ela, uma celebração. Não uma celebração fútil; festiva sim, mas também de trabalho e de reflexão. É que, mais do que celebrar o passado, passamos celebrar juntos o futuro: o que seremos capazes de produzir, os avanços que deveremos assegurar e a contribuição efetiva que a sociedade brasileira requer e espera de nossa ciência e de nossa profissão, na luta por melhoria na qualidade de vida, para todos.

VINTE CINCO ANOS DE PSICOLOGIA

Antonio Gomes Penna
Fundação Getúlio Vargas

O presente texto divide-se em três partes: a primeira resume o que foi a psicologia entre nós, antes da lei 4.119 de 27 de agosto de 1962; 2) a segunda resenha os principais eventos da psicologia após a lei mencionada, a terceira mais extensa, propõe um pequeno esboço dos autores e suas idéias psicológicas no decurso dos últimos 25 anos.

Impõe-se que comece esta exposição, que penso não deva ser longa, agradecendo a honroso e desvanecedor convite para voltar a esta Cidade e pronunciar a conferência de abertura deste 17º Congresso de Psicologia organizado pela Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Confesso que o convite, pela sua inteira gratuidade, me apanhou de surpresa e, ainda quando logo me apercebesse da imensa responsabilidade que ele envolvia, aceitei-o para não parecer ingrato. Na verdade, o convite era feito de uma forma tão gentil que no mínimo seria indelicado para mim recusá-lo.

Eis-me agora diante de uma tarefa difícil e para a qual, efetivamente, não estava preparado. Certo que venho redigindo pequenas monografias sobre a nossa história, mas sempre, por precaução, por prudência e, mesmo, por estratégia, tenho me limitado a estudar o período anterior a lei 4119 e me fixado nos limites estritos de minha cidade, o Rio. A idéia de considerar a história dos últimos vinte cinco anos nunca me pareceu atraente, pelas dificuldades naturais com as quais teria que me defrontar.

Em primeiro lugar, não teria muito sentido que eu me mantivesse preso ao meu compromisso de só considerar o que aconteceu no Rio. Estava implicada na tarefa a tentativa de uma visão mais abrangente e insisto que para tanto, não dispunha de maiores dados.

Em segundo lugar, toda a metodologia utilizada até agora teria que sofrer modificações profundas no sentido de que já não poderia trabalhar centrado no estudo de algumas personalidades mais significativas, como aconteceu nos trabalhos por mim em-

preendidos sobre o período anterior a 1962. Na verdade, as grandes transformações pelas quais passamos nestes últimos vinte cinco anos descartam a idéia de focalizarmos pessoas. O que, efetivamente, se impunha à minha análise era a emergência de uma ampla comunidade de docentes/pesquisadores marcada por uma produção científica da mais alta qualidade.

Sem dúvida, nisto se sugeria uma abrangência maior do campo de estudo, mas eliminava a minha preocupação de ter que mencionar nomes e excluía a idéia de vir a cometer injustiças. Vendo assim, com mais clareza, o desafio foi aos poucos me parecendo menos ameaçador. Tratei de enfrentá-lo pensando em procedimentos mais à mão e com os quais, sem dúvida, entendia dispor de boa convivência. Certo que um aspecto a se oferecer à minha análise se revelava em extremo cansativo para ser apresentado em uma exposição como esta. Refiro-me ao levantamento e comentário da legislação que se produziu após a lei de 1962. Considerei, contudo, que esse aspecto, sem dúvida relevante, poderia ser descartado pelo fato mesmo de já ter sido muito competentemente tratado pelo Conselheiro Antonio Rodrigues Soares em texto redigido e publicado em 1979, pelo Conselho Federal de Psicologia, através do número inaugural da revista "Psicologia, Ciência e Profissão". A ele, portanto, remeto os que, por acaso, tenham gosto por essa questão. Ainda a ele remeto os que queiram ter uma visão sumária de como evoluiu a psicologia entre nós, antes dos anos sessenta. Também esse aspecto está adequadamente contemplado no texto citado e é importante que se possa lê-lo.

Vale que se recorde que muitos dados sobre essa fase podem ser encontrados nos trabalhos redigidos por Anita de Castilho e Marcondes Cabral, Lourenço Filho e outros estudiosos que procuraram promover o resgate de nosso passado. De resto, penso que é importante que tenhamos disponíveis esses dados para que eles funcionem como um sistema de referência capaz de permitir uma exata avaliação do que se fez e se vem fazendo desde a lei 4119.

Na medida em que também redigi três monografias sobre o período anterior a 1962 não me excuso de recomendá-los até porque suponho que elas apresentem alguma novidade em termos de re-

las se resumirem as principais idéias dominantes nas personalidades tratadas. Também nelas examino as principais fontes que nutriram nosso pensamento na área da psicologia e isso me parece um dado não desprezível. Embora confie na busca de todas essas informações pela totalidade dos presentes não me excuso em listar de forma obviamente muito sumária, algumas das características que definam a evolução dos estudos psicológicos entre nós antes de 1962.

Pois entendo que a primeira delas revela-se através do número relativamente reduzido de centros onde se produziram estudos e pesquisas em psicologia. Sem maiores injustiças julgo validos a citação do Rio, então capital do país, de São Paulo, de Recife, de Salvador, de Belo Horizonte e de Porto Alegre. Recordo que muitos dos mais expressivos estudiosos que ganharam notoriedade no Rio, vieram de outros Estados como foi o caso de Manoel Bomfim (Sergipe), Farias Brito (Ceará), Artur Ramos (Alagoas) e Lourenço Filho (S.Paulo). E todos, menos Manoel Bomfim, já tinham realizado trabalhos significativos em seus Estados ou na Bahia como foi o caso de A.Ramos, antes de se fixarem na Capital da República.

A segunda característica a ser mencionada exprime-se pela progressiva importância alcançada pelo trabalho de pesquisa. É certo que no começo eram esporádicas e com frequência não se redigiam relatórios. Claro que se registram excepções como as que marcaram os trabalhos da equipe de Ulisses Pernambucano no Recife . de W. Radecki na Colonia de psicopatas do Engenho de Dentro do Rio, e de Lourenço Filho em São Paulo e depois no Rio, para somente citarmos alguns nomes.

A terceira característica expressa-se pelo fato de que sempre os núcleos de estudos estiveram liderados por um grande "scholar". Daí decorre a sequência de nomes que obrigatóriamente aparecem em todos os estudos históricos cobrindo essa fase.

A quarta característica marca-se pelo fato de que a psicologia era cultivada não por psicólogos com identidade definida, mas por psiquiatras voltados essencialmente para a psicopatologia no que eram seguidos pelos médico-legistas e ainda por pedagogos mais voltados para os estudos de psicologia do desenvolvimento e

de psicologia da aprendizagem. Estes últimos atuaram nas Escolas Normais que foram por muito tempo o lugar onde a psicologia foi estudada de modo sistemático e voltada para aplicações na área da educação.

É de notar que com a criação da USP/SP em 1934 e a Universidade do Distrito Federal em 1935 no Rio, a situação alcança um nível de acentuada melhora. No Rio, a Universidade do Distrito Federal tem duração curta logo se substituindo em 1939 pela Faculdade Nacional de Filosofia. Grandes nomes da psicologia mundial são contratados como foi o caso de Otto Klineberg em S.Paulo e André Ombredane no Rio. A essa altura o movimento psicanalítico já alcançava bom nível e as correntes behaviorista e gestaltista, em menor escala, apareciam sistematicamente estudadas. Lembro-me que em S.Paulo, ainda na década de quarenta surgem dois excelentes trabalhos produzidos sobre temas gestaltistas de autoria de Anita de Castilho e Marcondes Cabral e Carolina Matuscelli Bori, a primeira sobre o conflito dos resultados do experimentos sobre a memória de formas e a segunda sobre a psicologia de Lewin. No Rio, Nilton Campos se destacou pela divulgação do Gestaltismo e da Fenomenologia tendo mesmo um trabalho prefaciado por Kohler e tendo pronunciado o discurso de recepção a Kohler em 1930 quando de sua visita ao Mackenzie College de S.Paulo. Este o quadro do período anterior à lei de 27 de agosto de 1962. É dele que não podemos prescindir para se ter uma compreensão exata do que ocorreu nos últimos vinte cinco anos e julgo, a esta altura, que já posso iniciar a análise desta última fase.

Tudo começa, como assinalei, com a lei 4119 de 27 de agosto de 1962. Além de marcar o advento do psicólogo com estatuto jurídico definido ela cria os cursos através dos quais eles deverão ser formados. Logo se fixa o currículo mínimo em torno do qual se parte para composição de estruturas curriculares definidas como plenas. A partir daí o leque de disciplinas estudadas se amplia de forma considerável incluindo-se disciplinas instrumentais e de fundamentação como a biologia, a sociologia, a epistemologia etc. Começa-se a estudar relativamente cedo uma disciplina então bastante nova como a psicolinguística, na verdade introduzida no curso da Faculdade Nacional de Filosofia desde 1966. O número de

cursos de psicologia progressivamente aumenta atingindo neste vigésimo quinto ano o total de 86. Por outro lado o número de psicólogos avança em ritmo extraordinariamente intenso e hoje, segundo dados oficiais já temos aproximadamente 105.000 profissionais dos quais cerca de 64000 registrados nos Conselhos Estaduais de psicologia.

No Rio, a Pontifícia Universidade Católica foi pioneira na montagem de seu curso, de resto resultante da incorporação do que alguns anos antes fora fundado por Hans Ludwig Lippmann e que funcionou em dependências cedidas pela Santa Casa. Foi neste curso não oficializado que o professor Aroldo Rodrigues realizou sua formação de psicólogo brilhante, fato que atesta a excelente qualidade do ensino então ministrado.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro a implantação do curso sofreu algum retardo. Por certo Nilton Campos chegou a trabalhar em um projeto que, entretanto, nunca foi adiante. Por sua morte assumi interinamente Cátedra de Psicologia que ele exercia desde 1944 e Elieser Schneider, também interinamente assume a direção do Instituto. Nos dois então retomamos o projeto do mestre e o concluimos a termo. Assim, já em 1964 promovíamos a seleção dos candidatos à primeira turma, com o oferecimento de 40 vagas. Era o máximo que tínhamos condições de oferecer, na medida em que dispunhamos apenas de cinco professores. Logo, entretanto, ocorreu a lei do Presidente João Goulart duplicando o número de vagas e ainda tivemos que acolher mais quarenta candidatos, subindo o total para 120 com o ingresso de candidatos que se beneficiaram de decisões liminares concedidas pela justiça. O curso foi obviamente instalado na Faculdade Nacional de Filosofia e não no Instituto de Psicologia, na medida em que este estava incluido entre as unidades suplementares que apenas deveriam oferecer apoio aos cursos oferecidos pelas Faculdades. De fato só as Faculdades eram ou funcionavam como Escolas. Os Institutos se definiam como orgãos de apoio mas não de ensino. De 1964 a 1967 já na condição de catedrático efetivo fui o seu coordenador. Em 1967, em função do processo de extinção da Faculdade Nacional de Filosofia, foi o curso transferido para o Instituto no qual várias modificações regimentais e estruturais tiveram que ser efetuadas, entre elas a

instalação da Congregação.

É por essa altura que a formação de novos cursos atinge um ritmo extremamente intenso e hoje o Rio ao qual se junto a antiga capital do Estado, Niterói e mais a cidade proxima de Petrópolis contam com mais de dez cursos em funcionamento.

O processo explosivo ocorre em São Paulo, não só na capital mas em várias cidades do interior. Surgem grandes centros de ensino e pesquisa com níveis indiscutíveis de excelência como o de Ribeirão Preto, o de Campinas, o de Araraquara, o de São Carlos, etc. Esse processo se estende aos varios Estados com ou sem tradição na área da psicologia e com frequência com aparecimento de novos centros marcados pelo sinal da qualidade.

Obviamente esse processo logo pôs a descoberta a deficiência de recursos humanos. De fato cedo se percebe que não dispunhamos de docentes em número e com preparo suficiente para efeito de provimento das vagas que se abriam nos quadros docentes dos cursos em processo de organização e expansão. Sem dúvida a situação era menos precária em São Paulo, considerada a quantidade de bons professores que integravam as duas antigas cátedras da USP. Refiro-me a de Psicologia regida por algum tempo por Anita de Castilho e Marcondes Cabral e a de Psicologia Educacional também por certo período dirigida por Noemy Rudolfer da Silveira. Mas esse quadro constituia uma exceção. A regra era a extrema escassez de profissionais qualificados.

Parte-se, então, decididamente para a pós-graduação e nesse nível por igual se notam sinais de multiplicação de programas. Os objetivos, de qualquer modo, eram os da capacitação de docentes a que se acrescenta o da preparação de pesquisadores qualificados. Proclama-se, desde o começo, o princípio da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. Esse princípio vem sendo sustentado como intocável, na medida em que se percebe que o ideal não é o da existência de dois profissionais: (1) o docente, definido como essencialmente voltado para a divulgação do conhecimento acumulado pela comunidade científica, desempenhando a função menor de mero repetidor de saberes; (2) e o de pesquisador, inteiramente integrado na função nobre da Universidade que é a produ-

ção de conhecimento novo. É claro que particularmente na defini - ção do docente operou-se e se vem operando com um rótulo falso - Na verdade, não é o docente apenas um repetido de saberes. A ele mais do que repetir, compete a nobre tarefa de refletir sobre os conhecimentos disponíveis pela comunidade científica. A ele, efetivamente, incumbe a atividade de criticar, relacionar, fundamentar os saberes produzidos, além de insinuar caminhos novos de pesquisa. No que concerne ao pesquisador importa que se assinale que, de fato, voltado para a produção de conhecimento novo, nem sempre alcança esse escopo. De qualquer modo esse é seu ofício e o impulso que o move dirige-o sempre para a plena realização desse objetivo. Entendam que na caracterização do perfil do docente, estou pensando nos de alto nível, naquele que não repete cursos. Naquele que esta sempre voltado para a reflexão. Tive alguns assim. Não muitos, é claro. Cito, numa homenagem que aqui lhe presto, Murílio Teixeira Leite Penido que nunca deu o mesmo curso duas vezes. Heraclíticamente se renovava sempre e sempre abrindo brechas, suscitando dúvidas, gerando ansiedade. De qualquer modo, sem que concorde com a definição corrente do docente, sem que o aceite na condição de um profissional menor nos quadros universitários, concordo inteiramente com o princípio de que ele, por igual, se lance à pesquisa. É o ideal. Mas vejo que ainda entre nós esse ideal se distancia consideravelmente da realidade. De fato, nem sempre as condições de trabalho permitem que nos aproximemos dele. Mesmo nas Universidades Federais ou Estaduais onde essas condições se revelam mais favoraveis, a distancia entre o desejável, o possí - vel e o real é grande.

Um fato novo a se registrar nos últimos vinte cinco anos foi o considerável número de docentes que buscaram e continuam buscando aprimoramento nas universidades americanas e européias. Antes, podiam ser contados os graduados que procuraram a pós-graduação em centros mais avançados. Hoje essa busca se transformou em trivial, concorrendo para tanto, a atuação das instituições de fomento e apoio e a sua insistência em prevenir a endogenia. Claro que isso trouxe um imenso impulso, especialmente no domínio da pesquisa, com o translado de linhas de pesquisa implantadas e em pleno desenvolvimento nos grandes centros universitários

norte-americanos e europeus.

Um dos problemas que marcaram esses vinte cinco anos, problema hoje, praticamente solucionado, foi o de conquista do espaço profissional do psicólogo. Duas frentes principais se definiram: 1) a que marcou a resistencia dos psiquiatras, 2) a que caracterizou a oposição dos orientadores-educacionais. Curiosamente essa resistência ao psicólogo provinha de duas categorias de estudiosos que se notabilizaram antes pela contribuição que forneceram ao desenvolvimento da psicologia em nosso país. Da duas frentes de resistência, a primeira foi muito mais forte do que a segunda. Na verdade, a resistência oposta pelos psiquiatras era reforçada pela apresentada pelos psicanalistas. A rigor, as Sociedades de psicanálise não admitiam candidatos com formação psicológica e se opunham a que os psicólogos ingressassem no fechadissimo círculo da prática terapêutica. Essa prática se pretendia fosse uma prerrogativa do médico. Recordo-me da resistência que tive de enfrentar no Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro, quando comecei, na condição de coordenador do curso de psicologia, a planejar a cadeira de Teorias e Técnicas Psicoterápicas. Na verdade a proposta tinha que ser aprovada pelo Conselho Universitário e lá o grupo médico, extremamente poderoso, se fechou por inteiro e através da brilhante figura do representante dos docentes-livres da Faculdade Nacional de Medicina - de resto, figura pioneira da psicanálise, no Rio - sustentou a tese da proibição do oferecimento dessa disciplina no curso de psicologia. Após muitos debates e a título de concessão máxima, concordava com a introdução da mesma no currículo desde quando a inscrição nela só fosse garantida aos alunos que, por acaso, já fossem portadores do grau de médico. Obviamente a proposta foi rejeitada e a tese dos médicos inteiramente derrotada. Contei, na oportunidade, com o apoio inestimável do representante da Faculdade Nacional de Direito que recordava nunca ter sido proibido o ensino, em seu currículo, da disciplina Medicina Legal e muito menos apenas admitido fosse a mesma dada aos alunos de Direito já portadores da graduação em medicina. É claro que o argumento decisivo foi a leitura da lei 4.119 e o conhecimento do currículo mínimo fixado pelo Conselho Federal de Educação.

Os conflitos entre psiquiatras e psicólogos e entre psicanalistas e psicólogos já pertencem, hoje, ao passado. A convivência entre esses profissionais é agora inteiramente pacífica e fecunda. O mesmo ocorreu com o conflito entre orientadores e psicólogos. Menos intenso, como assinalamos, esse conflito está hoje por inteiro superado e as duas categorias profissionais convivem admiravelmente bem no domínio da psicologia escolar.

Há apenas uns dez anos houve uma tentativa de revisão do currículo mínimo. Lembro-me bem de que a conselheira do Conselho Federal de Educação, Professora Nair Fortes Abu-Mehry esteve encarregada de recolher sugestões. Foram muitas as que recebeu e tão agitada ficou a comunidade de psicólogos que a idéia da revisão foi afastada. Pessoalmente não via nessa questão uma questão muito importante. Sempre pensei que de um mau currículo mínimo sempre se poderá produzir um belo currículo pleno. Claro, não pela simples adição de disciplinas, mas pela construção de uma estrutura em que cada segmento resulte de uma exigência do todo. Na verdade um currículo não pode ser tratado como uma unidade somativa, mas como uma gestalt.

Esses os aspectos que marcaram de modo muito significativo o período destes últimos vinte cinco anos. Por certo, em termos de um levantamento que até agora excluiu o principal. Refiro-me à história das idéias que caracterizaram o ensino e a pesquisa na área da psicologia. Claro que essa história é, a meu ver, o principal tema a ser considerado nesta exposição. E ela apenas reflete o que ocorreu e vem ocorrendo nos centros mais avançados, tanto dos Estados Unidos como da Europa. Para efeito de apreciá-la teremos que voltar ao período anterior a 1962 e proceder, inclusive, breve análise do que aconteceu no domínio de algumas ciências vizinhas. O procedimento metodológico que aqui adoto é o da perspectiva internalista que exclui qualquer incursão em áreas de interpretação social ou econômica. Confesso que neste terreno me sinto mais à vontade.

Uma primeira observação a se proceder aqui é o do quase absoluto domínio alcançado nas décadas de sessenta e começos da de setenta pelo movimento behaviorista. Esse domínio refletia

uma liderança mundial particularmente da Análise experimental do comportamento de Skinner. Entre nós e em especial em São Paulo, os textos de Skinner eram intensivamente estudados na maioria dos Departamentos de Psicologia Experimental. Foi, inclusive, o período em que predominou o estudo da aprendizagem. Muitos fatores, contudo, se estruturaram para efeito de produzir um processo de recessão nesse movimento. Tais fatores começam a se revelar antes mesmo da década de cinquenta mas assumem uma força extrema no decurso das décadas de cinquenta e sessenta. Como decorrência deles assistiu-se no plano mundial, a uma revisão dos conceitos de vida de animal e de meio, ao lado de restrições opostas às posições mecanicistas e reducionistas para apenas mencionarmos essas duas que, não obstante, concorrem para um reexame crítico das posições comportamentistas.

Tentarei nesta exposição proceder a um breve estudo desses fatores. De resto, reproduzindo textos que integram meu mais recente livro, intitulado "História e Psicologia". Nele tiro o máximo proveito de alguns trabalhos de Edgar Morin, cabendo o destaque ao clássico "O Enigma do Homem" e ao texto com que participou do Colóquio de Cerisy, publicado em 1983 sob o título "Peut-on concevoir une science de l'autonomie?". Outros trabalhos do mesmo autor ainda serão utilitados e eles se acrescentando o texto de Henri Atlan intitulado "Du bruit comme principe d'auto - organisation" apresentado em "Communications", nº 18 de 1972.

Começo por assinalar que os grandes acontecimentos que se registram a partir dos anos cinquenta são precedidos por dois importantes eventos que ocorrem nos últimos anos da primeira metade do século. Refiro-me ao aparecimento da Cibernética em 1948, com Norbert Wiener e a elaboração da Teoria da Informação por Shannon, em 1949. A cibernética, como observa Atlan, constitui-se em um neo-mecanicismo que efetivamente promove uma certa aproximação entre as maquinas ou sistemas naturais e as máquinas artificiais. Mas aponta, por igual, para diferenças realmente notáveis a separá-las, diferenças que se retomam e acentuam com von Foerster e o próprio Henri Atlan.

A idéia central é a de mostrar que enquanto os sistemas artificiais começam a degenerar-se tão logo se produzem, o mesmo não acontece com os sistemas naturais que, além de não sofrerem uma imediata degeneração, revelam-se, pelo contrário, dotados da capacidade de crescerem, desenvolverem-se e se auto-compensarem. Por outro lado, ao contrário do que ocorre com os sistemas artificiais, os sistemas vivos podem conviver - e disso até se beneficiam - com certa margem de ruído, com certa margem de desordem, como precisamente o assinalam von Foerster e Atlan. Este recorda o didático exemplo do cérebro que diariamente se vê comprometido por significativas perdas celulares, nada, contudo, se observando em termos de um comprometimento da conduta. O exemplo vale ainda para demonstrar a maior confiabilidade dos sistemas naturais quando comparados com os artificiais. De fato, estes são menos confiáveis, embora construídos com peças dotadas, singularmente, de maior confiabilidade. No que se refere aos sistemas naturais, ou seja, os organismos vivos, seus componentes se marcam por reduzida confiabilidade. Na verdade, o que se registra é que, embora alguns de seus orgãos possam apresentar falhas ou defeitos estruturais e funcionais, o sistema como um todo, permanece funcionalmente intacto. De fato, ele se beneficia da intervenção de funções vicariantes e dispõe da capacidade de conviver, como já assinalei, com certa margem de desordem. Como observa Morin, essa capacidade se explica pelo fato de que o organismo vivo supõe um processo de auto-produção permanente ou autopoiésis e de reorganização, por igual, permanente. São esses princípios de organização que regem a complexidade e a hiper-complexidade. Morin ressalta o fato de que "todo sistema vivo está ameaçado pela desordem e, ao mesmo tempo, alimenta-se dela. Todo sistema vivo é, ao mesmo tempo parasitado pela entropia e pelo parasita". Pois todas essas diferenças reduzem a força com que se apresentou na psicologia a visão mecanicista clássica que, tirando suas raízes de Descartes, chega ao Movimento behaviorista desencadeado por Watson e desenvolvido por Hull e Skinner.

Vale notar que a Cibernética introduz em 1948 dois conceitos extremamente importantes: o de programa e o de feedback. Este, especialmente, produz como efeito imediato, uma reconceituação

da noção de causa que de linear converte-se em circular. Por outras palavras, destaca-se o fato de que a relação entre causa e efeito é fundamentalmente reversível, no sentido de que o efeito modifica e altera, tão logo produzido, a própria causa. Ainda aqui, então, se atinge seriamente a concepção mecanicista e, por consequência, a própria perspectiva comportamentista. Por outro lado, a idéia de programa convive com a de prospectividade presente em Lewin e com a de plano, central na obra de Miller, Galanter e Pribram, mas, na realidade, é estranha ao behaviorista.

No que concerne à Teoria da Informação, ela defende os conceitos de informação, código, mensagem, ruído, etc., todos presentes nos processos de interação social, mas até então ausentes das ciências naturais e, em particular, da biologia. Como observa François Jacob a introdução desses conceitos no domínio da biologia foi realizado por Schrodinger através de seu famoso livro "What is life", publicado em 1945. Nesse texto Schrodinger sustenta, como escreve Jacob, que "os cromossomas ... contêm, em uma espécie de código, todos os modelos sobre o desenvolvimento futuro do indivíduo e seu funcionamento no estado adulto. Cada série completa de cromossomas contém todo o código. Jacob ainda acrescenta que atualmente o código genético é totalmente conhecido. "Dado que existem 64 combinações possíveis de três unidades nucleicas, o dicionário genético contém 64 palavras". É de se assinalar que a transposição da linguagem da teoria da informação e da linguística, como por igual, observa Jakobson, para o domínio da biologia molecular, anulou o entusiasmo com que se comemorou a descoberta da composição química do código genético. De fato, essa descoberta tinha reforçado a visão reducionista e descartado o vitalismo. Mas a abertura para cima, como observa Morin, com o translado dos conceitos linguísticos para o domínio da biologia esfriou o entusiasmo reducionista, embora tenha mantido o descartamento do vitalismo. Não é mal que se registre que o descartamento do reducionismo representou, ainda, um golpe severo no movimento comportamentista, dado que este sempre demonstrou decidida inclinação para essa perspectiva no campo da filosofia da natureza.

Com a elaboração da Teoria dos sistemas por Von Bertalanffy, o conceito de estrutura surge como fundamental para a descrição do organismo vivos. Aqui, embora Von Bertalanffy não o assinale, a fonte é o gestaltismo que se mantivera em plano relativamente modesto durante todo o período em que o movimento comportamentista dominou. Com a noção de estrutura o que se põe em relevo é a idéia de interação e interdependência das partes em relação ao todo. Escreve Von Bertalanffy que "um sistema se define como um complexo de elementos em interação, interação essa de natureza ordenada (não fortuita). Ela não se limita aos sistemas materiais, mas aplica-se a qualquer todo constituído por componentes em interação". Obviamente essa noção tinha-se revelado totalmente estranha ao behaviorismo e, mais do que estranha, severamente criticada com base numa prioridade concedida ao enfoque analítico. A Von Bertalanffy não só devemos o conceito de sistema, como a definição dos sistemas vivos como configurando a condição de sistemas abertos. Descortina-se no funcionamento das máquinas naturais, como são também chamados os organismos vivos, uma lógica peculiar de que a lógica que aplicamos no domínio cognitivo, como observa Morin, é apenas uma forma de expressão e o resultado de um processo de tomada de consciência.

Outras revoluções além da que se processou na biologia molecular, desenvolveram-se a partir dos anos cinquenta e todas justificam significativos comentários de Morin.

Com o refluxo do Behaviorismo destacam-se entre nós, na verdade como reflexo do que acontecia nos Estados Unidos e na Europa, os movimentos representados pela psicologia existencial-humanista, da psicologia genética-estrutural de Piaget e do movimento cognitivista, este a se considerar como terei ocasião de mostrar, sob três aspectos diferentes.

De três trabalhos me irei utilisar nas considerações que aqui serão apresentadas acerca do último dos movimentos citados: do desenvolvido por Daniel Andler sob o título "Les sciences de la cognition", publicado no volume intitulado "La philosophie des sciences aujourd'hui", sob a direção de Jean Hamburger; do publicado por Howard Gardner sob o título "The Mind's new science" e

do publicado por Hubert Dreyfus e traduzido para o francês em 1984 sob o título "L'Intelligence Artificielle, Mythes et limites".

Começarei distinguindo três acepções com que se vem operando com o conceito de cognitivismo: 1) a primeira identifica-o com o estudo dos processos cognitivos e neste caso muitos psicólogos podem ser incluídos no movimento. É aqui que estaria Piaget, por exemplo. E é centrado nele que, entre nós, muitos centros de estudos e pesquisas cognitivos trabalham. 2) A segunda, com a qual pessoalmente me tenho identificado, pretende que por cognitivismo possamos entender a subordinação de todos os processos do comportamento à cognição, para efeito de explicá-los. Neste sentido revela-se o cognitivismo como um intelectualismo. 3) A terceira, avaliada, por exemplo, por Andler, define o cognitivismo como a expressão integrada de psicologia cognitiva e da Inteligência Artificial. Andler conceitua a psicologia cognitiva como uma psicologia computacional ou calculatória, aproveitando a afirmação de Hobbes, no Leviatan, de que raciocinar nada mais é que calcular. De resto, Hobbes seria uma das fontes do cognitivismo. De qualquer modo ele teria efetivamente nascido da confluência de três grandes idéias: 1) a da linguagem formal, ligada à Lógica Matemática criada por Frege, Russell, Whitehead etc.; 2) a da máquina de Turing ou seja, de um computador numérico abstrato e 3) da Teoria da Informação de Shannon. Mas foi a inteligência artificial que deu ao cognitivismo seu impulso inicial. Esta é concebida de três maneiras diferentes: 1) às vezes ela é identificada com a proposta cognitivista em seu conjunto. Neste caso ela é simultaneamente uma doutrina e uma teoria do homem, englobando todas as ciências interessadas com a cognição; 2) às vezes é concebida menos amplamente, definindo-se, neste caso, como a ciência dos sistemas de tratamento da informação (humana e artificial). 3) Às vezes, ainda, como uma tecnologia, como uma arte ou ciência subordinada à engenharia. Nesse caso ela se identifica como uma engenharia cognitiva. Pessoalmente nela vejo sobretudo um método extremamente promissor visando a um conhecimento mais adequado e objetivo dos processos mentais do homem. Nesse sentido é que cheguei a vislumbrar certa aproximação com o método fenomenológico no sentido de que nela também se operam reduções.

No que concerne ao cognitivismo três afirmações compõem seus fundamentos: 1) existem, na realidade, estados mentais e esses estados participam dos processos mentais; 2) os estados mentais tem uma existência material enquanto estados físicos, por exemplo, neuronais e os processos mentais são processos físicos ; 3) a explicação psicológica se desenvolve em um nível que lhe é próprio e que não se reduz ao da explicação física. Exatamente a esta concepção da explicação psicológica e que se dá o nome de funcionalismo.

Fodor, contemplando especificamente a psicologia cognitiva mostra que ela se opõe a três posições: 1) atribuindo um papel explicativo aos estados mentais, opõe-se ao behaviorismo; 2) considerando os estados mentais e os processos mentais estados e processos físicos, opõe-se ao dualismo; 3) afirmando a existência de um nível de explicação propriamente psicológico, afasta-se do reducionismo.

Embora representando o movimento de ponta nos Estados Unidos e na Europa, tem recebido o cognitivismo muitas críticas . Algumas delas apontam especificamente para a Inteligência Artificial. Em relação a esta, por exemplo, se afirma: 1) que as máquinas não compreendem verdadeiramente o que fazem. Elas não sabem o que é um número ou uma lei aritmética. É abusivo dizer-se que elas obtêm um resultado. É o observador que interpreta este estado final; 2) se o computador atinge esse resultado final, ele deve esse sucesso não a ele mesmo, mas ao programador; 3) o fato de a máquina chegar ao mesmo resultado que o homem não prova que se deva considerá-la como intelectualmente equivalente. No domínio da aritmética, que Aristóteles considerava aquele que melhor caracteriza nossa capacidade racional, encontramos os calculadores-prodígios que não passam, contudo, de débeis mentais.

Em função desta última objeção passou-se a distinguir na Inteligência Artificial dois tipos de resultados: 1) ou nos contentamos com programas conduzindo aos mesmos resultados que os obtidos pelo homem; 2) ou se exige que os meios sejam, no essencial, os mesmos utilizados pelo homem. Simples igualdade de resultados no primeiro caso e isomorfismo total no segundo. É em relação a essas duas posições que falamos em equivalência fraca e forte.

O segundo argumento destaca o caráter de cópia dos computadores. Entre o original (o programador) e a cópia (o computador) existiria uma dissimetria radical. Não obstante a fabricação de uma cópia tem suas vantagens. Uma delas consiste em permitir que se perceba o que é copiável e o que não é, nas operações realizadas pelo homem.

Os grandes opositores da Inteligência Artificial são, sem dúvida, Hubert Dreyfus e John Searle. O primeiro sustenta que nas três grandes áreas em que ela tem operado, os resultados, depois de algum tempo de sucesso se revelam extremamente destimulantes. Isso acontece no domínio da tradução automática, no do reconhecimento perceptivo de formas e no das estratégias de resolução de problemas. Particularmente se explora o fracasso da predição de Simon de que em poucos anos a partir do final da década de cinquenta, o campeão mundial de xadrez seria um computador. Dreyfus, por seu lado, insiste muito na distância considerável que existe entre os procedimentos mentais do homem e os das máquinas programadas para replicá-los. Na verdade, no caso da inteligência humana opera-se com contextos, com efeitos de atmosfera e com a chamada consciência franjal. Essas críticas levaram a que se ressaltasse a idéia de uma equivalência fraca e não de uma forte, fato que conduz a concessão de relevância aos resultados finais e não aos procedimentos. Claro que isso reduz o significado metodológico que apontamos para a inteligência artificial. Mas não chega a atingir de modo substancial o projeto de uma psicologia cognitiva pois que esta não é, em toda a sua extensão, ligada aos postulados do cognitivismo entendido como integração dela com a inteligência artificial.

Pois, o que importa aqui é assinalar a presença do movimento cognitivista em todas as suas acepções nos cursos de psicologia. Há neste domínio já vários centros de excelência que atestam a capacidade de nossos docentes/pesquisadores.

Para finalizar recordo que em todos esses 25 anos, a presença forte do movimento psicanalítico permaneceu intacta, não obstante as críticas provindas, quer da perspectiva positivista, quer da posição de Popper, quer do movimento fenomenológico. Propondo-se como uma hermenêutica ela inclusive se revigorou entre

pós com a intensa repercussão dos trabalhos de Lacan.

Essas as considerações que proponho nesta minha exposição. Muito grato por terem concedido a elas uma atenção por certo imerecida.

ABSTRACT - Discusses three points: a synopsis about Brasilian Psychology before the law 4119/62; the second summarizes the chief events after the above mentioned law; the third, a smaller one proposes a little outline of the authors and their ideas in the course of the last 25 years.

SIMPÓSIOS

A CONSCIÊNCIA COMO CATEGORIA EXPLICATIVA DO COMPORTAMENTO: UMA INTRODUÇÃO.

LUIZ CLAUDIO MENDONÇA FIGUEIREDO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Há no título deste nosso Simpósio algo de deliberadamente provocativo e paradoxal. Com efeito, se ainda dominasse a crença nos poderes da consciência, dificilmente estaríamos aqui reunidos num Congresso de Psicologia patrocinado por uma Sociedade Científica. Conforme tentarei explicar mais adiante, creio que foi da crise da consciência como categoria explicativa que puderam emergir os projetos de psicologia como ciência.

Sem dúvida, uma das pré-condições para a constituição do campo das psicologias científicas ao final do século XIX foi o processo de adensamento do sujeito individual que decorreu, ao longo da história da nossa civilização, de uma sucessão de crises caracterizadas pela dissolução de formas tradicionais de cultura, inserção sócio-econômica e dominação política (formas estas que se aproximam do que Louis Dumont denominou de "sociedades holísticas", ou seja, sociedades em que as coletividades predominam sobre as individualidades, 1983). Estes momentos de dissolução, que podem ser acompanhados desde as crises da *polis* (Snell, 1992; Vernant, 1981) até a fragmentação da família moderna e que ganhou o seu grande impulso e generalidade a partir da Renascença (cf. Heller, 1982), abriram sempre horizontes de *liberdade* e *desamparo* para o sujeito individual, forçando-o a constituir-se como *sujeito epistêmico e sujeito moral auto-reflexivo*. O "desmapeamento", para usar o termo de Sérvulo Figueira (1985; ver também Nicolaci-da-Costa, 1985, 1987), escavou um espaço interior de escolhas e decisões individuais que se torna necessariamente objeto de reflexão e, antes disso, de *cuidados* cognitivos, éticos, estéticos, dietéticos, profiláticos e terapêuticos

(cf. Foucault,1984,1985) que desdobram cada sujeito numa pluralidade de agentes, curadores e comentaristas de si mesmo. Ao mesmo tempo, estes espaços íntimos convertem-se em objetos difíceis mas indispensáveis de controle social que,mais que reprimí-los,os produz: os diversos especialistas do corpo e da alma(sacerdotes, médicos, psicólogos, etc.) através de seus exames e de suas perguntas indiscretas constroem em diversos planos a auto-consciência individual (Foucault, 1977,1980). É neste contexto que emergem, simultaneamente, o indivíduo moderno e uma vontade de saber acerca deste indivíduo. Se a "personalidade" vem ocupar uma posição de destaque como categoria explicativa - e não só na esfera da vida privada e familiar, mas também na esfera da ação coletiva e da política(cf. Sennett 1978) - cria-se desde então uma vontade de saber "psicológico".

E no entanto este saber "psicológico" ainda está muito longe de se configurar e apresentar como "científico". São as biografias, as auto-biografias, as confissões, diários íntimos e romances de formação que compõem a vasta literatura da subjetividade individual desde o Renascimento até meados do século XIX(cf.Delhez - Sarlet e Catani,1983). Todo o esforço se concentra na,se dirige para e se valhe da consciência com o objetivo de torná-la mais e mais auto-reflexiva. Ser, enquanto sujeito, identifica-se com o ser auto reflexivo e,apenas assim, livre, auto-determinado e para si mesmo transparente.

Eis então que a consciência entra em crise. É tão verdade que quase ao mesmo tempo que surge o sujeito do Cogito, na Idade Moderna, começam a esboçar-se os limites da consciência. Tal como nos mostra Lancelot Whyte(1960), noções ou pelo menos suspeitas de atividades inconscientes são muito mais antigas do que se poderia supor. No entanto, é somente ao final do século XVIII e ao longo do XIX que a suspeita se generaliza e aprofunda a ponto de que no limiar do século XX a consciência se converte numa luz de alcance limitado, foco incerto e brilho de intensidade tão variável que já ne

le não podemos confiar.

Ora, esta nova situação, cujas origens sócio-culturais deixarei de lado por falta de tempo, fez com que, depois de ser vivida durante séculos como promessa de solução, a consciência se tenha transformado em problema. Como tão agudamente observou Nietzsche(18):

> "O problema de ter-consciência(mais corretamente, do tornar-consciência-de-si) só se apresenta quando começamos a conceber em que medida poderíamos viver ser ele"(1983,216).

A psicologia, quando nasce enquanto projeto de conhecimento científico, estabelece uma relação complexa e ambígua com a consciência. Enquanto a consciência dominava o cenário explicativo e interpretativo do comportamento humano,inexistia lugar para o desenvolvimento de uma disciplina científica capaz de e interessada em articular uma prática de pesquisa em que o mundo das aparências é trbalhado segundo uma expectativa de ordem que transcende a arbitrariedade, contingência e falta de sentido que parecem caracterizar tantas ações e experiências subjetivas. É preciso, portanto, que a consciência entre em crise para que se ofereça ao pesquisador uma esperança de encontrar ordem, regularidades e significados estáveis nos negócios humanos.

Por outro lado, ir além da consciência pode colocar em risco a especificidade das disciplinas psicológicas, além de deixar sem solução o "problema da consciência". Ir simplesmente além da consciência pode resultar na perda do objeto/problema da psicologia, o que pode ser de bom grado aceito por um comportamentalista que pense sua disciplina exclusivamente como disciplina biológica. Porém, ainda neste caso seria necessário explicar a resistência desta ilusão pertinaz que faz com que os homens, ao menos os homens contemporâneos, tendam a se ater às suas consciências como bens ex-

tremamente valiosos, apesar de tão frágeis e vulneráveis.

É ainda Nietzsche que pergunta:

> "Para que, em geral a consciência se, no principal, ela é supérflua?"(1983,216).

A resposta que sugere me parece altamente instigante porque localiza a origem da consciência na vida social e, mais particularmente, na necessidade de comunicação. Retornemos às suas palavras:

> "Dito concisamente, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da consciência vão de mãos dadas...
> O homem inventor de signos é ao mesmo tempo o homem cada vez mais consciente de si mesmo; somente como animal social o homem aprendeu a tomar consciência de si"(1983,217).

Ora, se isso for verdade, e deixando de lado as implicações irracionalistas que o próprio Nietzsche extrai, não seremos nós psicólogos profissionais - inseros permanentemente em práticas comunicativas com nossos clientes - nem nós pesquisadores - cujos trabalhos estão permanentemente ronstidos a uma comunidade virtual ou atual, como a que estamos aqui exatamente formando - que podemos dispensar a consciência como objeto/problema de estudo.

Em outras palavras: parece ser necessário ir, sim, além da consciência mas retornar a ela: superá-la e resgatá-la, redefinindo-a, se é que pretendemos compreender e legitimar a nossa própria prática profissional e científica.

E o que terão uns psicanalistas, um pesquisador em análise experimental do comportamento e um meticuloso e perseverante estudioso de estados subjetivos a nos dizer sobre isso? É a pergunta que eu deixo para meus convidados responderem.

REFERÊNCIAS

DELHEZ-SARLET,Cl. e CATANI,M. Individualisme et autobigraphie en Occident. Ed. de l'Université de Bruxelles, 1983.

DUMONT,L. Essais sur l'Individualisme. Ed. Seuil,1983.

FIGUEIRA,S.A. O contexto social da psicanálise.Ed.Francisco Alves, 1981.

FOUCAULT,M. Vigiar e punir.Ed, Vozes,1977.

História da sexualidade I:A vontade de saber.Ed.Graal, 1980.

História da sexualidade II: o uso dos prazes.Ed. Graal, 1984.

História da sexualidade III:o cuidado de si. Ed.Graal. 1985.

HELLER, A. O homem do Renascimento.Ed. Presença,1982.

NICOLACI-DA-COSTA,A.M. Mal estar na família: descontinuidade e conflito entre sistemas simbólicos. Em S.A.Figueira(org) Cultura da Psicanálise.Ed. Brasiliense,1985.

Sujeito e cotidiano. Ed. Campus, 1987.

NIETZSCHE,F(18) Obras incompletas. Ed. Victor Civita,1989.

SENNETT,R. The fall of public man.Ed. Vintage books, 1978.

SNELL,B. The discovery of the mind in greek philosophy and literature.Ed. Dover,1982.

VERNANT,P. As origens do pensamento grego.Ed. Difel,1981.

WHYTE,L. The unconscious before Freud. Ed. Basic Books,1960.

A CONSCIÊNCIA-2. UMA DAS CATEGORIAS EXPLICATIVAS DO COMPORTAMENTO.

Arno Engelmann
Universidade de São Paulo

O tema deste simpósio é "a consciência como categoria explicativa do comportamento". O comportamento é algo de perceptível, principalmente de modo visual ou auditivo. Quer se saber se a consciência pode ser a categoria ou uma das categorias que irão realmente determiná-lo.

Vejo uma pessoa que se aproxima de mim. Pode ser uma pessoa que não eu encontro há bastante tempo por morar em cidade diferente. Vou até ela e nós nos abraçamos. Pergunto a ela por que veio. Vai responder que veio porque me viu e queria saber das novidades ao redor.

Vamos ver qual a causa de seu comportamento de vir. Ela me descreveu parte de sua consciência visual "me vendo" como um dos determinantes. Portanto, na conversa corriqueira, sua consciência foi causa de seu comportamento. Mas será realmente assim? Isto é, será esta a melhor classificação em psicologia científica? A consciência poderia ser um mero epifenômeno, quer dizer, a consciência se constituiria a partir de processos neurofisiológicos mas a consciência não teria nenhuma influência sobre o funcionamento dos mesmos processos neurofisiológicos. Ou poderia-se dizer que o comportamento pode ser explicado sem recorrer a fenômenos conscientes, somente em termos de respostas e de contingências, como querem os behavioristas radicais.

Vejamos melhor o que chamamos de consciência. Vejo uma sala cheia de gente. Vejo janelas. Vejo, através das janelas, árvores. Isto é parte de minha consciência. Ouço o ruído de pessoas fora da sala. Sinto com o tato as minhas folhas de papel. Ouço o som de minha voz que está transmitindo para vocês o conteúdo da minha participação no simpósio. Tudo isto é também parte da minha consciência. Penso no conteúdo antes de falar. Sinto um certo temor de não ser compreendido. Tudo isto é também parte da minha consciência. Em suma, tudo, mas tudo mesmo que se passe comigo, sejam a percepção de pessoas, de animais, de plantas, de objetos, das paredes da sala, sejam as percepções do meu corpo, sejam as emoções que sinto, os pensamentos que tenho no momento, recordações de acontecimentos passados, previsões futuras são parte da minha consciência.

Acho que as diferentes consciências das pessoas que estão aqui não apresentam o mesmo conteúdo da minha consciência. Realmente vemos a mesma sala, mas de pontos de vista diferentes. Além disso, os pensamentos são realmente divergentes entre mim e vocês. Mais ainda, cada um de vocês tem a sua consciência própria. E não parece que haja uma consciência idêntica à outra. Pelo menos, um fato é certo: o que a visão de cada um é, pelo menos, um pouco diferente do outro.

Não podemos perceber, de maneira nenhuma, o que se passa na consciência das outras pessoas. A consciência do outro será construída na consciência de quem observa. Mas do outro lado, a consciência do outro nunca será reconstruída em sua totalidade.

A melhor maneira de pessoa transmitir o que se passa em sua consciência é através da fala. Mas a fala é, também, incapaz de transmitir tudo. A constante passagem de inúmeros aspectos da consciência no tempo faz com que a fala só possa comunicar uma parte do conteúdo consciente. E, talvez, não haja uma maneira para traduzir em termos lingüísticos certos conteúdos da consciência.

Basicamente, o que acabo de dizer, é que há duas maneiras de obser-

vamos a consciência: primeiro, observar a minha própria consciência; segundo, observar a consciência do outro. O que quero transmitir com o pronome "minha" é que o observador observe a sua própria consciência. Observar a sua própria consciência é diferente e mais rico do que observar a consciência de outra pessoa. Porque observar a consciência de outra pessoa é valer-se da capacidade de tradução numa linguagem verbal e, também em partes, numa linguagem expressiva.

Mas consciência de outra pessoa não inclui apenas as pessoas que estão presentes na frente do observador, mas também o passado do próprio observador. Se eu for o observador, posso lembrar-me da minha própria consciência de dez anos atrás quando a minha visão de objetos próximos era pior. Não precisava óculos para ler textos. E não são apenas memórias longínquas, mas também memórias próximas. Há inúmeros experimentos de psicologia que mostram a influência de fatores sobre a distorção da memória.

Achei que haveria duas estruturas de consciência a serem distinguidas: a consciência - 1, que todos vocês conhecem plenamente, que vocês sabem que é composta de percepções e pensamentos, e a consciência-2, que vocês conhecem através de tradução em falas, escritas, gestos ou simplesmente recordações. A consciência - 1 é aquela que realmente é imediata, de acordo com Wundt (1905). A consciência-2 é aquela que é mediata, conhecida por intermédio de outro fenômeno psicológico. Köhler (1947) acreditava que a experiência direta ou como chamasse, consciência é importante por incluir qualquer objeto que pode originar fenômenos físicos, fisiológicos, etc. Mas, ela coloca a experiência direta dentro do organismo. E o outro é capaz de realizar a mesma função que o eu. A diferença que examinamos, portanto cai.

Não distinguir entre as duas concepções é falha dos psicólogos que estudaram a consciência. E, portanto, é tão simples. A primeira vez que notei essa diferença foi quando radigi a conferência da SBPC que presenciei em Belo Horizonte, em 1975 (Engelmann, 1986). Havia realido as "Meditações Metafísicas" de Descartes. Havia, ademais, mais uma vez o caminho de "desfazer todas as opiniões que havia recebido, e começar de novo desde os fundamentos". Esse caminho de Descartes vai até a verdade irrefutável: "Penso, logo existo". Bem mais tarde no texto, Descartes coloca essa consciência em ligações com a epífise. Para mim, a consciencias era diferente no primeiro sentido e no segundo. O primeiro era epistemológico, o segundo, psicológico. Por isso, chamei-os, então, de consciência-1 e consciência 2.

A consciência-1 é a base de todo conhecimento. É a consciência pessoal. Seu conhecimento entretanto é probabilítico. Creio, de maneira semelhante a Carnap, Hume e Ayer que tudo que podemos falar sobre o mundo são hipóteses, não fatos. São hipóteses de maior probabilidade ou hipóteses de menor probabilidade ou ainda, com frequência bem grande, hipóteses com probabilidade nenhuma. Por exemplo, vejo uma sala cheia de gente. A sua probabilidade é altíssima. Porém, é uma hipótese e não um fato. Há a possibilidade de eu alucinar.

O que acontece para mim, no momento, é um fenômeno absolutamente certo. Porém, posso mudar a opinião pouco depois. Aquilo que considerava certo, é arrasado. Nesse segundo momento, o que acreditava antes a parte,agora, da consciência-2 E a consciência-2 pode ser produto de um processo alucinatório, voltando ao exemplo citado.

Creio que o método inicial de fenomenologia proposto por Husserl está correto. O ser humano capaz de fazer filosofia é adulto. Não nos interessa a história desta indivíduo. Além disso ele vai colocar o seu mundo entre parênteses. Isso significa que nega influências passadas. O mundo é o que é no momento. Em segundo lugar, o eu busca intencionalmente objetos. O significado da palavra "intenção" no texto de Husserl, é a aplicação da consciência a um tipo de objeto. O ob-

jeto pode ser qualquer conteúdo de consciência, tanto uma cadeira quanto uma dúvida. Husserl reapresentou este conceito tirando-o de seu professor Franz Brentano que, por sua vez, o reviveu de textos escolásticos.

A minha consciência-1 é momentânea, ou melhor, atemporal. O tempo não existe na consciência presença. A consciência-1 apresenta sempre o eu, mas não o eu. O eu sempre é dirigido ao exterior. O eu e o objeto externo formam um todo constituído do eu, do objeto e da intencionalidade ínsita do eu ao objeto. O objeto é aquilo que atrai o eu no momento. Por exemplo, pode ser um livro na estante, pode ser uma pessoa olhando atônita para mim, pode ser a soma de um dinheiro que devo, pode ser a minha alegria num dia ensolarado, etc. Aqui, esses objetos são prováveis e não certos. Nesse ponto, fujo à fenomenologia e aceito a concepção probabilística.

Creio que, além da visão probabilística, o mundo está organizado em sistemas. Sistema, na definição simples dada por von Bertalanffy (1968) é um "conjunto de elementos que estão na interação". O conjunto implica que as unidades apresentam propriedades comuns. Retirando um elemento do sistema pode alterá-lo por completo. Por isso, os sistemistas falam que o sistema é um todo maior do que a soma das unidades das unidades. A redução não seria possível, já que além da redução dos elementos seria necessária a redução da interação entre o todo dos elementos. O todo dos elementos não pode ser reduzido. Por exemplo, podemos ver uma pessoa que mostra interesse em seu rosto. Podemos verificar quais são os músculos que se contraem durante o interesse. Mas o interesse é mais do que isso. É a contração de diversos músculos mas também o conjunto.

Cada sistema apresenta-se como um todo ou Gestalt. É bom lembrar que a Gestalt é sempre resultado da interação de dois conjuntos de forças: forças de unificação e forças de segregação. Portanto o todo ou Gestalt pode apresentar-se em graus de intensidade que variam desde quase nulo até extremamente intenso.

O universo apresenta níveis de organização, cada nível constituindo um sistema. Na relação entre dois níveis adjacentes, o superior formará o sistema e o inferior os elementos desse sistema. Esses elementos serão por sua vez sistemas cujos elementos formarão o nível inferior desses. Uma série de sistemas abióticos ou não vivos começa com átomos, passa daí a moléculas, depois a planetas, sistemas solares ou estrelares, galáxias e conjuntos de galáxias. James Miller (1978) apresenta uma classificação hierárquica dos sistemas vivos: célula, órgão formado de células, organismo formado de órgãos, grupo formado de organismos, organização formada de grupos, sociedade formada de organizações e sistemas supra-nacionais formado de sociedade. Exemplos seriam célula muscular no caso de célula, olho no caso de órgão, cachorro no caso de organismo, família humana no caso de grupo, Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto no caso de organizações, Brasil no caso de sociedade e Organização dos Estados Americanos no caso de sistema supranacional. Os defensores da Teoria Geral de Sistemas são multidisciplinares ou melhor, antidisciplinares. O importante não são as semelhanças de olhares os objetos e não as disciplinas em si.

Qual o lugar da consciência-2 na Teoria Geral de Sistemas? A consciência-2 é uma parte do organismo de seres humanos adultos. O organismo apresenta a maior parte como inconsciente. Mas uma parte dela é consciente. Principalmente, podemos perguntar a seres humanos adultos se estão conscientes e a resposta será sempre, se não houver mentira, que "Sim". Há momentos em que o organismo funciona sem existir a parte consciente: quando dorme e parece não ter sonhos.

Acho que o fato dos seres humanos apresentarem consciência, algo que Skinner e os outros behavioristas evidentemente concordam, torna o fenômeno estudável. Talvez as hipóteses com relação a fenômenos conscientes sejam mais fracas do que as hipóteses com relação a fenômenos públicos. Talvez possa-se compreender

o comportamento do ser humano sem fazer recurso à sua consciência, o que aliás parece não ser empiricamente provado. O fato de existir consciência nos outros é, por si mesmo, um argumento par seu estudo. O objetivo da ciência não é o estudo do que pode ser feito, mas o estudo do que é. Curiosamente, aumentando-se o conhecimento do que é, aumenta-se também a possibilidade do que pode ser feito.

A hipótese da consciência-2 pode-se tornar mais eficaz se acompanhada pela hipótese fenomenológica. Hipótese fenomenológica é a hipótese de que critérios que consomem a consciência-2 são os mesmos que consomem a consciência-1. A intencionalidade em qualquer fenômeno consciente é um fato que vai a ocorrer na consciência-2. Entretanto, na consciência-2 trata-se de um fato que deve ser explicado, colocando-se dentro de um esquema temporal.

Ao contrário de consciência-1, a consciência-2 está construída, como tudo que se refere a seres vivos e muito do que se refere a seres não vivos, dentro do tempo. A consciência-2 está presente durante um certo tempo numa pessoa. Não é apenas a consciência-2 que se desenrola no tempo, mas igualmente as partes inconscientes do organismo. E quando falei há pouco na intencionalidade em colocar no esquema temporal, não quis dizer que este esquema é apenas consciente-2. Muitas vezes é inconsciente. É preciso lembrar que a consciência-2 e os fenômenos inconscientes formam um sistema gestáltico único.

A consciência-2 é, de certa forma, determinada. Um determinado estado da consciência-2 é função de determinados estados, conscientes-2 ou inconscientes, organísmicos ou extra-organísmicos ou sub ou supra-organísmicos. A consciência-1 é livre. Diante de qualquer ação, a consciência-1 pode realizá-la ou não realizá-la. Posteriormente, quando a consciência-1 se tiver transformado em consciência-2 a função do cientista será determinada porque o ser humano fez a ação ou porque o ser humano não fez a ação.

A consciência-1 e a consciência-2 apresentam, portanto, diferenças essenciais, que devem ser vistas especialmente pelos psicólogos:

1) A consciência-1 é imediata	A consciência-2 é mediata
2) A consciência-1 é minha no momento.	A consciência-2 é de outras pessoas, ou minha anteriormente.
3) A consciência-1 é atemporal	A consciência-2 é temporal.
4) A consciência-1 é livre	A consciência-2 é determinada.
5) A consciência-1 é a base de todas as descobertas, inclusive de fenômenos inconscientes em pessoas	A consciência-2 é uma pequena parte de um dos níveis de organização-organismo - de seres humanos e, talvez, de outros animais.
6) A consciência-1 é epistemológica	A consciência-2 é psicológica.

Como a consciência-2 vai explicar o comportamento? O organismo apresenta modelos ou processos na linguagem de Nisbett e Wilson que vão resultar em comportamento. Aceitando-se a hipótese fenomenológica, parte do modelo vai se refletir na parte da consc.-2. O que é consc.-2, é conteúdo para os mesmos Nisbett e Wilson. Portanto, o conteúdo vai revelar parte do processo ou modelo. É sabido que Nisbett e Wilson (1977) apresentaram uma longa revisão de experimentos que mostram, e não ser casos isolados, que o conteúdo não reflete o processo. Ericsson e Simon (1980) demonstraram, de outro lado, que há muitos estudos nos quais o conteúdo revela o processo. Mas acham que nos experimentos que revisaram, o conteúdo é relatado imediatamente, enquanto que nos examinados por Nisbett e Wilson havia um longo tempo entre o conteúdo e o relato verbal). De qualquer maneira, inclusive quando o conteúdo não reflete o processo, é preciso saber a causa desse conteúdo diferente.

A consciência-2 pode portanto apresentar-se como presente, isto é, quando o relato verbal correspondente é posterior no tempo de formar-se, ou como passada. Se passada, a consc.-2 pode ser passada num tempo limitado ou não.

Em resumo, creio que, no caso de seres humanos adultos, parte do modelo que explica o comportamento deve ser refletida na consciência-2 e conhecida através de relatos verbais principalmente presentes.

REFERÊNCIAS

Bertalanffy,L. von (1968) General Systems Theory. Rev. ed. New York, George Braziller.

Engelmann,A. (1986) O grande pseudoproblema da psicologia. Ciência e Filosofia,1, 141-153.

Ericsson,K.A. e Simon,H.A. (1980) Verbal reports as data.Psychological Review,87, 213-251.

Miller,J.G. (1978) Living systems.New York, McGraw-Hill.

Nisbett,R.E. e Wilson,T.DC (1977) Telling more than we can know: verbal reports on mental processes. Psychological Review, 84, 231-259.

A CONSCIÊNCIA SEGUNDO SKINNER

João Claudio Todorov
Universidade de Brasília

"Ser consciente, como forma de reagir ao próprio comportamento, é um produto social". (1)

"O apelo a estados e processos cognitivos é uma manobra diversionista que poderia muito bem ser responsável por grande parte de nossa incapacidade de resolver nossos problemas. Precisamos alterar nosso comportamento e podemos fazê-lo apenas se alterarmos nossos ambientes físico e social. Durante o caminho criado desde o princípio quando supomos que nosso objetivo é mudar "as concepções e as mentes de homens e mulheres" ao invés de mudar o mundo em que eles vivem". (2)

"O essencial da posição behaviorista na questão da experiência consciente pode ser assim resumida: ver não implica em algo sendo visto". (3)

"... a auto-observação é... o produto de contingências discriminativas, e se uma discriminação não é forçada pela comunidade, ela pode nunca ocorrer. Por extensão que parece, é a comunidade que ensina o indivíduo a "conhecer-se". (4)

"Ver não implica em algo sendo visto". na questão da consciência como em qualquer outra da psicologia a posição de Skinner diverge dos pontos de vista tradicionais porque, a princípio Skinner começa com pressupostos diferentes. Skinner está interessado nas interações organismo-ambiente, e para isso refina os conceitos de estímulo e resposta e desenvolve o conceito de contingência para usá-los como instrumentos na análise de processos de interação. Pressupostos e instrumentos condicionam o que pode ser visto, como e quando. Desde "Science and human behavior" de 1953

e "Verbal Behavior" de 1957 vem tratando de eventos e processos mentais como qualquer outro processo comportamental, desenvolvendo uma análise já exposta na "Análise operacional de temas psicológicos" de 1945. Ao desenvolver toda uma linguagem teórica peculiar à análise do comportamento, Skinner tem sido visto às vezes como alguém que ignora o mundo interior e os processos mentais. Essa visão errônea é desmentida pelo próprio Skinner.

"Uma ciência do comportamento não ignora a consciência, como muitas vezes se tem afirmado. Pelo contrário, ela vai muito além das psicologias mentalistas na análise do comportamento auto-descritivo" (3, p. 245)

O problema está em que a análise do comportamento vai muito além mas apenas para aqueles que entendem a linguagem da análise do comportamento. Traduzir essa linguagem para um contexto multidisciplinar ou nacionalmente eclético faz tanto sentido quanto ensinar português falando inglês. Entretanto Skinner no segundo referencial depende de dominar sua linguagem teórica nos campos de controle estimulativo, comportamento verbal e desenvolvimento da criatividade através de intervenções sociais. Depende também de aceitar suas premissas de que o homem é resultado da evolução e que essa evolução dependeu de contingências de reforço. Depende de entender o homem ao mesmo tempo como produto e autor de sua história. Neste ponto, a abordagem de Skinner tem uma implicação política óbvia: retira a ênfase alienante do estudo de forças internas na estrutura da mente e mostra quais forças externas, sociais, estão sendo negligenciadas. Um bom exemplo encontramos na crítica de Skinner a um posicionamento da UNESCO sobre a guerra. Diz o documento da UNESCO: "As guerras começam nas mentes dos homens; portanto, é na mente dos homens que a defesa da paz deve ser construída". Skinner contesta: "Os fatores relevantes estão no mundo exterior. As guerras começam em muitos lu-

gares e por diversas razões - superpopulação, competição pelo comércio exterior, disputas de fronteiras, concentrações de poderio militar, demandas e contra-demandas raciais e nacionais, distribuição desigual da riqueza... e nós sabemos ao menos algumas coisas que podem ser feitas a respeito desses problemas". (2, p. 91)

Referências

(1) Skinner, B.F. The operational analysis of psychological terms. Psychological Review, 1945, 52, 270-277.

(2) Skinner, B.F. Reflections on behaviorism and society. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1978.

(3) Skinner, B.F. Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969.

(4) Skinner, B.F. Science and human behavior. New York: Macmillan, 1953.

CONSCIÊNCIA E PSICANÁLISE

Maria Emilia Lino da Silva
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Visto sob o ângulo da psicanálise o tema desta mesa pode parecer, à princípio, desprovido de sentido. Isto porque o gesto inaugural desta disciplina consistiu exatamente em destronar a consciência de seu lugar de governante da mente — lugar sujeito, claro, a rebeliões e mesmo a usurpações.

Freud, no início deste século, firmou e difundiu o conhecimento de uma mente mais complexa do que a tríade até então consagrado podia descrever: a tríade razão-vontade-paixão (ou sentidos), e também a noção de uma mente contendo um lado obscuro e ignorado o no entanto muito poderoso como fator determinante do comportamento.

Denominou, a princípio, de "inconsciente" a este outro lado que se revelava não uma simples ausência de consciência mas uma instância diferente — diria um pólo oposto — com características próprias em termos de lógica, interesse e funcionamento [1]. E muito comportamento até então só podendo ser explicado como falha da razão, constatou, na verdade, nova interferência desse outro modo subterrâneo em seu esforço por chegar à consciência.

Logo descobriu que tal divisão não se limitava a uma questão de lugar: o inconsciente é muito maior e mais antigo, sendo a consciência uma pequena parte deste que se especializou no contato com o mundo externo — isto é, na atividade consciente.

Menor e mais recente não quer dizer sem importância — para as energias inconscientes se expressarem só há dois caminhos: ou a descarga motora incontrolada ou o movimento dominado pela consciência. Ainda no berço o ser humano aprende que a segunda alternativa é de longe a mais eficiente.

Tornar-se consciente não se constitui, entretanto, uma empresa fácil. Há regras e condições a observar que se levantam contra o inconsciente em forma de censura, defesa e repressão. Este não se submete facilmente, forçando compromissos, conseguindo às vezes irrupções tais como sintomas, lapsos ou esquecimentos. Menos perceptíveis porém não menos importantes são os efeitos das energias inconscientes permeando toda a vida psíquica, dando-lhe um caráter propriamente humano, para muito além dos sonhos cibernéticos.

A importância do conflito entre o consciente e o inconsciente é que ele pode levar a distúrbios mentais. A grande revolução de Freud foi então mostrar como muito do que na época era considerado tendo apenas causas orgânicas

— especialmente a hereditariedade ou a degenerescência cerebral — resultava de tal confronto, tornando-se então imprescindível abrir caminho até o inconsciente para auxiliar os que "padecem dos nervos", como então se dizia.

Como consegui-lo? Através da consciência — foi a saída que se concretizou na psicanálise. Pois a consciência não examina suas funções em recolher e trabalhar os dados obtidos pelos órgãos dos sentidos. Freud concebeu a consciência como sendo também o "órgão sensorial para a qualidade psíquica"[2].

Através da consciência podemos captar a presença desta mesa aqui, deste copo. Mas é também através dela que sabemos se estamos angustiados ou em paz. Em outras palavras, é por ela que conseguimos dar um sentido à nossa experiência, seja interna ou externa, e o sentido é fundamental. A distinção entre uma significação delirante e uma significação mais ligada à realidade separa a loucura do que chamamos normalidade.

Então as primeiras tentativas de cura, através da hipnose e mesmo das técnicas catárticas, foram abandonadas, e a terapêutica constituída passou a requerer um paciente acordado e cooperando com suas associações — ou seja, a técnica psicanalítica requer consciência. E, no entanto, com aquela confiança de outrora que permitia afirmar que "todo o pensador é um ignorante". Por intermédio de tal órgão sensorial a escuta analítica se propõe a surpreender o outro lado da vida mental do paciente.

Dos continuadores de Freud na construção da psicanálise, houve um que se deteve especialmente na arquitetura da mente e do pensar. Bion — é o seu nome — fala numa "barreira de contacto" formada por elementos mentais. Esta barreira é essencialmente dinâmica estando constantemente criando e separando consciente e inconsciente os quais funcionariam então de modo complementar, um recortando a figura da experiência do momento, o outro oferecendo o pano de fundo que a sustenta. O conjunto oferece um efeito especial de perspectiva semelhante à visão binocular.

Matte Blanco — um analista chileno há muito radicado na Europa — concebeu o inconsciente como sendo um estilo de apreensão em que não há limites nem separação, mas infinito e homogeneidade. Já a consciência seria uma modalidade analítica que apreende por partes.

Deste modo a psicanálise não nega a importância da consciência. Antes a relativiza, ao situá-la num esquema mais abrangente que a inclui e transcende. E se parece retirar-lhe responsabilidades ao revelar outras fontes mais importantes de motivação, confere-lhe outra: a de assumir o encargo de conhecer a própria mente na medida do possível. De modo que não é só o corpo que exi-

ge cuidados com a saúde, pois a mente também o requer.

Uma consequência do enfoque analítico está no questionamento da tradicional separação entre mente e corpo na medida em que este e suas energias, em especial as libidinosas, contribuem de forma decisiva para a forma e o conteúdo da vida mental, inclusive da vida consciente. Desse ponto de vista emergiram algumas linhas de pesquisa, como a psicossomática e o estudo dos processos subjacentes à criatividade.

Neste ponto, outra revolução freudiana: a inspiração deixando de ser uma dádiva dos deuses mas como uma das formas em que energias inconscientes encontrarem expressão exterior.

Podemos então resumir dizendo que a consciência pode ser encarada como um fator explicativo do comportamento não só por suas próprias energias e motivações mas especialmente pelo que impõe ou acaba se formando uma forma as energias inconscientes, que são seus conteúdos.(3)

1- FREUD, S. A interpretação de sonhos, Cap. VII. In: ———, Obras psicológicas completas, Edição Standard Brasileira, 5:543, Rio de Janeiro: Imago, 1980.

2- FREUD, S. Formulação sobre os dois princípios do funcionamento mental, op. cit., 12:277.

3- FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, op. cit., 7:129.

VALORES E NORMAS QUE ORIENTAM A CONDUTA DO CIENTISTA — A QUESTÃO DA AUTONOMIA DA CIÊNCIA

Antônio Virgílio Bittencourt Bastos
Universidade Federal da Bahia

I. INTRODUÇÃO

A análise de quem é o cientista — tanto na sua dimensão individual quanto social, parece ser básica para a compreensão do modo a ciência é produzida e de como se vincula ao contexto social.

Os estudos de Sociologia e Filosofia da Ciência têm permitido uma revisão das questões da área a começar pelo próprio conceito de ciência que não pode reduzir-se aos seus aspectos intrínsecos (seu método ou as características do conhecimento produzido) mas deve incorporar uma leitura contextual — a ciência como prática social ou ideologia. Nesta perspectiva, é que HOWARA (1968) conceitua a ciência como uma estrutura social por envolver um grupo humano com papéis sociais diferenciados, institucionalizado, com metas e regras de funcionamento específicas; com código e sistema de comunicação próprios, contando com recursos e agências encarregadas de formarem os cientistas. Entre os elementos que caracterizam a ciência como estrutura social, encontra-se a existência de um conjunto de valores e normas tidos como obrigatórios a orientarem a ação do cientista (o "ethos" ou conjunto de normas que funcionam como prescrições ou proscrições, na acepção de MERTON, 1977).

Esta comunicação, após uma apresentação sumária de como se posicionaram os pesquisadores baianos frente a um conjunto de valores que constituem o "ethos" da ciência se detém na análise da questão da autonomia da ciência, também a partir de dados obtidos entre pesquisadores baianos, acadêmicos e não acadêmicos. Tais dados foram coletados através de uma escala de atitudes, construída e inicialmente validada segundo modelo de Likert (BASTOS, 1982); após tendo sido submetida a uma análise fatorial (onde foram interpretados 9 fatores) foi aplicada a uma amostra de 297 pesquisadores, sendo 142 da Universidade Federal da Bahia (escolhidos aleatoriamente e estratificados por Departamentos) e 155 de instituições não acadêmicas (entre elas, a CEPLAC, EMBRAPA-Ba, CEPED, EPABA).

II. CRENÇAS E VALORES QUE CERCAM A ATUAÇÃO DO CIENTISTA EM DIFERENTES CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DA CIÊNCIA

É vasta a literatura que associa à comunidade científica um conjunto de normas e valores, responsável pela diferenciação do papel social do cientista. A busca da verdade é tida como valor básico por BRONOWSKY (1979), do qual decorrem os valores de independência, originalidade, respeito, tolerância. A partir da análise de colocações (verbais e escritas) de diversos cientistas, Merton codificou o que denominou quatro normas básicas ou conjunto de imperativos institucionais que compunham o ethos da ciência: universalismo, comunismo, desinteresse e ceticismo organizado. Por universalismo, entende-se a existência de critérios impessoais, preestabelecidos, pelos quais o conhecimento científico é validado, tornando-o, por conseguinte, independente de fronteiras nacionais e características pessoais ou sociais de quem o produziu; comunismo significa que o conhecimento deve se tornar acessível a todos e a ele pertence mais do que ao cientista que o produziu; a norma do desinteresse implica em que o cientista não pesquisa buscando atingir objetivos pessoais (fama, reputação), mas apenas a ampliação do corpo do conhecimento e, finalmente, a norma do ceticismo organizado, que determina a suspensão de julgamento até que todos os dados estejam à mão.

O próprio Merton e colaboradores mais diretos e outras teóricas se encarregaram de ampliar o número de normas institucionais. Em trabalhos posteriores (MERTON, 1979a) aparecem as normas da originalidade (o cientista deve pensar criativamente) e a norma do individualismo (para o qual o cientista deve ter liberdade para escolher seus problemas e técnicas de pesquisa e avaliar os seus resultados sem a influência de autoridades de qualquer tipo. Além delas, BARBER (apud STORER, 1977 e MITROFF, 1974) codificou duas normas adicionais do "ethos" científico — racionalidade e neutralidade emocional, que eram consideradas condições para a universalidade da ciência.

Tendo em vista as constantes transgressões a essas normas no interior da ciência, em trabalhos posteriores MERTON (1979) busca explicar a dinâmica da comunidade científica, recorrendo ao conceito de normas contraditórias; como as demais instituições sociais, a ciência "tende a ser padronizada em termos de pares de normas potencialmente conflitivas" (p. 53), cabendo ao cientista a tarefa de harmonizá-las, apresentando um comportamento mais ou menos constante. São exemplos desses pares de normas: não se envolver com modas passageiras MAS ser flexível e receptivo a novas idéias; o conhecimento científico é universal MAS cada descoberta honra a nação que o produziu.

MITROFF (1974), partindo de um ponto de vista antagônico ao de MERTON, já que questiona o caráter impessoal da ciência e busca explicitar o profundo e marcante caráter pessoal da atividade científica, também apresenta um conjunto de normas e contra-normas; do movimento dos cientistas entre estes pares de normas, em situações diferentes, é que a ciência atinge os conflitos e soluções criativas que possibilitam o seu progresso. Entre esses pares de normas, a título de exemplo, encontramos: fé na racionalidade x fé na racionalidade e irracionalidade; individualismo x coletivismo; lealdade profissional x lealdade à humanidade como todo; liberdade para pesquisa x administração da pesquisa.

O próprio MERTON (1977) e STOREN (1975) ressaltaram como estes valores podem mudar com o tempo ou com o contexto da pesquisa (pura, aplicada, por exemplo). SCHWARTZMAN (1980) chega a propor 3 modelos de ação de cientista que expressam valores e normas de condutas específicas: "república da ciência" é um primeiro modelo, regido, pelas normas propostas por Merton, com a idéia central de liberdade e auto-regulação; o segundo modelo, "progresso técnico", enfatiza a utilidade econômica e social e questiona valores como o universalismo e comunismo; no terceiro modelo, "tecnoburocracia", que caracteriza a ciência produzida nas grandes organizações complexas contemporâneas, também restritivas aos valores de liberdade, individualismo e comunismo. MAXIMIANO (1980) associa o conflito entre o conjunto de valores descritos por Merton e as condições em que trabalham os pesquisadores em centros de pesquisa industriais; a lealdade à companhia, a necessidade de sigilo, competitividade mercadológica são alguns exemplos de exigências que ferem o ideal clássico do cientista.

Com base na literatura aqui apresentada sintetizadamente, é que foi elaborado o instrumento que avalia os fatores descritos no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Definição dos fatores da escala de atitudes.

FATORES	DESCRIÇÃO
1	AUTONOMIA DA CIÊNCIA - independência da ciência em relação ao contexto social em que é produzida.
2	COMUNISMO X PRIVACIDADE - até que ponto o que o cientista produz é sua propriedade e ele pode dispor deste produto para atingir objetivos pessoais.
3	NEUTRALIDADE EMOCIONAL - o cientista deve ou não se envolver afetivamente com o que produz.
4	RESPONSABILIDADE SOCIAL - o cientista deve se preocupar ou não com as implicações sociais dos conhecimentos que produz.
5	DESINTERESSE - o cientista deve ou não almejar reconhecimento e recompensas extrínsecas do ato científico.

continua...

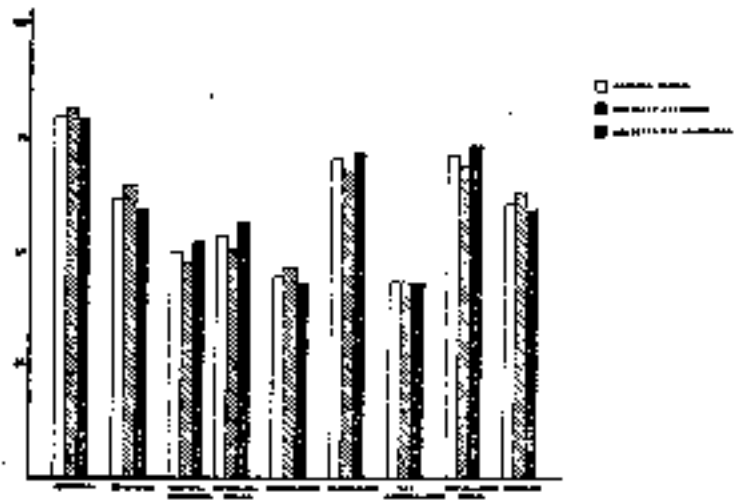
...continuação

6	NÃO RACIONALIDADE - o cientista deve ser não racional, não lógico e intuitivo quando essa situação ao longo da pesquisa o requerer.
7	OBJETIVIDADE - o cientista deve ser objetivo, fiel aos fatos que observa como condição para produzir conhecimentos válidos universalmente.
8	NEUTRALIDADE MORAL - o cientista deve manter-se afastado de opções valorativas ao fazer ciência.
9	CETICISMO - o cientista deve estar sempre flexível e duvidar mesmo dos conhecimentos produzidos ou uma certa quantidade de dogmatismo é necessária

Os resultados obtidos encontram-se na Figura 1 abaixo.

FIGURA 01

NÍVEIS DE ACEITAÇÃO DAS ATITUDES INVESTIGADAS CONSIDERANDO-SE A AMOSTRA TOTAL E OS DOIS CONTEXTOS DE PESQUISA ESTUDADOS.



A atitude mais largamente aceita, em ambos os contextos, foi a da "autonomia da ciência" que discutiremos mais detalhadamente na parte III desta comunicação; vêm, a seguir, as atitudes de "neutralidade moral" e "objetividade", ambas referentes a aspectos intrínsecos da ciência, observando-se que os pesquisadores não acadêmicos apresentam níveis de aceitação mais elevados (77,1 e 72,0%, respectivamente). As atitudes de "ceticismo" e "comunismo" apresentam níveis próximos de aceitação, só que os pesquisadores acadêmicos obtiveram esco-

res mais elevados (65,0 e 63,1%, respectivamente). Em síntese, os pesquisadores não acadêmicos se aproximam mais da idéia de uma ciência neutra e do cientista objetivo enquanto os acadêmicos aderem mais à idéia de propriedade comum da ciência e de dúvida metódica permanente. Frente à responsabilidade social do cientista, o nível de aceitação não foi tão elevado (um pouco acima de 50%), sendo que os pesquisadores não acadêmicos obtiveram escores mais elevados. Quanto ao peso atribuído aos elementos intuitivos e não racionais na investigação científica os pesquisadores não se distinguiram por contextos e no geral apresentam o mais baixo nível de adesão (43,8%), o que é coerente com o elevado índice apresentado frente à atitude de objetividade. Apresentam, também, índices mais baixos de aceitação as atitudes de "desinteresse" e "neutralidade emocional"; os pesquisadores acadêmicos se mostram mais adeptos da norma de que o cientista não deve almejar recompensas pelo seu trabalho que não as oriundas da própria atividade científica e os pesquisadores não acadêmicos defendem mais enfaticamente a noção de que o cientista não deve se envolver emocionalmente com o trabalho que executa.

No geral, observa-se, entretanto, níveis bem próximos de aceitação das diversas atitudes nos dois contextos o que fortalece a noção de que existe um "ethos" ou conjunto de valores que norteiam as ações do cientista, independente de onde ele atua. Esse conjunto de valores foi provavelmente adquirido no seu processo de formação na Universidade, em contato com outros cientistas ou através de agências voltadas para o seu aperfeiçoamento e qualificação, o que pode ser responsável pela unidade apresentada pelo grupo.

III. A QUESTÃO DA AUTONOMIA DA CIÊNCIA

As relações ciência-sociedade, na maioria das vezes, é discutida sob o prisma do impacto da primeira em relação à segunda, algo mais visível e mais facilmente perceptível pela população. O caminho de volta — como a sociedade influencia na ciência, muitas vezes tem sido reduzido ao problema dos financiamentos e direcionamento (devido ou indevido?) da atividade científica para atingir objetivos sociais. Menor ênfase recebe, assim, formas mais sutis de interferência (via a própria formação do pesquisador) que, como portador de uma cultura/ideologia, muitas vezes não atenta para o nível em que se transforma em instrumento de forças sociais maiores. Toda essa realidade vem sistematicamente sendo encoberta por um conjunto de valores assumidos amplamente pela comunidade científica, sintetizados no termo autonomia da ciência.

O próprio MERTON (1977) deixa explícito que, ao assumir os valores

e normas por ele codificadas, os cientistas se apóiam na idéia de que a ciência, enquanto instituição social, é autônoma. Tal ideal encontra respaldo, também, nos trabalhos de M. Polanyi (apud GERRERO, 1980), quando advoga como modelo mais adequado ao processo da ciência, o seu funcionamento como um mercado livre; a não interferência externa sobre o trabalho do cientista e a perspectiva de liberdade para a ciência são os pontos centrais do seu pensamento; tais características não acarretariam uma comunidade desorganizada, pelo contrário, teríamos uma não invisível, os cientistas conduzindo o ajustar seus esforços aos resultados obtidos por outros, ou que ele denomina cooperação por ajustes mútuos de iniciativas independentes.

Segundo TEIXEIRA (1987), este ideal de autonomia é utilizado, normalmente, para justificar que a sociedade financie mas não controle a ciência ou que o cientista goze de completa independência na escolha e condução de suas pesquisas.

Tais conteúdos é que definem o Fator 1 — AUTONOMIA DA CIÊNCIA, composto a partir dos itens que integrariam as normas do universalismo e do individualismo, na concepção inicial do instrumento. Sua definição pode ser, assim, enunciada:

— independência da ciência em relação à sociedade — tipos diferentes de sociedade não devem condicionar estilos diferentes de ciência; esta é universal;

— liberdade de decisões — o cientista não deve sofrer interferência de quaisquer autoridades ao conceber e conduzir suas investigações. A liberdade intelectual é básica;

— auto-gerenciamento — as decisões relativas a montante de recursos devem ser tomadas pelos próprios cientistas.

Como se viu anteriormente, o fator 1 foi o que apresentou índices mais elevados de adesão dos cientistas, tanto no contexto acadêmico como não acadêmico (respectivamente, 80,5 e 79,5, numa escala de 100 pontos). Na realidade 94% dos entrevistados concordavam ou concordavam muito com as idéias expressas neste fator. Observou-se apenas 5,7 de indecisos e 0,3% (1 caso) de discordância. O grau de generalidade com que tais conteúdos foram aceitos fica mais claro quando se verifica que ele não sofreu interferência da quase totalidade das variáveis independentes com as quais foi cruzado. Apenas duas variáveis mostram-se associadas à posição frente à autonomia da ciência: área do conhecimento e tipo de pesquisa, cujos dados se vêem na Tabela 8 a seguir inserida:

Tabela 8 – Níveis de aceitação da crença na AUTONOMIA DA CIÊNCIA, em cada contexto de pesquisa, por área de conhecimento e tipo de pesquisa.

CONTEXTOS	ÁREA DE CONHECIMENTO				TIPO DE PESQUISA			
	Ciênc. Biol. e P. Saúde	Ciênc. Exatas e Engenharia	C. Humanas e P. Sociais	P. Agroindustriais	Básica	Aplicada	Des. Exp.	Diversif.
Acadêmico	81,5	77,0	80,0	84,0	80,5	51,0	78,0	81,5
Não acadêmico	90,0	78,5	66,0	80,0	82,0	79,0	73,5	81,0
GERAL	85,9	77,8	72,7	82,2	81,3	79,9	75,7	82,2

Quanto à área de conhecimento, os escores mais elevados são os dos pesquisadores da área 1 – Ciências Biológicas e Profissões de Saúde (85,9), especialmente no contexto não acadêmico. Vêm, a seguir, os das profissões agroindustriais com 82,2, índice que atinge 84,0 entre os que atuam na Universidade. Os pesquisadores da área das ciências exatas e engenharia atingem 77,8, sendo que os mais críticos são os pesquisadores das áreas humanas e profissões sociais (72,7, sendo que no contexto não acadêmico este índice cai para 66,0). Quanto ao tipo de pesquisa, observam-se escores mais elevados entre os que se dedicam à pesquisa básica (81,3) ou possuem um padrão diversificado (82,2), em contrapartida os pesquisadores aplicados ou envolvidos em desenvolvimento experimental atingem índices mais reduzidos (79,9 e 75,7, respectivamente). Tais dados são compatíveis com as expectativas. A natureza dos fenômenos estudados pelas ciências humanas, os fatores epistemológicos existentes no seu interior, de alguma forma justificam a postura mais crítica e uma maior atenção aos vínculos sociais da produção científica. Por outro lado, na pesquisa aplicada (especialmente nos centros fora da Universidade) ficam mais visíveis as injunções sociais e econômicas da produção científica.

Entretanto, a generalidade com que a crença na autonomia é aceita, independente de contextos é o dado mais significativo. Tal achado parece congruente com as considerações de MAXIMIANO (1983), de que, independente de contextos, o cientista cultiva a idéia de que seu trabalho não pode sofrer influências de pressões externas (estas são sempre maléficas), o que se constitui, inclusive, em dificuldades no processo de adaptação do cientista ao trabalho em centros de P&D industriais. Tais resultados indicam também uma forte aceitação da idéia de universalidade do conhecimento científico em oposição à aceitação de valores

vinculações e nacionalistas como condicionantes da praxis científica, o que contraria frontalmente a análise de VASSAVSKY (1976), quando associa estilos científicos a modelos de sociedade.

De alguma forma poder-se-ia afirmar que há uma tendência à aceitação das idéias expressas por POLANY (apud Schwartzman, 1980) de uma "república científica", o que se pode entender, em certo grau, como uma reação ao nível de centralização com que as decisões, inclusive referentes a atividades científicas, são tomadas no país e a dependência normalmente enfrentada pelo pesquisador de recursos para o desenvolvimento do seu trabalho, especialmente no contexto acadêmico.

IV. CONCLUSÕES

A elevada adesão dos cientistas à crença da autonomia não deve ser entendida, todavia, com a impossibilidade de questioná-la. Embora tais índices expressem, em certa medida, um desejo de participação nas decisões relativas ao planejamento da ciência e não se possa negar a importância de um contexto de liberdade para o florescimento da produção científica, o discurso da autonomia tem um caráter ideológico, como assinala TRIVIÑOS (1983).

Tal discurso, na realidade, mascara os estreitos vínculos existentes entre a ciência e o poder e a profunda intervenção do Estado no desenvolvimento e rumos da ciência atual. Neste sentido, conclui o mesmo autor que, especialmente no momento atual, a comunidade científica no Brasil não pode reivindicar a autonomia descomprometida e o seu desenvolvimento sem controle social. Seu sucesso quanto à obtenção de recursos seria maior "na medida em que conseguisse legitimar o seu projeto de organização de sociedade, no qual o desenvolvimento da ciência seria um dos ingredientes fundamentais. Nesse sentido, a aproximação com as organizações de sociedade civil poderá ser um caminho para que se possa traduzir os anseios populares em tarefas científicas e tecnológicas" (p.13/14).

Sem encontrar respaldo científico nos estudos de Sociologia e Política da Ciência, o ideal de autonomia revela-se, assim, um mito com o qual convivem muitos pesquisadores e que hoje, pode dificultar que a ciência ocupe um papel que lhe cabe na construção de uma nova sociedade.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, A.V.B. Atitudes em relação à ciência entre pesquisadores da Universidade Federal da Bahia. Salvador, UFBa., 1982 (Dissertação de Mestrado).

BRONOWSKY, Jacob. Ciências e valores humanos. Belo Horizonte; São Paulo, Itatiaia; EDUSP, 1979.

GUERRERO, Rosalba Casas. La idea de comunidad científica; su significado teórico y su contenido ideológico. Revista Mexicana de Sociologia, México, UNAM - Instituto de Investigaciones Sociales, 42(3) : 1213-30, jul./set., 1980.

HOMANS, Joseph. Científicos vs. políticos. México, Universidad Nacional Autônoma de México, 1969.

HALTON, Gerald. A imaginação científica. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

MAXIMIANO, D.C. Amaru. Um estudo sobre os atributos do pesquisador industrial e as práticas de administração de recursos humanos em centros industriais de P&D. São Paulo, FEA/USP, 1983 (Tese de Doutorado).

MERTON, Robert K. La sociologia de la ciencia: investigaciones teóricas y empíricas. Madrid, 1977.

———. A ambivalência dos cientistas. In: A ambivalência sociológica e outros ensaios. Rio de Janeiro, 1979.

MITROFF, Ian I. Norms and counter-norms in a select group of the apollo moon scientists: a case study of the ambivalence of scientists. American Sociological Review, 39(4):579-95, aug., 1974.

SCHWARTZMAN, Simon. Modelos de atividade científica. Ciência e Cultura, São Paulo, 32(7):822-25, jul., 1980.

STORER, Norman W. Introdução. In: MERTON, R.K. La sociologia de la ciencia: investigaciones teóricas y empíricas. Madrid, Alianza, 1977.

TEIXEIRA, P.L.C. A atividade científica e participação social; a ideologia da autonomia da ciência. Trabalho encaminhado à Revista Sociedade e Estado, Dep. Sociologia - UNB, 1987.

VARSAVSKY, Oscar. Por uma política científica nacional. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

O CIENTISTA COMO BUROCRATA: UMA ANÁLISE DA BUROCRATIZAÇÃO DA CIÊNCIA MODERNA

Danilo Nolasco Cortes Marinho

EMBRAPA - Brasília - DF

1. INTRODUÇÃO

Os problemas relativos à ciência e à pesquisa científica só se constituíram em área de estudo de cientistas sociais, na medida em que a evolução histórica e o crescimento deste setor das atividades humanas começaram a sofrer um processo de efetiva institucionalização social. Esse fenômeno de institucionalização da ciência é, historicamente, recente e tipicamente vinculado às formas atuais de estrutura e organização sociais. Com efeito, as sociedades modernas têm na ciência e na tecnologia uma de suas dimensões básicas, ou seja, uma de suas instituições fundamentais. O trabalho científico deixou de ser tarefa de sábios isolados ou fruto de inspirações pessoais.

O reconhecimento da necessidade de criar, na estrutura dos governos, um arranjo administrativo formal para lidar com problemas de ciência, surgiu quando os recursos devotados às atividades científicas passaram a crescer em um ritmo sem precedentes.

Durante a I Guerra Mundial, os governos das principais nações envolvidas, estabeleceram estratégias visando utilizar o conhecimento científico no esforço de guerra. Entretanto, essa política não teve seqüência semelhante com o início da II Guerra Mundial. Durante a II Guerra Mundial é que se verificou na prática

que, cientistas e engenheiros, quando apropriadamente organizados e financiados, podem produzir inovações tecnológicas numa magnitude nunca antes prevista. Foi estabelecido também, nesse época, que a inovação tecnológica só frutifica onde há uma base compatível de conhecimento científico.

Essa vinculação da inovação tecnológica com a ciência sempre existiu de alguma forma, mas, a partir da Revolução Industrial torna-se crescente a dependência da inovação tecnológica à ciência. Essa dependência é correlata ao nível de complexidade que a tecnologia foi adquirindo. Assim, os governos acataram diagnosticando que seria necessário fomentar o desenvolvimento da ciência para assegurar o progresso tecnológico.

A partir da II Guerra Mundial, muitos países passaram a considerar que a promoção da ciência e da tecnologia, teria um papel importante na aceleração do desenvolvimento econômico, sendo que os investimentos em ciência e tecnologia seriam um "input" na função do produto nacional bruto (Blumenthal, 1979). Os governos, a partir dessa premissa, passaram a intervir e alocar recursos para os propósitos de ciência e tecnologia.

Partindo de um modelo linear de inovação tecnológica que assumia a dependência da tecnologia à evolução do conhecimento científico, os governos das nações industriais armaram um aparato administrativo com o objetivo de organizar e promover a ciência. Desta forma, a ciência tornou-se parte do aparelho de Estado.

A magnitude do crescimento da ciência e sua complexidade organizacional, bem como sua incorporação ao aparelho de Estado, criaram também um novo tipo de cientista. Esse cientista compõe o aparato burocrático do Estado e suas características diferem daquelas que, normalmente, lhe são atribuídas pelos manuais de introdução à ciência (Beveridge, 1981).

2. CIÊNCIA E BUROCRACIA

Wright Mills realizou uma penetrante crítica do processo de burocratização da ciência e do meio acadêmico americano. De acordo com aquele autor, fizeram da pesquisa científica uma carreira, chegando mesmo a uma especialização extrema (Mills,1969).

Para Mills, existem no cenário científico dois tipos de homens. Primeiro, são os administradores intelectuais, são os promotores de pesquisa, suas reputações baseiam-se em seu poder acadêmico e administrativo: são os membros do comitê, fazem parte da junta de diretores, podem conseguir-nos emprego, a viagem, a bolsa para pesquisa. São um novo tipo de burocracia, são os "executivos da inteligência". Segundo, são os seguidores, melhor classificados como técnicos em pesquisa do que cientistas. Os seguidores são profissionais, metódicos, pacientes e dogmáticos.

O tipo de análise que Wright Mills faz do cientista atual reflete a transformação da ciência em uma instituição do Estado moderno. O Estado, de acordo com Poulantzas (1975), incorpora a ciência em seus mecanismos de poder - experts intelectuais, como um corpo de especialistas e profissionais, são controlados através de sua dependência econômica aos aparelhos do Estado moderno. Essas cientistas, de uma forma ou de outra, tornam-se, em grande parte, funcionários do Estado. A ciência moderna, como parte do aparato burocrático do Estado, não tem apenas uma relação de dependência em relação ao Estado, mas, como toda burocracia, ela exerce poder. É importante analisar o conceito de burocracia em sua concepção tradicional, conforme estabelecida por Max Weber.

A racionalidade burocrática ocupa um papel central na sociologia de Weber. Ela considera que, em um Estado moderno, a

administração feudal, patrimonial, patrícia ou de outras formas, foi substituída pelos funcionários civis e são estes que tomam as decisões sobre todos os problemas e necessidades diárias. Para Weber, por exemplo, a eficiência militar baseia-se na disciplina burocrática e, é a burocracia eclesiástica que dirige a Igreja. Essa mesma tendência burocrática predomina nas grandes empresas privadas na razão direta de seu tamanho (Weber, 1980, p. 16). Para ele, a tendência à burocratização é irreversível e mesmo a abolição do capitalismo significaria, simplesmente, que também a alta administração das empresas socializadas tornar-se-ia burocrática. Assim, a socialização dos meios de produção nada mais seria que a substituição da vida econômica à administração burocrática do Estado.

A burocracia para Weber é a corporificação da racionalidade. O progresso em direção ao Estado burocrático, que julga e administra segundo o direito e preceitos racionalmente estabelecidos, tem estreita relação com o desenvolvimento capitalista moderno. Uma questão que tem sido debatida é se a burocracia possui poder por si próprio ou é apenas o braço administrativo de determinado governo. A análise da construção do "tipo ideal" de burocracia de Weber serve para abordar esse problema. Ele observou que a administração moderna se torna cada vez mais especializada, e a importância do conhecimento especializado é tal que, o poder em um Estado moderno não pode ser exercido sem um aparato burocrático composto de profissionais treinados, qualquer que seja o sistema de produção. Por outro lado, como Weber notou, quanto mais profissionalizada uma burocracia, isto é, quanto mais sujeita a regras impessoais, mais dependente ela se torna do poder que é exercido pelo Estado (Weber, 1974).

O poder e autonomia da burocracia é relativo. Quando o Estado está sujeito a uma liderança carismática a burocracia fi

ca enfraquecida. Quanto menos carismática é a liderança do Estado mais autônoma é a burocracia. A tendência do Estado moderno é se tornar progressivamente sujeito a regras, e a possibilidade de liderança carismática diminui à medida que os partidos políticos se tornam, cada vez mais, burocraticamente organizados. Sem dúvida, as sociedades modernas se tornam cada vez mais burocratizadas conforme a previsão, e o desespero, de Max Weber.

E a ciência? Como uma instituição burocrática das sociedades modernas, qual será sua autonomia (ou poder)? Macedo(1967) descreveu de maneira mais detalhada as abordagens teóricas da sociologia da ciência quanto ao papel da ciência na sociedade moderna. Para resumir, de acordo com aquele autor, existem duas grandes vertentes teóricas quanto ao papel da ciência.

Uma vertente é a que se origina no pensamento de Karl Marx. Para Marx, os homens produzem seus princípios, idéias e categorias, de acordo com suas relações sociais. E da mesma forma que as relações sociais, estas idéias e categorias são produtos históricos e transitórios. A ciência e a técnica modernas são produtos do modo de produção capitalista. A ciência não é produto da relação do homem com a natureza, mas sim produto de relações sociais, ou finalmente, produto da relação de classes sociais(Engels, 1970). Marx afirmou que a ciência como todo produto mental é produto de classe dominante. Para o marxismo a ciência não é uma concepção objetiva, pura, ela aparece sempre revestida de uma ideologia. A ciência não determina, mas ao contrário, é determinada por uma visão de mundo que orienta, estrutura, conscientemente ou não, suas premissas básicas. A ciência só pode ser compreendida por uma análise sócio-histórica em termos de classes sociais (Bramson, 1971).

A outra vertente, representada principalmente pela sociologia da ciência da Inglaterra dos Estados Unidos, conside

ra que a ciência é uma instituição social com relativa autonomia, e que o conhecimento científico, produto de uma realidade objetiva, é axiologicamente neutro. Esta vertente considera que, o que os cientistas produzem é determinado pelo estado do saber e não pelas necessidades da sociedade, sendo que as descobertas científicas, ou soluções tecnológicas, dependem das relações variáveis entre teorias e métodos de campos científicos distintos e de determinados problemas tecnológicos (Ben-David, 1975).

Assim, de um lado, temos uma perspectiva que considera a ciência uma instituição relativamente autônoma e neutra em termos de suas pressuposições básicas. De outro, temos a perspectiva marxista que considera que o papel da ciência no modo de produção capitalista é realizar as relações políticas e ideológicas de subordinação da classe operária ao capital (Poulantzas,1975). O que se pretende enfatizar é que a ciência, como colocou Bourdieu (1983, p. 122), decorre de uma espécie particular de condições sociais de produção, e mais, de um estado determinado da estrutura e funcionamento do campo científico. Para autores como Habermas,a crescente interdependência entre ciência e tecnologia, tornou a ciência na mais importante força de produção, substituindo a classe trabalhadora como tal. Aquele autor enfatiza o papel fundamental da ciência na modelagem dos contornos da sociedade contemporânea, tornando-se sua mais pervasiva e legitimadora ideologia (Habermas, 1971).

Concluindo, a ciência pode ser considerada como uma das instituições fundamentais da sociedade moderna, e foi reconhecido que o campo científico é dotado também de estrutura e funcionamento específicos. É reconhecido também, que nas sociedades industriais, devido a sua magnitude e complexidade, a ciência tornou-se burocraticamente organizada.

3. O CIENTISTA COMO BUROCRATA

A burocracia não se reduz, conforme expressão de Trotsky, ao conjunto de maus hábitos dos empregados de escritório. No vocabulário corrente o termo burocracia está imbuído de carga pejorativa, evoca a lentidão, a rotina, a complicação dos procedimentos, a inadaptação das organizações às necessidades que deveriam atender e as frustrações que experimentam, por isso, seus membros e clientes ou quem e ela está sujeito.

Sem dúvida, o sentido pejorativo do termo burocracia tem seus motivos, mas, o fenômeno burocrático vai além desse estereótipo. A burocracia passou a ter uma análise mais profunda na sociologia a partir de Max Weber, que viu na burocracia um mal necessário e enfatizou sua racionalidade na qual ele viu uma possibilidade de solução para a complexidade dos problemas modernos.

A admissão de que a instituição científica é uma organização burocrática traz à baila o problema do cientista como burocrata. Problema porque cientista está associado a um grupo ocupacional de alto prestígio e burocrata, como vimos, é uma expressão de sentido pejorativo.

A comparação entre as características do cientista com as características do burocrata, de acordo com a tipologia do burocrata estabelecida por Max Weber, foi realizada por Marinho (1966). Aquele autor encontrou que o cientista típico, isto é, aquele vinculado a organizações governamentais, pode ser enquadrado no "tipo ideal" de burocrata de Weber. No presente trabalho, a análise vai ser dirigida a problemática consubstanciada em como a burocratização da ciência afeta o indivíduo como cientista.

O formalismo, a impessoalidade, a especialização,

o salário, a promoção, a aposentadoria, o treinamento, a divisão funcional do trabalho, as áreas de jurisdição, os processos documentários, a sub e super-ordenação hierárquicas, enfim a racionalidade da burocracia leva ao burocratismo, isto é, a um conjunto de regras e comportamentos prevalentes na burocracia.

Algumas das principais repercussões da burocratização da ciência sobre o cientista:

- Dependência:

Com o aumento da burocratização, torna-se evidente que o homem é, em alto grau, controlado por suas relações sociais com os meios de produção. Isto é válido para o cientista que se torna vinculado a estrutura organizacional da ciência.

- Separação do cientista dos meios da ciência:

Com o aumento da complexidade das sociedades industriais, as pessoas descobrem que para trabalhar elas precisam ser empregadas, já que elas não têm a posse dos meios (ferramentas) de trabalho. Weber expandiu o conceito de "separação" de Marx quando considerou que da mesma forma que o operário está separado dos meios de produção, o soldado está separado dos meios de violência ou o juiz dos meios de justiça. Da mesma forma o cientista está separado dos meios de produção científica. Por exemplo, o químico não é proprietário de seu laboratório ou mesmo o cientista teórico tem que estar empregado em uma instituição para que possa produzir. Para Weber essa separação do trabalhador dos meios de produção é uma consequência da burocratização (Weber, 1974).

- Transformação de meios em fins:

As regras, métodos, normas de ação, originalmente concebidas como meios, transformam-se em fins em si mesmos. No ciência burocratizada, os métodos e técnicas de pesquisa, as teorias estabelecidas tornam-se um fim e não um meio de busca de conhecimento.

- Incapacidade treinada:

A estrutura burocrática induz a metodização, a cautela, a disciplina, o formalismo. A consequência é uma rigidez de conduta que gera incapacidade para fazer frente a uma situação nova ou imprevista. Incapacidade treinada é uma expressão de Thorstein Veblen (Merton, 1952).

- Inclinação ideológica da racionalidade e neutralidade do cientista:

A pretensão da ciência em ser neutra e racional é a mesma pretensão da burocracia. Para autores como Habermas, a ciência tornou-se uma ideologia. Para ele o método científico consiste de operações instrumentais específicas, realizadas com o propósito de dominar a natureza em nome de objetivos humanos. Por isso, o que é conhecido através da ciência é filtrado pelo interesse técnico em dominar a natureza. Quanto a isso Habermas não se opõe. O que ele questiona é a elevação deste tipo de cognição a uma epistemologia universal. Ele considera este fato particularmente perigoso no mundo atual, onde a ciência e a tecnologia substituíram a política como a principal ideologia legitimadora do "status quo".

Finalmente, outra questão a ser considerada é o conflito entre a independência pessoal (ou liberdade) do cientista, como parte de sua ética, e sua condição de burocrata. O cientista que busca a verdade "pura" é um mito. As regras do método científico, de acordo com Thomas Kuhn (1970), não descrevem adequadamente o que os cientistas fazem. Eles não estão ativamente empenhados em provar ou refutar hipóteses existentes, de modo a estabelecer outras novas e mais válidas. Ao contrário, como pessoas ligadas a outras ocupações, eles admitem que as teorias existentes são válidas e usam-nas para as suas finalidades profissionais. Essas não são, usualmente, a descoberta de novas teorias, mas a solu

ção de problemas concretos, tais como medir uma constante ou o mecanismo fisiológico relacionado ao crescimento de uma planta. Na busca de uma solução, o cientista toma como "paradigma" as tradições existentes em seu campo.

Bourdieu, de outra forma, colocou o problema:"... a definição do que está em jogo na luta científica faz parte do jogo da luta científica: os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição de ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem (Bourdieu, 1983, p. 120).

O que legitima a ciência é o sistema de normas e valores da "comunidade científica", que por sua vez estão associados a uma espécie particular de condições sociais de produção que caracterizam a sociedade industrial.

4. CONCLUSÃO

A ciência, devido a magnitude e complexidade que atingiu na sociedade contemporânea, tornou-se uma instituição burocrática. A estrutura burocrática, embora acarrete conseqüências aparentemente negativas, à produção científica, é o aparato racional estabelecido para lidar com a complexidade da ciência na sociedade moderna. Assim, pode ser dito que a produção científica não é limitada pela estrutura burocrática que, ao contrário, organiza-a e lhe dá um sentido determinado.

A ciência possui sua ética que parte da pressuposição de que a verdade (científica) objetiva existe e cabe ao cientista procurar os meios de atingi-la. Deve ficar claro, entretanto, que o conhecimento objetivo, calcado em fatos, é uma pressuposição, e como tal, só tem valor para quem a considera.

A burocratização "ameaça" o cientista dos meios de produção da ciência. Surge a questão da independência, da liberdade do cientista frente a estrutura burocrática, já que alguns autores consideram que faria parte do "ethos" da ciência a independência do cientista. O problema da independência do cientista é o mesmo dos demais indivíduos na sociedade moderna. É importante a posição de Max Weber, é uma posição pessimista, pois, embora pessoalmente comprometido com uma tradição humanista e com o liberalismo cultural, ele é pessimista quanto as possibilidades de liberdade e independência do homem na civilização moderna. Para ele o capitalismo, ou o seu pretenso sucessor, o socialismo, é a corporificação da racionalidade; a independência individual é ameaçada à irracionalidade. A liberdade individual é privilégio dos membros de uma classe dominante, é a liberdade para minorias.

O problema da independência do cientista é o mesmo do puritano que, desejando servir a Deus, ajudou a edificar o capitalismo moderno; é o caso da típica incongruência entre o que os homens pensam que fazem e a função social objetiva de seus atos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01 - BEN-DAVID, Joseph. Introdução. Em: Coletânea de artigos sobre sociologia da ciência. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 1975.

02 - BEVERIDGE, William. Sementes da Descoberta Científica. São Paulo, T.A. Queiroz-EDUSP, 1981.

03 - POULANTZAS, Nicos. As Classes Sociais no Capitalismo de Hoje. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975.

04 - BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. Em: Renato Ortiz(org.). Textos Selecionados de Bourdieu. São Paulo, Editora Ática, 1983.

05 - GRANSCI, Antonio. Selections from the Prison Notebooks. London, Lawrence and Wishart (eds.), 1971.

06 - HABERMAS, Jurgen. Knowledge and Human Interests. Boston, Beacon Press, 1971.

07 - KUHN, Thomas. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago, TheUniversity of Chicago Press, 1970.

08 - MARINHO, Danilo Nolasco. O Pesquisador como Burocrata: uma Análise da Carreira de Pesquisador a Partir do Conceito de Burocracia de Max Weber. XXX Coletânea de trabalhos do XI Simpósio Nacional de Pesquisa de Administração em Ciência e Tecnologia. São Paulo, 1986.

09 - MARINHO, Danilo Nolasco. Ciência Neutra versus Ciência Comprometida: uma Análise das Correntes Teóricas da Sociologia da Ciência. Trabalho não Publicado. UnB - Departamento de Sociologia, 1987.

10 - MERTON, Robert K. Bureocratic Structure and Personality. Em: Robert K. Merton e outros (eds.), Reader in Bureaucracy. New York, The Free Press, 1952.

11 - MILLS,C. Wright. A Imaginação Sociológica. Zahar Editores,Rio de Janeiro, 1969.

12 - WEBER, Max. Bureaucracy. Em: Gerth and C. Wright Mills(org.) From Max Weber: Essays in Sociology. New York, Oxford University Press, 1974.

13 - WEBER, Max. Parlamentarismo e Governo numa Alemanha Reconstruída. Em: Max Weber, Textos Selecionados. Abril Cultural, São Paulo, 1980.

14 - BLUMENTHAL, Tuvia. A Note on the Relationship between Domestic Research and Imports of Technology. Economic Development and Cultural Change, vol. 27(2), janeiro, 1979.

Satisfação com as Condições de Trabalho e Produção Científica
O Caso da Psicologia no Brasil

Hartmut Günther
Universidade Federal da Paraíba

A reflexão sobre um tema como o deste simpósio, "Psicologia em Organizações de Ciência e Tecnologia", leva-nos inevitavelmente a questionar o potencial da psicologia em poder contribuir, cooperar e competir com as demais áreas de conhecimento. Vemos logo, que a ênfase desta indagação está no poder de contribuir, e não no potencial. Conceituelizando a psicologia como ciência do comportamento, latu sensu, temos, por definição, algo a oferecer em todas as áreas do comportamento humano: não apenas na área clínica, escolar, ou industrial, mas igualmente, no campo da saúde, direito, política, administração, economia, esporte, enfim, onde o ser humano age, ou individualmente, ou como ser coletivo. O que, então, nos impede de dar uma contribuição mais efetiva?

Existem várias maneiras de abordar este problema: Será que é algo político: nossas contribuições são inoportunas? Será que é algo prático – nossas contribuições não prestam? Será que é algo psicológico – não nos sabemos vender nosso peixe?

Uma vez que colaboramos na pesquisa do CAPES, "O que fazem nossos mestres e doutores?" (Spagnolo e Günther, 1988), tivemos acesso a um vasto banco de dados retratando o histórico intelectual, a situação de trabalho, as dificuldades e satisfações com o mesmo, bem como a produção científica de mais de 10.000 pesquisadores que trabalham em universidades, bem como em empresas privadas e públicas no Brasil. Havia, entre eles, aproximadamente 300 respondentes com curso de pós-graduação em psicologia.

O instrumento da pesquisa, e conseqüentemente os dados obtidos através dele, têm um certo viés sociológico. Este fato, junto com o tema geral desta mesa redonda, sugeriria uma abordagem sociológica para nossa apresentação. Entretanto gostaria de deixar de lado tal procura de atribuições de causas externas quanto à situação da nossa área. Pretendo concentrar-me numa análise das variáveis psicológicas do instrumento: entre outros itens, compunham do questionário desta pesquisa conjuntos de perguntas sobre (a) as razões de ter realizado um curso de pós-graduação, (b) os elementos que entraram na escolha de instituição onde foi realizado tal curso; (c) a avaliação do curso e a maneira em que sua realização contribuiu para a vida profissional do respondente, (d) a avaliação das condições de ensino, pesquisa e trabalho em geral vivido atualmente, (e) a satisfação com a situação de trabalho e (f) a produção científica.

O primeiro objetivo desta apresentação é, então, acrescentar algo à discussão sobre a pergunta, o que nos impede, enquanto psicólogos, de contribuir mais efetivamente para a resolução das tarefas sociais.

Como então relacionar estas variáveis, e eventualmente interpretar os resultados? O instrumento apresenta estes conjuntos de itens de cunho psicológico numa sequência temporal e lógica, que convida a uma análise multivariada, de regressão múltipla ou até de trajetória (Asher, 1976). Mas existe um problema sério – o entrevistado respondeu ao questionário de uma só vez. Assim, será que podemos realmente dizer, na base dos dados deste questionário, que a qualidade do curso de pós-graduação, julgada pelo respondente, influencia de alguma maneira na sua satisfação hoje, e que esta satisfação, por sua vez, leva a uma maior ou menor produção? A trajetória inversa pode igualmente ser plausível: como não consegue produzir, seja por qual razão, é insatisfeito, e hoje acha que o curso que realizou não presta?

A maioria das análises multivariadas mantém, na procura da causalidade, a distinção entre variável antecedente e critério: seja de variância, de regressão, de trajetória. A correlação canônica, entretanto, é uma das técnicas que permite relacionar dois conjuntos de variáveis sem embarcar nos pressupostos de causalidade. E considerando que o comportamento humano, fora do laboratório, não apenas é multivariavelmente determinado, mas é igualmente complexo, i.e., multivariado, a correlação canônica, junto com outras técnicas multivariadas, nos permite hoje pesquisas e análises de dados, que há relativamente pouco tempo foram inviáveis por sua complexidade tanto metodológica quanto estatística. Isto não invalida pesquisa de laboratório e/ou bivariada, apenas amplia nossas ferramentas')

Assim, o segundo objetivo desta apresentação é o de demonstrar uma técnica estatística pouco utilizada, não apenas aqui no Brasil, mas em geral (Levine, 1977; Tabachnick & Fidell, 1983).

Das variáveis disponíveis na pesquisa da CAPES, selecionamos três conjuntos: um que trata da avaliação do curso de pós-graduação, um segundo que diz respeito à satisfação com o trabalho 'atual', e um terceiro sobre a produção científica. Especificamente, no questionário constavam as seguintes perguntas:

Como avaliaria hoje seu curso de pós-graduação, em relação aos aspectos abaixo indicados (3 = excelente à 0 = deficiente):

- variedade de disciplinas
- flexibilidade dos programas
- adequação à realidade brasileira
- facilidade de acesso ao orientador
- entrosamento das disciplinas
- recursos bibliográficos
- laboratórios adequados
- interação entre professor e aluno
- interação entre os colegas
- nível dos professores
  preparação dada para
  - o exercício da docência
  - atividades de pesquisa
  - atividades admin./empresariais
- instalações físicas

Como se sente no seu trabalho atual em relação aos fatores abaixo? (0 = muito insatisfeito à 4 = muito satisfeito):

- aproveitamento de suas aptidões
- aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos
- salário ou remuneração
- nível de responsabilidade ou poder de decisão
- perspectivas de carreira
- reconhecimento social do cargo ou atividade profissional
- possibilidades de contatos e de intercâmbio profissional
- volume de tarefas administrativas
- relacionamento com os colegas de trabalho
- flexibilidade no seu horário de trabalho
- estabilidade no emprego
- possibilidade de realizar trabalho criativo e inovador
- possibilidade de exercer liderança
- possibilidade de contribuir para o desenvolvimento do país

Gostaríamos de ter uma idéia aproximada de sua produção acadêmico-científica. Qual é o número de trabalhos feitos ao total desde que terminou a pós-graduação até hoje:

- livros científicos, acadêmicos ou didáticos (como autor, co-autor, ou editor)

  artigos e/ou capítulos de livros e/ou revistas científicas ou acadêmicas
  - nacionais
  - internacionais
- relatórios internos ou técnicos
- comunicações em congressos nacionais
- comunicações em congressos internacionais
- teses de mestrado e doutorado orientadas e concluídas

Avaliação do Curso de Pós-Graduação e Satisfação com Trabalho Atual

Uma primeira análise canônica foi efetuada entre o conjunto de variáveis da avaliação do curso de pós-graduação realizado e o conjunto de variáveis da satisfação com o trabalho atual. A primeira correlação canônica, estatisticamente significativa, foi .51 (26% da variação), a segunda foi .42 (18%).

Na tabela I (análise 1), apresentam-se os dados que acompanham esta análise, utilizou-se uma correlação afirma de .35 para fins de interpretação. Assim, destacam-se, na primeira conjunto canônico, em ordem de importância, entre as variáveis da avaliação do curso de pós-graduação: ausência de um laboratório adequado, presença de recursos bibliográficos e presença de flexibilidade do programa; enquanto entre as variáveis de satisfação com o trabalho, o relacionamento com colegas e a possibilidade de trabalho criativo. Quanto ao segundo conjunto canônico, destacam-se, entre as variáveis da avaliação: falta de instalações físicas, falta de interação aluno/professor, entretanto, a presença de interação com colegas, e falta de uma variabilidade de disciplinas. Entre as variáveis da satisfação com trabalho falta de poder exercer liderança, falta de reconhecimento social, falta de aproveitamento das aptidões, contudo, presença de sentimento de uma aplicação prática do conhecimento teórico e, ainda, perspectivas de carreira.

Chamaria o primeiro conjunto canônico de "pesquisador de poltrona": a flexibilidade do programa e uma boa biblioteca permitiram que fizesse o que bem pretendia; não se relaciona bem com os colegas e faz seu trabalho criativo. A falta de um laboratório adequado durante o curso de pós-graduação aparentemente não atrapalhou muito este esquema.

O segundo conjunto canônico sugere o título "prolixário acadêmico": fora de interação com os colegas, destacam-se na avaliação do curso instalações físicas insuficientes, falta de interação com o professor e poucas disciplinas. O outro lado da moeda deste esquema, então, é a falta de uma posição de liderança, sem reconhecimento social, falta de realização no sentido de que as aptidões estão sendo aproveitadas, mas tem a satisfação de fazer algo prático, e tem perspectiva quanto à carreira.

Avaliação do Curso de Pós-Graduação e Produção Científica

A análise canônica realizada entre o conjunto de variáveis que tratam a avaliação do curso de pós-graduação realizado e as variáveis que se referem à produção científica mostra, como resultado principal, a ausência de qualquer correlação canônica estatisticamente significativa. Os dados são apresentados na tabela I, análise 2.

Satisfação com o Trabalho Atual e Produção Científica

A terceira análise canônica foi realizada entre as variáveis que tratam da satisfação com o trabalho atual e a produção científica. Apenas uma correlação canônica estatisticamente significativa foi extraída, sendo a correlação .37 (14% da variação).

Na tabela I (análise 3), apresentam-se os dados que acompanham esta análise. Novamente, utilizou-se uma correlação afirma de .35 para fins de interpretação. Destacam-se, em ordem de importância entre as variáveis de satisfação com o trabalho: ausência de possibilidade de trabalho criativo, presença do reconhecimento social do cargo, um salário aceitável, e ao mesmo tempo ausência de uma posição de nível de responsabilidade adequado e a presença de estabilidade

de emprego. Este conjunto se liga a uma baixa produção de artigos no âmbito nacional e a um bom número de apresentações em eventos internacionais.

Este resultado mostra algumas das razões pelas quais a análise canônica não é tão utilizada: enquanto a análise fatorial permite uma rotação dos fatores e ajuda uma melhor definição e interpretação de tais fatores, i.e., conjuntos de variáveis, isto não é possível na análise canônica. Como então interpretar estes dados? Se ignorarmos, de um lado, a variável 'reconhecimento social do cargo' e do outro 'comunicação em congressos internacionais' (admitindo, entretanto, que estas duas se relacionam!), as demais variáveis deste conjunto canônico sugerem o rótulo 'funcionário público' - não é satisfeito com a possibilidade de poder realizar trabalhos criativos, de fato, não publica, por outro lado, mesmo na ausência de uma posição de nível de responsabilidade, a fama do seu cargo assegurou-lhe.

Diante dos dois objetivos desta apresentação podemos tirar as seguintes conclusões:

Quanto à técnica estatística utilizada, foi possível mostrar o potencial analítico da correlação canônica. Semelhante à análise fatorial, apresenta a possibilidade de reduzir um conjunto de variáveis a um número menor, apontando fatores subjacentes. Em contraste com a análise fatorial, faz isto de maneira a ligar dois conjuntos de variáveis.

Quanto à indagação sobre o que nos impede a fazer uma maior contribuição, o quadro pintado não é animador. Admitimos que se possa questionar a representatividade destes 298 sujeitos. Admitimos que a variação explicada pelas correlações canônicas esteja apenas entre 14 e 26%, embora tais números sejam considerados bons em muitos outros estudos. Mesmo com as devidas restrições e cautelas, não há como negar que a relação entre satisfação do trabalho e produção científica no grupo dos pós-graduados da nossa área, i.e., entre aqueles que por definição contribuem para o avanço e difusão do conhecimento da área, não vai bem.

Na relação entre a avaliação da pós-graduação e a satisfação com o trabalho atual, preocupa tanto o que foi encontrado quanto o que deixou de ser encontrado. Afinal, esperava-se alguma ligação positiva entre avaliação do curso de pós-graduação e satisfação com o trabalho; entre avaliação do curso de pós-graduação e produção científica; entre satisfação com o trabalho e produção científica. Esta preocupação com o ausente é reforçada na relação entre a avaliação da pós-graduação e a produção científica. Quanto à mentalidade do funcionário público, o que é mais notável é a ausência de surpresa sobre o encontrado.

Por enquanto, resta-nos, apenas, uma conclusão - enquanto não conseguirmos arrumar nossa própria casa, dificilmente seremos chamados para arrumar a casa dos outros.

Referências

Alberas, N. O. de (1987). Introdução à análise trajetória. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 39(2), 67-78.

Levine, M. S. (1977). Canonical Analysis and Factor Comparison. Beverly Hills, CA: Sage.

Spagnolo, F. & Güntner, N. (1986). 20 anos de pós-graduação: O que fazem nossos mestres e doutores? Uma visão geral. Ciência e Cultura, 38(10), 1653-1662.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1983). Using Multivariate Statistics. New York: Harper & Row.

Tab 1: Correlações, correlações canônicas, percent de variância, e redundância entre variáveis de avaliação e satisfação (análise 1), avaliação e produção (análise 2) e satisfação e produção (análise 3).

Análise:	1		2	3
	1ª	2ª	1ª	1ª
Avaliação da Pós-graduação				
variedade de disciplinas	.12	-.38	-.30	
flexibilidade dos programas	.48	.23	.81	
adequação à realidade Brasileira	-.05	.26	-.47	
facilidade de acesso ao orientador	-.03	-.00	-.29	
entrosamento das disciplinas	-.07	.15	.07	
recursos bibliográficos	.49	.02	.03	
laboratórios adequados	-.52	.08	.18	
interação entre professor e aluno	.02	-.57	.01	
interação entre os colegas	.21	.47	-.24	
nível dos professores	-.11	-.03	-.09	
preparação p/ docência	.19	.06	.40	
preparação p/ pesquisa	.27	.09	.31	
preparação p/ administração	.14	.07	.02	
instalações físicas	.18	-.75	.53	
Percentagem da Variância	.07	.10	.09	
Redundância	.02	.02	.01	
Satisfação com o Trabalho				
aproveitamento de suas aptidões	.19	-.36		-.16
aplicação prática dos conhecimentos	-.23	.37		.25
salário ou remuneração	.03	.03		.44
nível de responsabilidade	-.15	-.27		-.36
perspectivas de carreira	.32	.35		.19
reconhecimento social do cargo	.03	-.43		.53
possibilidades de contatos	.15	.20		.19
volume de tarefas administrativas	.23	.07		-.02
relacionamento com os colegas	.43	.18		.23
flexibilidade no seu horário	.08	.18		-.10
estabilidade no emprego	.13	-.09		.36
possibilidade de trabalho criativo	.34	.01		-.58
possibilidade de exercer liderança	-.30	-.91		-.28
contribuir p/ desenvolvimento do país	.07	.31		-.12
Percentagem da Variância	.05	.12		.10
Redundância	.01	.02		.01
Produção Científica				
livros científicos, acadêmicos etc.			.25	-.02
artigos e/ou capítulos nacionais			.03	-.79
artigos e/ou capítulos internac.			-.12	-.19
relatórios internos ou técnicos			.83	-.30
comunicações em congressos nacionais			.02	.21
comunicações em congressos intern.			.07	.36
teses de mestrado e doutorado			.22	.18
Percentagem da Variância			.11	.16
Redundância			.02	.02
Correlação Canônica	.51	.42	.38	.37
Wilk's lambda	.35	.47	.66	.65
Nível de Significância	.000	.021	.104	.043

INTERDISCIPLINARIDADE, CONDIÇÕES AMBIENTAIS - ORGANIZAÇÕES DE PESQUISA

Tarcízio Rêgo Quirino
Suzana Maria Valle Lima
EMBRAPA - Departamento de Recursos Humanos

> "A ciência, considerada como um sistema social, é formada por um conjunto de relações sociais científicas internas associadas com a produção de novos conhecimentos e com a divisão do trabalho. Este conjunto inclui relações sócio-organizacionais, sócio-psicológicas, ideológicas e morais" (Kolle, 1979).

As mudanças da organização social da ciência nos últimos dois séculos vêm se orientando do simples para o complexo, do individual para o participativo, do espontâneo para o planejado. Como exponentes destas tendências, cita-se as pesquisas organizadas em departamentos universitários e em grandes institutos de pesquisa. Como instância típica dessa evolução, tem-se a pesquisa aplicada, cujo produto final é um bem ou serviço previamente estipulado e de uso e, talvez, mercado, definidos.

Neste contexto, surgiu e se desenvolveu a pesquisa interdisciplinar como estratégia intelectual e forma organizacional.

A pesquisa aplicada, uma evolução típica (mas não exclusiva) da ciência na sociedade moderna, requer a abordagem interdisciplinar. Nela, os problemas a serem resolvidos não se originam nem se circunscrevem aos limites de uma disciplina intelectual, exigindo, assim, que se lhes dêem respostas, venham elas de que disciplina vierem.

Ao ser instalada no país a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA, a pesquisa interdisciplinar se impôs como estratégia intelectual e arranjo organizacional adequado à solução do problema de incrementar a pesquisa agropecuária no país. Assim, dois conceitos têm sido periodicamente considerados como essenciais ao sucesso da organização: os conceitos de pesquisa em sistema e de pesquisa interdisciplinar.

A ênfase destes dois aspectos é uma decorrência bastante lógica do modelo de pesquisa adotado pela EMBRAPA, o chamado "modelo concentrado", que se caracteriza por uma concentração, em Centros Nacionais, de especialistas de variadas origens disciplinares em torno de um produto, recurso ou problema de pesquisa.

A idéia de sistemas de produção é muito importante neste contexto porque, ao menos em tese, num modelo desta natureza, a pesquisa deve começar por desenhar protótipos dos sistemas de produção já existentes ou que podem vir a ser adotados pelos agricultores. Destes protótipos se partiria para a seleção de um conjunto de projetos de pesquisa cujos resultados permitiriam aperfeiçoar ou continuar os protótipos iniciais.

Como se define um sistema de produção? Segundo ALVES (1980a), como uma realização (quantitativa), na agricultura, que é determinada pelo conjunto de fatores de produção (terra, trabalho, solo, insumos, etc.), de conhecimentos e de variáveis de mercado.

Colocado como o produto final da pesquisa, na EMBRAPA, o sistema de produção leva, inevitavelmente, à idéia de pesquisa interdisciplinar. Esta idéia está inscrita na base mesma do modelo institucional da EMBRAPA, em que se instituíram equipes em que "as disciplinas científicas convergem, de forma harmônica, para os objetivos dos projetos" (ALVES, 1980b). O questionamento que se faz presentemente é, pois, se tal modelo foi realmente implantado e até que ponto conseguiu determinar alto desempenho para a organização de pesquisa.

Quanto da pesquisa que se faz na EMBRAPA pode ser considerada pesquisa interdisciplinar? O clima organizacional existente na EMBRAPA influencia de algum modo a pesquisa interdisciplinar? Que variáveis ambientais têm relação com a realização de pesquisa interdisciplinar? Como a realização deste tipo de pesquisa se relaciona com medidas de efetividade e eficiência da organização?

Para tentar responder a estas questões, utilizaram-se dados levantados junto a 605 pesquisadores da EMBRAPA, que participaram do chamado Projeto Prospesquisa (QUIRINO et al., 1985, BORGES-ANDRADE e QUIRINO, 1987; QUIRINO e BORGES-ANDRADE, 1986), e responderam a um questionário sobre vários aspectos de sua vida como pesquisadores da EMBRAPA.

Estes dados foram analisados em nível de unidade de pesquisa; para tanto, foram calculadas as médias dos escores atribuídos a cada questão do questionário, que foram em seguida considerados como valores das variáveis utilizadas, correspondentes a um total de 72 Unidades de pesquisa.

A presente análise envolve os seguintes grupos de variáveis, todos eles medidos a nível de Unidade de acordo com a metodologia explicada em QUIRINO et al. (1985):

a) Medidas de efetividade organizacional: 1) número de publicações; 2) efetividade técnica; 3) qualidade da pesquisa; 4) efetividade econômica; contribuição dos trabalhos dos pesquisadores da Unidade para: 5) avanço do conhe-

obscimento e 6) desenvolvimento da Agricultura; e 7) qualidade metodológica dos trabalhos publicados pela Unidade.

b) Medidas de interdisciplinaridade: 1) proporção de pesquisa interdisciplinar feito pela Unidade; 2) adoção, pelo pesquisador, de teorias, métodos e conhecimentos de outras especialidades; quantidade de vezes, nos últimos 12 meses, em que cada pesquisador: 3) recebeu pedidos de assessoria de outros pesquisadores; 4) recebeu pedidos semelhantes do Chefe Adjunto Técnico da Unidade; e 5) pediu assessoria a outros pesquisadores.

c) condições ambientais de favorecimento à interdisciplinaridade: 1) grau de incentivo à pesquisa interdisciplinar, em relação às outras Unidades; 2) quantidade de pessoas capazes de oferecer idéias originais, na Unidade; oportunidade para trabalhar em equipe: 3) em 1983 e) em 1980; estímulo do supervisor para trabalho em grupo: 5) em 1983 e 6) em 1980; preferência do pesquisador por problema que implica escolha entre: 7) promoção salarial versus reputação profissional e 8) avanço do conhecimento versus desenvolvimento da agricultura; importância que a Unidade atribui a cada um dos objetivos de: 9) quantidade de publicações de pesquisa, 10) alto moral do grupo; 11) contribuição para o avanço da ciência; 12) resultados aplicáveis à agricultura e 13) liderança no campo da pesquisa; 14 a 18) importância em o pesquisador atribui a cada um dos objetivos acima, respectivamente; importância que o pesquisador atribui a(o): 19) oportunidade para trabalhar em equipe e 20) estímulo do supervisor para trabalho em grupo; 21) quantidade de literatura especializada existente, que é relevante para os problemas de pesquisa da especialidade do pesquisador; 22) frequência com que o pesquisador tem participado das decisões de compor equipes interdisciplinares.

Alguns resultados interessantes já podem ser notados nesta Tabela. Em primeiro lugar, os pesquisadores entram em contato uns com os outros para solicitar algum tipo de assessoria, no mínimo uma vez a cada mês. o Chefe Adjunto Técnico por outro lado, entra em contato com cada pesquisador, para solicitar-lhe auxílio, em média uma vez a cada dois meses. Estes resultados indicam que existe um grau razoável, embora não elevado, de interação técnica entre os pesquisadores e entre estes e o responsável maior pela supervisão das pesquisas, nas Unidades.

A Tabela 1 apresenta as médias e desvios-padrão das variáveis relativas a interdisciplinaridade.

Tabela 1 - Médias e desvios-padrão das variáveis que medem interdisciplinaridade.

Variável	Média	Desvio padrão
A) Proporção da pesquisa interdisciplinar feita pela Unidade	41,15	11,20
B) Adoção, pelo pesquisador, de teorias, métodos e outros conhecimentos advindos de outra especialidade	65,47	16,99
C) Quantidade de vezes em que outros pesquisadores pediram assessoria nos últimos doze meses	19,75	12,40
D) Quantidade de vezes em que o Chefe Adjunto Técnico pediu assessoria, nos últimos doze meses	6,03	6,49
E) Quantidade de vezes em que o pesquisador pediu assessoria a outros pesquisadores, nos últimos doze meses	12,02	6,49

A proporção de pesquisa interdisciplinar de cada Unidade (Média = 41,15) está em aparente contradição com o número de pesquisadores que adotam teorias, métodos e conhecimentos de outra especialidade (Média = 65,47). A contradição é aparente porque é possível que haja um esforço individual para a interdisciplinaridade, por parte de alguns grupos de pesquisadores, em algumas Unidades, que não se reflita, perfeitamente, na quantidade de pesquisa interdisciplinar que é realizada. Observa-se, de qualquer modo, uma abertura, a nível dos pesquisadores, para buscarem novos conhecimentos fora de sua especialidade.

Conclui-se, então, da Tabela 1: a) existe algum grau de pesquisa interdisciplinar, nas unidades da EMBRAPA, embora esse grau ainda esteja um pouco aquém do que seria de se esperar, pelo papel que esta abordagem, em tese, deveria representar na Empresa; b) há algumas Unidades que realizam mais pesquisa interdisciplinar que outras. As Unidades não são homogêneas a este respeito, havendo 14 delas com uma proporção de pesquisa interdisciplinar média inferior a 40% e 18 com proporção superior ou igual a este valor (dados não publicados).

É interessante discutir como as condições ambientais da Unidade influem na realização de pesquisa interdisciplinar. As correlações entre variáveis de interdisciplinaridade e de condições ambientais podem talvez ajudar a entender como se dá este relacionamento. São as seguintes as correlações significativas encontradas entre estas variáveis ($p = 0,05$):

Tabela 2 – Correlações encontradas entre variáveis de interdisciplinaridade e condições ambientais.

Variáveis de Interdisciplinaridade	Variáveis de Condições Ambientais	r
1. Proporção de pesquisa interd. feita pela Unidade	Grau de incentivo à pesquisa interdisciplinar da Unidade	0,50
2. Adoção, pelo pesquisador, de teorias, métodos, etc. de outra especialidade	Oportunidade para trabalhar em equipe, em 1983	0,44
	Importância que a Unidade dá a "resultados aplic. agric."	0,30
3. Quantidade de vezes em que o Chefe Adj. Téc. pede assessoria ao pesquisador	Importância que a Unidade dá a "contribuição à ciência"	0,35

A análise destas correlações permite concluir que a pesquisa interdisciplinar é bastante relacionada com o clima organizacional e os objetivos da unidade de pesquisa.

Quanto ao clima organizacional, parece importante o incentivo prestado na Unidade à pesquisa interdisciplinar; outra variável que estimula o pesquisador a interagir teórica e metodologicamente com outras especialidades é o trabalho em equipe.

É interessante notar que, quanto mais importância a Unidade confere à obtenção de resultados aplicáveis na agricultura, maior o grau de adoção, pelo pesquisador, de teorias e métodos advindos de outras especialidades. Estou, a demanda por tecnologia força, em certo sentido, a organização interdisciplinar da pesquisa.

Como se relacionam, entre si, as variáveis que medem interdisciplinaridade? Foram encontradas correlações entre apenas três destas variáveis, mas todas as que se referem ao fornecimento e busca de assessoria, entre o pesquisador e seus companheiros e entre ele e o Chefe Adjunto Técnico da Unidade. Todas as correlações encontradas são positivas e significativas e indicam que, nas Unidades onde há mais pedido de assessoria, por parte, por exemplo, dos companheiros do pesquisador, há também mais solicitações no sentido inverso e entre o Chefe e os pesquisadores. É possível concluir que, nessas unidades o comportamento de solicitar assessoria é um comportamento esperado (e, portanto, reforçado) de seus integrantes.

De modo geral, portanto, pode-se dizer que as Unidades que incentivam mais o trabalho em equipe e a pesquisa interdisciplinar e que se orientam

mais para a obtenção de resultados aplicáveis à agricultura ou de contribuição à ciência, são as que têm menor proporção de pesquisa e de contatos interdisciplinares.

Finalmente, como a interdisciplinaridade influencia a efetividade da organização? As correlações encontradas entre estas variáveis foram as seguintes:

Tabela 3 - Correlações entre interdisciplinaridade e efetividade.

Variáveis de Interdisciplinaridade	Variáveis de Efetividade	r
1. Proporção de pesquisa interd. na Unidade	Contribuição ao avanço do conhecimento	0,32
2. Proporção de pesquisa interd. na Unidade		0,62*
3. Quantidade de vezes que outros pesquisadores pedem assessoria	Contribuição à metodologia de pesquisa	0,32
4. Quantidade de vezes que cada pesquisador pede assessoria a outro		0,35*
5. Quantidade de vezes que cada pesquisador pede assessoria a outro	Efetividade técnica	0,36*

* Correlações significativas em nível de $p \leq 0,05$.

Portanto, a influência da interdisciplinaridade se faz sentir, positivamente, sobre a 1) contribuição dos trabalhos realizados pelos pesquisadores da Unidade, para o avanço da ciência; 2) a qualidade metodológica dos trabalhos publicados pela Unidade; tem ainda influência sobre 3) os resultados técnicos alcançados pela Unidade. Não tem nenhum efeito sobre as demais variáveis de efetividade.

Estas correlações mostram que a abordagem interdisciplinar tem tido impacto sobre os resultados alcançados pela Unidade, em termos de tecnologias e recomendações técnicas por ela geradas. Isto é, tem o impacto que se esperava sobre a meta organizacional de realização de pesquisa aplicada.

Interessantes são os achados que relacionam interdisciplinaridade à contribuição para o avanço do conhecimento (embora esta correlação seja significativa apenas ao nível de $p = 0,07$), dos trabalhos publicados pela Unidade, e a qualidade metodológica destes trabalhos. Isto indica que a interação entre diferentes disciplinas enriquece o arcabouço teórico e metodológico utilizado para a solução de um problema de pesquisa, além do fato de gerar ou não a tecno-

logia agropecuária pertinente. Isto é, mais que, apenas uma estrutura intelectual e arranjo organizacional para a pesquisa aplicada, a interdisciplinaridade se revela, por estes dados, uma abordagem apropriada ao desenvolvimento mesmo da ciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, E.R.A. (1980a). O Modelo Institucional da EMBRAPA. Em ALVES, A.; PASTORE, J. e PASTORE, A.C. Coletânea de trabalhos sobre a EMBRAPA. Brasília, DF: EMBRAPA-DID, Documentos, 1.

ALVES, E.R.A. (1980b). O Enfoque de Sistemas na EMBRAPA. Em ALVES, A.; PASTORE, J. e PASTORE, A.C. Coletânea de trabalhos sobre a EMBRAPA. Brasília, DF: EMBRAPA-DID. Documentos, 1.

BORGES-ANDRADE, J.E. e QUIRINO, T.R. (1987). A mensuração da qualidade das publicações e sua comparação com outras medidas de efetividade de organizações de pesquisa aplicada. Anais do Segundo Seminário Latinoamericano de Gestão Tecnológica. ALTEC, México-DF.

KELLE, V.Zh. (1979). Science as a form of intellectual production. In FARKAS, J. (Ed.). Sociology of science and research. Budapest, Akadémiai Kiadó.

QUIRINO, T.R. e BORGES-ANDRADE, J.E. (1986). Mensuração de efetividade e eficiência de organizações de pesquisa aplicada: uma abordagem multifinalista. Anais do XI Simpósio Nacional de Pesquisa de Administração em Ciência e Tecnologia. PACTo-IA/FEA/USP, São Paulo.

QUIRINO, T.R.; HACE, J. e BORGES-ANDRADE, J.E. (1985). Report on the impact of human capital on the effectiveness of agricultural research centers. Washington, DC, S.n.

O ESTUDO DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO BRASIL: ALGUMAS TENDÊNCIAS, ALGUMAS QUESTÕES.

ALVARO PACHECO DURAN
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

O título deste simpósio faz referência a interação professor-aluno. É importante ressaltar que a expressão interação está sendo usada porque é, provavelmente, mais empregada em nosso meio, que a expressão relação que Hinde(1981) contrapõe a interação.

Mas não há dúvida de que o que se deve buscar é compreender e descrever a complexidade das relações humanas no sentido de um processo que envolve, ao longo do tempo, dependência e interdependência de comportamentos que afetam e são afetados por grande número de variáveis privadas de cada um dos integrantes da relação, bem como de variáveis contextuais diversas.

A compreensão da gênese, funcionamento, transformação e rompimento dessas relações, é, no prazo longo, a justificativa para aquilo que, aqui, se refere como estudos de interação professor-aluno.

As dificuldades conceituais e metodológicas que estão a meio caminho entre tais estudos de interação e uma tal compreensão da complexidade das relações humanas exigem nosso esforço em superá-las.

Considerando a existência de um número razoável de trabalhos sobre a interação professor-aluno realizados no Brasil e a aparente intensificação do interesse pela área, em nosso meio, parece ser necessário criar oportunidades de contato e discussão entre os pesquisadores, na tentativa de avançar na direção da superação dessas dificuldades. Este simpósio pretende contribuir para tornar esse esforço tão sistemático quanto possível.

Em 1974, Guiomar Mello, interessada na avaliação da competência do professor, propôs um instrumento para observação e registro do comportamento do professor, especialmente em situação de interação com o aluno, ao apresentar sua tese de mestrado.

Em 1977, Gizelda Morais publicou um trabalho em que apresenta alguns resultados de um projeto amplo que deu origem a cinco dissertações de mestrado e que, iniciando-se em 1972, prolongou-se até 1976. O trabalho de Morais e de seus orientandos é um dos

pioneiros no Brasil, no interesse pela interação professor-aluno (embora nem todos os aspectos do trabalho e nem todas as dissertações derivadas estejam voltadas para essa preocupação).

Esse projeto e outros nos quais a autora se envolveu posteriormente estão guiados, parece-me, por duas questões, a que abre e a que fecha seu livro Pesquisa e Realidade no Ensino de 1º Grau (1980) - "O que fazem crianças e professores na sala de aula" e "O que fazer das crianças nas escolas".

Essas questões constituem uma oportunidade para a reflexão sobre alguns aspectos do estudo da interação professor-aluno.

1) Em primeiro lugar, a questão da generalidade/especificidade: Sem dúvida, num certo sentido, as principais questões referentes ao "que fazem crianças e professores na sala de aula" são as mesmas referentes aos estudos da interação Mãe-Criança, Aluno-Aluno ou Criança-Criança. Nesse sentido, o estudo da Interação Humana ou das Relações Humanas responderia pela generalidade do tema. Mas, por outro lado, há uma especificidade dada pela urgência e natureza dos problemas sociais concretos aos quais os estudos poderiam ser uma contribuição: há uma educação em curso cujo processar-se ainda necessita ser melhor conhecido para encontrarmos respostas ao "O que fazer das crianças nas escolas", ou mesmo para conseguirmos formular melhor nossas perguntas a respeito.

2) Em segundo lugar e ligada à especificidade dos estudos da interação professor-aluno, estão as questões de sua atualidade e pertinência.

Camaioni (1980) fala da importância de Piaget e da Psicanálise na determinação de uma direção de pesquisa que privilegia a relação adulto-criança. Segundo a autora, a concepção de egocentrismo presente na teoria piagetiana e a concepção psicanalítica de que os laços entre a mãe e o filho constituiriam o protótipo das relações sociais futuras, teriam dirigido o interesse dos pesquisadores para as relações adulto-criança, preferencialmente às relações criança-criança.

Provavelmente a autora tem razão ao dizer que tais concepções exerceram um papel na determinação do interesse pela pesquisa sobre as relações entre o adulto e a criança. Mas, antes que

isso, determinando e sendo determinadas por essas concepções, estão outras concepções mais anteriores, consubstanciando a ideologia que permeia o modo de organização das sociedades onde se desenvolvem tais concepções científicas.

Tal ideologia está na base da prática social em que relações de poder desequilibradas constituem o modo privilegiado de relacionamento. Se pensarmos no relacionamento adulto-criança, não é difícil vê-lo como uma relação de poder do adulto sobre a criança. Quando se pretende estudar esse relacionamento é compreensível que o enfoque tenha sido mais frequentemente aquele unidirecional que dá ênfase à influência - poder - do adulto sobre a criança. E é compreensível também que o interesse estivesse primordialmente voltado para essa relação do que para outra onde seria menor o desequilíbrio de poder (presentes, portanto, as idéias de que os adultos é que formam as crianças).

Interessada no desenvolvimento inicial da criança, Camaioni refere-se a Piaget e à Psicanálise quando busca compreender essa predominância de interesse. Ao pensarmos, nós, no nosso interesse, o de uma específica relação adulto-criança que é a relação professor-aluno, o raciocínio de Camaioni pode nos levar a indagar até que ponto as nossas teorias de aprendizagem não têm desempenhado papel semelhante. E, do mesmo modo, se Psicologia e Ideologia não nos têm feito olhar preferencialmente para a direção da relação professor-aluno que se define pela influência - poder - do professor sobre o aluno. Nós sabemos que, de fato, uma parte dos nossos esforços, especialmente os mais iniciais, têm a marca dessa preocupação.

Lembrando que nosso ponto, aqui, é o da pertinência e atualidade dos estudos de interação professor-aluno, parece, porém, que exatamente esse desequilíbrio de poder que, no sentido até aqui referido, tem despertado a atenção, deve se constituir em campo permanente de investigação. Não mais sob a ideologia da competência que conforma a investigação a esse desequilíbrio mas porque, ao contrário, tendo presente o desequilíbrio (e, portanto, implícita, a bidirecionalidade da relação) a compreensão pode vir a ser importante para uma prática (e até, eventualmente, uma teoria) das relações humanas entre adulto e criança que não se carac

terize por tal desequilíbrio.

É de se esperar que "o que fazer das crianças nas escolas", que Morais perguntou, tenha respostas diferentes conforme se olhe a questão com a preocupação da influência do professor sobre o aluno - uma forma até de colaborar para manter o formato predominante do funcionamento escolar - ou se olhe para ela com a preocupação de compreender uma relação que se revela desequilibrada, mas cuja compreensão poderia nos ajudar a pensar sobre possibilidades educacionais verdadeiramente alternativas.

Segundo Nader (1984) que, em sua dissertação de Mestrado, pretendeu realizar uma leitura psicanalítica da interação professor-aluno, o poder é inerente a essa relação e constitui condição para a aprendizagem. Mas, mesmo assim, a manipulação desse poder, no interior da relação, pode configurar resultados educacionais diferentes.

Tendo feito algumas considerações que nos parecem convenientes no momento da abordagem do tema "O estudo da interação professor-aluno no Brasil", passaríamos agora a considerar o que poderíamos chamar de algumas tendências encontráveis nesse tipo de estudo que, há cerca de quinze anos vem sendo, com alguma sistemática, realizado entre nós.

Quanto aos modos de coletar dados, os estudos brasileiros têm mostrado uma nítida preferência pela observação direta. Tal preferência parece bastante vinculada à proposta etológica em que a observação direta aparece como primeiro passo para a explicação e, por conseguinte, necessário também àqueles que pretendem avançar até a intervenção.

É interessante, ainda, que os pesquisadores têm preferido produzir seus próprios sistemas de classificação a partir dos dados registrados de modo a adequá-los a esses dados ao invés de se utilizarem de classificações pré-existentes, o que frequentemente exige um registro exaustivo e minucioso dos fenômenos observados. Em acréscimo, muitas vezes, os critérios para identificação dos dados de interesse são extraídos a partir do registro já realizado.

Coerentemente com a preferência pela observação direta, o interesse dos pesquisadores tem se voltado para os aspectos com

portamentais observáveis das interações pesquisadas. O pressuposto metodológico parece ser o de que o registro dos comportamentos observados em um e em outro dos membros da interação dará conta da descrição dos fenômenos envolvidos. Daí que uma crescente sofisticação tem sido utilizada nas técnicas de registro, desde os primeiros registros manuais até a utilização de vídeo-tape.

Segundo nossa percepção, os trabalhos compreendidos pela descrição que acabamos de fazer poderiam ser classificados em três grupos, segundo os produtos obtidos a partir do tratamento de dados que realizaram:

a) primeiramente estariam aqueles trabalhos que realizam o que poderíamos chamar de uma "análise de conteúdos". Esse tipo de resultado é apenas a tentativa de classificar/descrever as ações de cada um dos indivíduos participantes de uma interação ou relação. Nesses casos, um sistema de categorias é montado a partir do registro obtido e, comumente, tabelas de freqüência de ocorrência dessas categorias permitem, ao lado das definições das categorias, descrever o que e quanto cada um dos membros da interação fez durante o período de observação, individualmente.

Tais pesquisas permitem, certamente, extrair uma grande quantidade de informações úteis tanto no interesse da investigação quanto no interesse da aplicação. A insatisfação decorrente é a de que informam mais sobre cada membro da relação do que sobre a relação propriamente dita. Talvez na tentativa de recuperar a relação perdida por uma categorização de ações individuais, os outros dois grupos, embora também partindo dessa categorização, utilizam-se de formas de tratamento de dados que aumentam a informação sobre a relação propriamente dita.

b) Em segundo lugar estariam aqueles trabalhos que realizam o que, no sentido amplo, poderíamos chamar de "análise de sequências". Esses trabalhos promovem uma análise das relações temporais entre eventos como uma forma de dar conta dos aspectos dinâmicos da interação. Tais relações têm sido analisadas segundo os participantes da interação, como fizeram Machado (1979) e Duran (1981); ou segundo as categorias, como fizeram Duran (1981) e Maturano e colaboradores, 1982). No primeiro caso, a análise permite identificar padrões de posição relativa dos participantes da interação ou

mo, por exemplo, quem inicia os episódios de interação, quais as formas usuais de alternância na participação dos membros na interação, etc. No segundo caso, a análise permite identificar padrões de sequenciação entre classes de ações como, por exemplo, quais categorias subsequenciam predominantemente outras ou as entretecedem.

Os trabalhos de Edna Maturano (Maturano,1984 e Maturano e colaboradores,1982), representam,a nosso ver, a contribuição mais abrangente para essa linha de investigação fundada na observação direta e na categorização.

Incluem não apenas a proposta de aplicação da análise probabilística de contingência (um procedimento de tratamento de dados para a realização do que aqui, genericamente descrevemos como análise de sequência) como propõe critérios sobre o que observar, além de sugerir procedimentos de coleta.

c) Em terceiro lugar, estaria a forma de trabalho que se utiliza de categorias relacionais. Neste caso, a partir de categorias de comportamento individual, são elaboradas outras categorias que abrangem diferentes relações funcionais, entre os eventos de comportamento dos membros da interação. Dessa modo, portanto, essas últimas categorias descrevam diretamente os aspectos relacionais da interação. o trabalho de Conceição (1989 apresenta essa contribuição.

Embora a observação direta de comportamento seja a forma principal de coleta de dados, outras formas que se utilizam de informação fornecida por professores, através de entrevistas e questionários, por exemplo, são às vezes utilizadas,apesar de, geralmente, como modo complementar à observação direta.

Além dessas, a utilização do relato verbal, embora ainda pouco freqüente, deve ser destacada: o trabalho de Lívia M. Simão (1982)que se utiliza do relato verbal de uma professora a respeito de sua relação com seu aluno, apresenta, além do interesse metodológico relativo à forma sistemática com que colheu os relatos, o interesse pelo produto que essa forma de colher os dados e o modo de tratá-los permitiu. Também aqui, categorias relacionais foram obtidas. Isto é, as classes descrevem diferentes formas de controle exercidas pelas ações de um dos membros da rela-

ção sobre o outro. Nesse sentido, semelhantemente ao trabalho de Conoviva, já citado, as classes descritivas já buscam compreender os aspectos relacionais da interação. Este caso, porém, apresenta a peculiaridade de, trabalhando com relato verbal, ter de lidar com eventos privados relatados como ocorridos na pessoa que os relatou, bem como com aqueles supostos como ocorridos na pessoa com quem o relator interagia.

Resta ainda, a nosso ver, destacar uma outra contribuição que não se encaixa adequadamente na classificação que realizamos.

O trabalho de Zanotto (1986), em que os dados foram colhidos por observação e entrevistas não estruturadas apresenta duas peculiaridades que o distanciam do panorama geral da área.

Em primeiro lugar a autora não realizou um estudo específico da interação professor-aluno mas um estudo das relações de trabalho na escola. A partir das observações do comportamento de diversas pessoas envolvidas em vários tipos de situação, pode classificar as ações ocorridas em categorias que, no tocante ao professor e ao aluno, não discrepam muito das obtidas em outros trabalhos.

Em segundo lugar, a partir dos registros que realizou, a autora anotou e classificou as representações dos participantes a respeito de vários temas envolvidos nas relações de trabalho na escola.

O estudo da instituição como um todo e o esforço em descrever não apenas o que fazem mas também o que pensam os participantes representa uma abordagem quase antropológica, que merece ser considerada.

Finalizando, gostaríamos de dizer que a diversidade de tendências que encontramos na pesquisa, na área, revela um panorama rico de opções que necessitam ser melhor exploradas e discutidas. Nesse sentido, reiteramos a importância da realização de encontros entre os interessados, como uma forma de promover o avanço na área.

REFERÊNCIAS

Camaioni, L. L'Interazione Tra Bambini. Roma, Armando Almando, 1980.

Ceneviva, M.S.A.G. Interação Professor-Aluno: Estudo Descritivo das Perguntas dos Alunos em uma Sala de Aula de Primeira Série do Primeiro Grau. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, 1985.

Duran, A.P. Padrões de Comunicação Oral e Compreensão de Comunicação Escrita na Universidade: Estudos no Nordeste. Tese de Doutoramento, Universidade de São Paulo, 1991.

Hinde, R.A. The Bases of a Science of Interpersonal Relationships. Em S. Duck e R. Gilmour (Eds.), Personal Relationships 1: Studying Personal Relationships. New York: Academic Press Inc., 1981.

Kuper, M.C.K. Relação Professor-Aluno: Uma Leitura Psicanalítica. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 1992.

Machado, V.L.S. Interação Verbal Professor-Aluno : influência de disciplinas, de expectativas do professor, da autopercepção do aluno e suas relações com rendimento acadêmico de escolares da terceira série. Tese de Doutoramento, Universidade de São Paulo, 1979.

Maturano, E.N. Análise de Componentes da Interação Professor-Aluno. Cadernos de Análise do Comportamento, 1984, 6(13-24.

Maturano, E.N.; Bertoldo, A.A.; Camelo, A.L.P. Estudo Descritivo do Intercâmbio Verbal em Sala de Aula através da Análise de Contingência - Uma Contribuição Metodológica. Psicologia, 1982, 8 (1), 19-36.

Mello, G.N. Construção de um Instrumento para Avaliação da Competência do Professor por Meio de Observação da Interação Professor-Aluno. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1974.

Morais, G.S. Observação de Comportamento em Sala de Aula. Estudos 1972-1976. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBa, Salvador, 1977.

Morais, G.S. (Org.) Pesquisa e Realidade no Ensino de 1º Grau. São Paulo, Cortez, 1980.

Simão, L.M. Relações Professor-Aluno (Estudo Descritivo através de Relatos Verbais do Professor). São Paulo, Ática, 1986.

INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: DESAFIOS À PESQUISA

Edna Maria Marturano
Universidade de São Paulo

A perspectiva de estudo da relação professor-aluno de que trataremos focaliza esta relação como processo regulado por um conjunto de condições inerentes ao seu próprio funcionamento. - Do ponto de vista desta perspectiva, a sala de aula constitui uma situação particular de interação social cujo funcionamento se procura compreender. Pressupondo uma abordagem empírica baseada em - metodologia observacional, o objetivo desta exposição é apresentar os desafios representados pela necessidade de formular um modelo - conceitual de interação professor-aluno e pela exigência de operacionalizar os conceitos e relações envolvidos nesse modelo, de modo a viabilizar a pesquisa empírica.

O primeiro desafio pode ser traduzido nos seguintes termos: como organizar os elementos observáveis em sala de aula - de modo a revelar os princípios que regulam o processo de interação social professor-aluno ? Para desenvolver o estudo empírico - observacional do problema, o pesquisador sempre irá fundamentar - seu trabalho em uma representação, ainda que imprecisa, do funcionamento da sala de aula, embora tal concepção nem sempre seja explicitada no relato da pesquisa. Porém a formulação prévia dos - conceitos adotados pelo pesquisador é que irá prover um esquema - coerente para orientar as etapas subsequentes de coleta e organização de dados.

Um ponto de partida, entre os diversos possíveis, para a representação conceitual da interação professor-aluno consiste em arrolar os elementos que distinguem a situação de sala de aula de outras situações sociais. Alguns aspectos a serem considerados são a) o fato de se tratar de um grupo com estrutura centralizada no líder; b) o fato de haver metas a serem atingidas, através de tarefas propostas pelo líder; c) o fato de que tanto a - constituição do grupo, como o líder, como as tarefas são arbitrárias, pelo menos no esquema tradicional de sala de aula, onde os alu

nos — e frequentemente o professor — estão excluídos dos processos de decisão. A realização de tarefas pode ser tomada como um referencial significativo para a descrição das relações interpessoais, e um modelo provisório da interação professor-aluno poderia prover um esquema em que as ações do professor, coordenadas na direção do cumprimento de metas, fossem postas em relação com as ações dos alunos, orientadas ou não para o mesmo objetivo.

Uma vez estabelecida uma representação conceitual provisória da interação professor-aluno, o novo desafio que se apresenta ao pesquisador é o de operacionalizar os conceitos e relações representados no modelo, na forma de procedimentos, critérios e definições empiricamente viáveis. Duas ordens de problemas são particularmente importantes na investigação baseada em metodologia observacional: a) a explicitação de referenciais e critérios para categorização de eventos (análise qualitativa) e b) determinação do tipo de recorte para segmentação do fluxo interativo (análise quantitativa).

A construção de categorias para caracterização dos eventos observados em sala de aula é crucial para a correta tradução dos conceitos representados no modelo. Podem-se distinguir três abordagens metodológicas: a) um enfoque que chamaremos de "sincrético", à falta de termo mais apropriado, caracterizado por abranger em categorias amplas e de forma assistemática, componentes do comportamento situados em diferentes dimensões (verbal, visual, facial-expressiva, motora...), além de elementos contextuais (situação de ensino, evento antecedente...), sem explicitar os critérios de inclusão de cada um desses elementos nas definições das categorias; b) o enfoque "analítico", que situa em sistemas de categorias independentes as diferentes dimensões do comportamento social (verbal, visual...); c) o enfoque "sintético", que inclui no mesmo sistema de categorias as diferentes dimensões do comportamento social, explicitando os critérios de inclusão de cada elemento nas definições das categorias. Uma abordagem alternativa que se tem mostrado frutífera na análise da interação social é a que consiste em fazer "leituras múltiplas" do fenômeno. Segundo esse enfoque, uma dimensão do comportamento social — frequentemente a dimensão verbal — é analisada a partir de diversos sistemas de cate

gorização independentes, focalizando atributos como tema, função, forma, etc. Qualquer que seja a opção do pesquisador, ela deve obedecer a uma previsão das análises que se pretende conduzir.

Os problemas relativos ao recorte do fluxo interativo tocam um aspecto fundamental da análise da interação, já que o tipo de recorte adotado pode alterar, camuflar ou mesmo suprimir relações que caracterizam o processo. A seguir examinaremos quatro formas de recorte, representando níveis progressivamente mais altos de complexidade.

Um procedimento frequentemente empregado é o que apreende comportamentos isolados da professora e do aluno. Este tipo de recorte, fornecendo apenas levantamentos de freqüência, está limitado, na análise da interação, a estudos co-relacionais, eliminada a possibilidade de apreender relações de dependência entre eventos.

Um segundo procedimento de recorte incide sobre a transição entre comportamentos da professora e do aluno. As posições relativas das respostas no fluxo temporal são tomadas como referência para a construção de matrizes de dupla entrada, tendo como antecedentes ora os comportamentos do aluno, ora os co professor. Essa forma de recorte fornece informações de âmbito limitado sobre relações de reciprocidade e controle, assim como sobre estratégias de ensino proativas e reativas associadas a comportamentos específicos do aluno.

Uma terceira modalidade de recorte secciona o fluxo interativo em episódios, ou seja, segmentos delimitados por condições observáveis de início, desenvolvimento e término. Ao preservar a seqüência de eventos no interior de um episódio, esse recorte permite todas as análises veiculadas pelo tipo 2; além disso, torna possível investigar separadamente as iniciativas do aluno e do professor. Em outras palavras, pode-se já conceber o aluno atuando de maneira independente. Essa possibilidade abre campo para melhor conhecimento das estratégias de abordagem do aluno, descartando a noção tradicional do estudante como mero "receptor-reagente". Do ponto de vista da sala de aula como situação de ensino, o recorte tipo 3 permite a derivação de indicadores quantitati

vos de reciprocidade e controle, bem como de centralidade e assimetria na organização do grupo.

Finalmente, o quarto procedimento de recorte a ser considerado localiza as relações entre episódios adjacentes. Este recorte leva em conta diferentes possibilidades de transição, superposição ou intersecção entre episódios, pelo que já permite conceber a sala de aula como grupo centralizado na professora e não apenas como conjunto de episódios diádicos isolados, como é o caso do recorte Lipu 3.

Do que foi exposto a respeito das etapas de formulação conceitual e operacionalização de conceitos na pesquisa de interação professor-aluno, fica evidente a estreita inter-relação entre as duas fases. Com efeito, a pesquisa orientada para a investigação dos princípios que regulam o processo interativo em sala de aula pode ser apropriadamente representada como um sistema de retroalimentação em três fases: 1) formulação conceitual; 2) operacionalização; 3) verificação empírica. O modelo conceitual é o referencial para a operacionalização; esta permite a investigação empírica, cujos resultados vão facultar a revisão do modelo (expansão, reformulação, confirmação). A representação provisória pode ser assim substituída por um esquema conceitual mais compatível com a natureza do fenômeno, requerendo ajustes operacionais que poderão levar à descoberta de novas relações, aperfeiçoando o modelo.

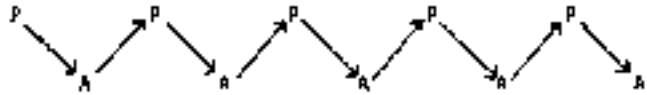
TIPOS DE RECORTE DO FLUXO INTERATIVO

1. COMPORTAMENTOS

   Modelo de fluxo: não há
   Recorte: respostas isoladas
   Classes de eventos: P(gerados pela professor), A(gerado pelos alunos)

2. DYADES

Modelo de fluxo:

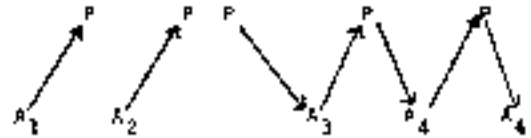


Recortes: P-A A-P P-A A-P P-A A-P P-A A-P

Classes de eventos: P-A, A-P .

3. EPISÓDIOS

Modelo de fluxo:



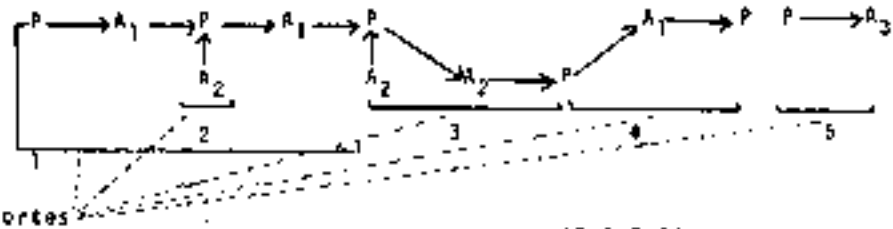
Recortes A- A- P-A P-A-P

Classes de eventos:

Aluno inicia	Professor inicia
A-	P-
A-P	P-A
A-P-A	P-A-P
A-P-A-P	P-A-P-A
...	...

4. TRANSIÇÃO ENTRE EPISÓDIOS

Modelo de fluxo:



Recortes
Classes de eventos:

1. truncado (P-A-P-A)
2. superposto (A-)
3. intercalado (A-P-A)
4. retomado (P-A)
5. independente (P-)

PARÂMETROS INTERATIVOS: POSSIBILIDADES E LIMITES ATUAIS

Lívia Machaas Simão

Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo

Uma das perspectivas para o estudo de relações sociais em geral – e de relações professor-aluno em particular – está na utilização de "parâmetros interativos" na descrição de relações interpessoais.

Em primeiro lugar, definirei o que entendo por "parâmetro interativo" e, em seguida, tentarei mostrar possibilidades que se abrem com sua utilização. Finalmente, apontarei alguns limites e dificuldades que podem surgir neste tipo de estudo.

"Parâmetro interativo", tal como entendo aqui, tem sua definição tomada, por extensão, da matemática. A primeira característica definidora de "parâmetro" é a de que, grosso modo, um parâmetro é uma variável que, numa dada relação, tem um papel particular e distinto das outras variáveis presentes na relação.

Por exemplo, em relações professor-aluno, uma determinada ação do professor será um "parâmetro interativo" se ela tiver um papel determinado na relação e se este papel for diferente do de outras ações do professor, do de ações do aluno e do de ações de outras pessoas eventualmente envolvidas na relação.

Portanto, quando falamos em "parâmetro interativo", não estamos falando apenas de uma variável que está presente na relação, mas estamos falando do papel que esta variável desempenha no conjunto das variáveis que a compõem.

Para compreendermos mais concretamente esta característica dos parâmetros interativos, podemos examinar uma classificação que obtive em pesquisa a respeito de relações professor-aluno (cf. Simão, 1982, p.45; Simão, 1986, p.10).

No enunciado daquelas classes podemos reconhecer diferentes ordens de variáveis presentes nas interações: "sujeito da ação", "ações observáveis do aluno", "eventos privados do aluno inferidos pela professora", "objeto da ação da professora".

Entretanto, apesar de todas as classes se referirem a variáveis da interação, nem todas elas podem ser chamadas de "parâmetros interativos" na acepção que estou tomando. Vejamos por quê.

As classes das colunas da esquerda e do meio não são parâmetros interativos porque, embora informem sobre variáveis da interação, não informam qual o papel particular que cada variável desempenha no conjunto de variáveis que foram identificadas. Ou seja, o enunciado das classes não informa sobre a interrelação das variáveis, de modo a compreendermos qual o papel específico que cada uma delas desempenha em relação às demais. Por exemplo, não podemos saber qual a relação entre "ações do aluno passíveis de observação direta" (Classe Ca obs) e "ações da professora que têm por objeto o comportamento do aluno" (Classe CP al). Se fizéssemos a descrição de uma dada relação professor-aluno apenas com estas classes, teríamos informação sobre um rol de variáveis presentes na situação, mas não teríamos informação sobre o papel específico de cada uma das variáveis do rol em relação às demais.

Já nos três retângulos superiores da coluna direita do Quadro da classificação, encontramos classes que podem ser chamadas de parâmetros interativos porque estabelecem qual é o papel parti-

cular de cada variável no conjunto de variáveis identificadas.Por exemplo,a Classe CA obs 2 é um parâmetro interativo porque se refere à variável "ações observáveis do aluno",informando sobre sua relação com a variável "ações da professora" e especificando por isso seu papel na relação,que é o de "exercer controle sobre ações da professora envolvidas em procedimentos de ensino".

Podemos notar ainda que destas classes a interrelação entre variáveis é estabelecida através de uma característica que é própria das relações sociais,qual seja,o controle que as ações de um ator exercem sobre as ações do outro.Por exemplo,na Classe CA priv 2,a relação entre "eventos privados do aluno" e "ações da professora" é uma relação de controle comportamental.Isto também é válido para as demais classes dos três retângulos em exame.

Devido ao fato de que a interrelação entre as variáveis é estabelecida através desta característica de controle comportamental,inerente às relações sociais,verificamos que estas classes podem ocorrer em diferentes relações professor-aluno.Isto permite descrever diferentes relações no que elas têm de comum pelo fato de serem relações sociais.E esta é,justamente,a primeira possibilidade aberta pela utilização de parâmetros interativos para descrever relações professor-aluno.

Por exemplo,no caso da pesquisa que estou tomando como ilustração (Simão,1982;Simão,1986),foi possível descrever,através destas classes,relações de uma professora com diferentes alunos,no que elas tinham de comum.Todas as classes estiveram presentes nas relações com diferentes alunos,tratando-se portanto de classes gerais para as situações estudadas.Nas relações com diferentes alunos as ações da professora envolvidas em procedimentos de ensino estiveram mais sob controle de ações observáveis do que sob controle de inferências que ela fazia sobre eventos privados dos alunos.Outro exemplo:em relações com diferentes alunos,os resultados indicaram maior relevância atribuída pela professora a ações ocorridas que a ações desejadas,tanto para o caso de ações observáveis do aluno,como para o caso de inferências da professora sobre eventos privados do aluno.

Há ainda outra característica de "parâmetros",relevante para propósitos de descrição de relações sociais.Trata-se do fato de que,em situações diferentes,poderemos encontrar valores diferentes para um mesmo parâmetro.Portanto,um mesmo parâmetro poderá estar presente em várias situações,com valores diferentes em cada uma delas.E através desta diferença de valor podemos distinguir uma situação da outra.

Esta característica dos parâmetros interativos abre uma segunda possibilidade no estudo de relações professor-aluno,que é a descrição comparativa de relações diferentes,apreendendo suas singularidades.

Por exemplo,no caso da pesquisa que serve aqui de ilustração (Simão,1982;Simão,1986),as Classes CA obs p e CA obs o ocorreram em relações da professora com diferentes alunos.Mas a frequência relativa dessas classes variou de relação para relação.Nas relações com dois alunos,os resultados indicaram que os eventos controladores das ações observáveis dos alunos eram para a professora tanto procedimentos de ensino como outros eventos,incluindo-se eventos privados do próprio aluno.Já no caso da relação da professora com um terceiro aluno,os resultados indicaram maior con -

trole das ações observáveis do aluno por outros eventos que não as ações da professora envolvidas em procedimentos de ensino.

Até aqui procurei ilustrar a relevância da utilização de parâmetros interativos,uma vez que possibilitam apreender,concomitantemente,aspectos comuns e singulares de diferentes relações professor-aluno.

Há,contudo,limites no trabalho com parâmetros interativos. No momento,eles não me parecem dizer respeito à sua utilização propriamente dita,mas antes à sua determinação.Trata-se da questão de como determinar parâmetros interativos a partir de dados brutos de pesquisa.Neste sentido,a produtividade de descrições utilizando parâmetros interativos dependerá,em grande parte,das fases de coleta e tratamento de dados,que darão origem aos parâmetros.Três aspectos parecem ser de grande importância a este respeito.

Primeiro,a exaustividade do levantamento de variáveis da situação em estudo,principalmente no que se refere à natureza das variáveis em jogo.Este aspecto toca às opções do pesquisador quanto à estratégias para coleta de dados sobre um problema de pesquisa,estratégias aqui entendidas também em seu aspecto teórico,que diz respeito ao "recorte inevitável" que o pesquisador fará da situação em estudo.

Segundo,o nível de abstração ao se classificar as variáveis identificadas.Este aspecto toca à estratégia de tratamento de dados,quando o pesquisador busca agrupar dados brutos,extraindo deles sua possível generalidade em vista de seu objetivo de pesquisa.

Terceiro,a escolha da dimensão segundo a qual as classes de variáveis serão interrelacionadas.Este aspecto toca,em última instância,às concepções teóricas do pesquisador,a respeito de seu objeto de estudo.

REFERÊNCIAS:

SIMÃO,L.M. "Estudo descritivo de relações professor-aluno II:alguns resultados",Psicologia,1982,8 (3),37-59.

_____ Relações professor-aluno (Estudo descritivo através de relatos verbais de professor),São Paulo,Editora Ática,1986.

PESQUISAS SOBRE INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E INTERVENÇÃO NA ESCOLA

Gizelda Santana Morais
Universidade Federal de Sergipe

O título desta apresentação já indica a preocupação com a aplicação na escola de resultados dos estudos de interação professor-aluno, oriundos das áreas da psicologia social, da aprendizagem e escolar. Quando começamos a nos preocupar com observação em sala de aula, registro de interação - professor-aluno, no início da década de 70, não conhecíamos estudos feitos no Brasil. Os trabalhos sobre o assunto chegavam dos Estados Unidos e veiculavam as idéias de medida de comportamento em sala de aula, clima sócio-emocional, relações reforçadoras do professor, etc. Vinculando-nos ao Programa de Mestrado em Educação da UFBa, sugerimos aos nossos orientandos uma linha de pesquisa visando a observação direta e o registro dos comportamentos que ocorriam em sala de aula nas relações professor-aluno. De fato todos nós, enquanto licenciados, tínhamos recebido alguma formação pedagógica e realizado estágios de observação de ensino, quase sempre acompanhados de roteiros eivados de julgamentos subjetivos. Muitos desse grupo eram inclusive professores das chamadas disciplinas pedagógicas, participando, portanto, da formação de técnicos educacionais, denominados de supervisores, orientadores, administradores. E o que conhecíamos das salas de aulas de nossas escolas, públicas e particulares? Que instrumentos tínhamos para descrever e compreender o que ali se passava? Precisávamos nos preparar para "ver" o que se passava em sala de aula e esse "ver" implicava numa busca de metodologia apropriada para a descrição de eventos e também na aquisição de todo um referencial teórico que possibilitasse a compreensão da complexidade das situações e especialmente das suas conseqüências no processo das aprendizagens acadêmicas e da formação social dos alunos. Parecia claro que não nos serviam os modelos de categorias ou mesmo de registro que nos chegavam de fora, e que o mais sensato seria optar por um período exploratório de registros cursivos, feitos em diferentes classes de escolas públicas e particulares, a partir da idéia de que os comportamentos de professores e alunos também diferiam em função dessa variável. Essa exploração, de fato, foi demorada, compreendendo várias fases subseqüentes de elaboração e testes de listas de categorias, desde uma que continha 61 categorias até a mais simplificada reduzida à metade, 15 indicando início de interação verbal

por parte do professor e 16 indicadoras de sequência de interação ou resposta. Esse material resultou em 4 dissertações de mestrado e, acredito, num conhecimento mais objetivo das relações professor-aluno em nossas escolas. No entanto, a folha de registro e categorias se mostrou, em ocasiões posteriores, difícil de ser utilizada, pela quantidade de categorias incluídas, necessitando de um longo treinamento para identificação objetiva de cada uma delas (1).

Assim, com o segundo grupo de orientandos que se dispôs a continuar nessa linha de pesquisa, optou-se pelo uso de gravadores para o registro das situações verbais, complementando-se com o registro manual para a identificação dos sujeitos emitentes e o registro de comportamentos não verbais considerados relevantes. Esse tipo de registro se mostrou extremamente rico, de modo que cinco mestrandos puderam, de uma mesma coleta de material, retirar os dados que lhes interessavam, produzindo suas dissertações a partir das análises dos aspectos: cadeias de interação, ensino de conceitos, punições na escola, problema de formação de comportamentos sociais e a questão dos comportamentos criativos na escola. Novamente, em termos de aplicação, o uso da metodologia de gravação mostrou-se também pouco prática, face ao trabalho de transcrição, que exige tempo, paciência e treinamento. Entretanto, em várias ocasiões foi possível realizar trabalhos outros, em nível de cursos de graduação e de pós-graduação, utilizando-se folhas de registros de categorias, resultantes desses cinco estudos (2).

O problema, porém, no nosso modo de ver, da utilização dos resultados da pesquisa sobre interação-professor-aluno, diz respeito aos profissionais de educação. Espanta-nos constatar que, embora cada vez mais sofisticada e ampliada a formação de técnicos educacionais em nosso país, ao nível do 3º grau, nos cursos de pedagogia, não se percebem resultados correlacionadamente positivos no ensino. Estamos nos referindo à realidade que conhecemos nas escolas do Nordeste. Por exemplo, muitos são os supervisores encontrados nas escolas. Com a sua "super-visão" eles deveriam estar preparados para ver melhor o que se passa nas salas de aula, de modo a poder "prever" as conseqüências do que ocorre e poder intervir, interagir, participar, ativamente, do processo educacional com professores, alunos, diretores e outros técnicos. O papel do supervisor se torna mais relevante quando se constata que os índices de professores de 1º grau

sem qualquer formação pedagógica, mesmo à nível secundário, permanecem altos em muitos Estados do Brasil. O supervisor seria então um auxiliar, um iniciador ou um continuador da formação pedagógica do professor em serviço. Mas a "super-visão" do terráqueo, ao contrário da do super-homem, não é um dom natural, gratuito. Ela resultaria de um longo processo de aprendizagem em olhar, ver, compreender, atuar. E isto exigiria, por sua vez, uma equipe interdisciplinar que, no âmbito das Universidades, cuidasse da formação desse profissional. Somente um trabalho integrado, na interface da atuação de especialistas em psicologia, pedagogia, sociologia, filosofia e outros, acreditamos, poderia proporcionar ao técnico educacional a formação necessária para lhe conferir, não somente o "status" de supervisor, mas a efetiva capacitação para o trabalho na escola. Nas Universidades, o processo de formação acadêmica e pedagógica dos mestres e técnicos educacionais é também fragmentado, cindido em Departamentos administrativos burocratizados, dificultado pela compartimentalização dos saberes, pela ausência, aí também, de uma "super-visão" integradora desse processo. Isto resulta em muitos profissionais com nível superior mas poucos com "visão superior". Assim, consideramos que os resultados da pesquisa sobre interação professor-aluno no Brasil, e ela é bem mais ampla, agora, do que os nossos parcos estudos aqui referidos, não chegaram ainda aos seus mais necessitados usuários - os professores de 1º grau, em especial os polivalentes - através dos profissionais de educação que passam pelas Universidades. No nosso modo de perceber, falta mais divulgação das pesquisas, transposição de seus achados em linguagem menos formal, simplificação dos temas de registro de observação e inserção desses temas nos programas dos cursos universitários e nos programas de aperfeiçoamento e de treinamento em serviço de professores e especialistas em educação. Sobretudo seria preciso que se começasse a difundir nas escolas, em todos os níveis, e para todos os seus integrantes, o sentido da verdadeira observação - aquela que nos permite conhecer, explicar, compreender e transformar a realidade. Nisto o papel do estudioso da Psicologia é relevante por estar essa ciência do comportamento contribuindo, nas décadas mais recentes, para o resgate da observação como método de pesquisa científica.

As proposições não nos parecem tão impossíveis. Recentemente, desenvolvendo um estudo avaliativo sobre a formação de

professores em Sergipe, utilizamos uma forma de registro das relações professor-aluno que nos permitiu a identificação de estilos de comportamentos pedagógicos dos professores(1). Em seguida, com o convite para replicar tal estudo no território federal de Roraima, deparamo-nos com o problema de ter de preparar, em poucos dias, um grupo de técnicos, para a observação e o uso daquela forma de registro em sala de aula. Resolvemos tentar. Simplificamos o instrumento de forma a garantir a coleta de informações essenciais sem perda da compreensão, por parte dos observadores, do que estavam eles realizando. Os resultados foram satisfatórios, sobretudo porque o grupo se tornou interessado em repassar, para os supervisores do sistema, os instrumentos de observação e a discussão sobre o uso dos registros para a análise das interações professor-aluno e sua contribuição no processo de formação permanente dos professores. Igual trabalho temos tentado desenvolver junto à equipe técnica do Programa de educação de jovens e adultos da Fundação Educar-Se.

Pode-se perguntar - por que ainda essa preocupação com as relações professor-aluno, quando já passamos para a era da informática, quando agora se deveria estar estudando as interações entre a máquina e o homem? - As pesquisas não deveriam voltar-se para o estudo da "interação computador-aluno"? É que estamos no país das grandes contradições. Enquanto as máquinas chegam a algumas escolas, talvez privilegiadas, a maioria, espalhadas pelas periferias das grandes cidades, pelas cidadezinhas, vilas e pela zona rural deste grande país, permanece dependente, apenas, das interações professor-aluno. E esse professor, mal pago, desvalorizado socialmente, insuficientemente instruído, formado ou preparado para o desempenho de seu papel passa agora, cada vez mais, talvez até, dentro de pouco tempo, com "a proteção" da nova Constituição, para as dependências dos órgãos municipais, onde dominam, nas relações de trabalho, o clientelismo político e a ausência do cumprimento das exigências legais, tais como o salário mínimo e as garantias da previdência social. Denunciar esse aviltamento nunca é demais. Em matéria de educação, de ensino, convivemos entre a Idade Média e a Era dos Computadores, na qual, aliás, continuará relevante o estudo das relações ser humano a ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

(1) NORAIS, G.S. - "Observação de comportamento em sala de aula. Estudos 1972-1976". Programa de Pós-Graduação em Educação-UFBa, Salvador, 1977.

(2) MAGALHÃES, A.L.P., BASTOS, B.S., NORAIS, G.S. - "Estudos sobre interação professor-aluno". In: Universitas, Salvador, (26) 83-89, jul./set., 1979.

NORAIS, G.S. (Org.) - "Pesquisa e Realidade no Ensino de 1º Grau", S.P. Cortez Editora, 1980.

(3) _____, - "Observação de comportamento em sala de aula"-Estilos pedagógicos de professores. Psicologia, S.P., 12(1),19-28, 1986.

* * * * * * * *

OBSERVAÇÃO E INTERAÇÃO

Maria Amélia Matos

Universidade de São Paulo

A análise de interações (entre respostas, entre ambiente e resposta, entre mães e filhos ou entre professores e alunos) só pode ser desenvolvida adequadamente ao longo da dimensão "tempo", ou seja, ao longo de sequências comportamentais. Contudo, embora excedendo em interesse, esse tópico é carente em metodologia. Acreditamos que uma proposta dirigida a este problema deveria se inserir dentro do que se poderia denominar "Metodologia de análise de sistemas". Senão vejamos. Por análise de interações entendemos a descrição e nomeação dos aspectos e formas de ação, sem atribuição de suas causas (ou controles) e elementos (qualidade da interação), e sem o estabelecimento de relações. Exemplos típicos são as descrições das interações "pescador - pescado" na ação "pesca", ou, "Mãe-Criança" em "cuidado materno". Por outro lado, um sistema comportamental é uma malha intrincada e intercomunicante de estímulos e organismos em reação formando uma unidade (ou evento) comportamental. Por malha intercomunicante queremos nos referir ao fato que todos os atos e movimentos específicos envolvidos no evento comportamental resultante, operam mutuamente, de forma simétrica e recíproca. Ou como Bertalanffy (1968) coloca "um sistema é um conjunto de elementos que estão em interação", q.e.d.

Algumas medidas do comportamento propiciam, enquanto outras impedem, a interpretação de sequências. É evidente que testes e questionários não conseguem abocrver nem repensar a qualidade dinâmica, fluente, do comportamento, e consequentemente, nem suas sequências. Escalas são categorias comportamentais privilegiados, porém somente são completamente úteis em estudos com uma colocação conceitual clara (o que se entendeu e limitar). Embora a observação ainda se debata nos problemas de codificação/recodificação e, em consequência, de replicabilidade, ela é, a nosso ver, a alternativa mais precisa ainda para estudos de interação.

A seguir, alguns aspectos na coleta de dados por observação essenciais para a exequibilidade de uma análise de interação (Bateman e Gottman, 1986; Hanton e Iversen, 1978; Ray e Upson, 1977):

a) Registro de evento. Ou seja, sempre que um evento (que se situe dentro dos objetivos do trabalho) ocorre, ele deve ser registrado. Este aparo fornece uma descrição mais refinada (granulada) do evento comportamental, e permite uma melhor análise das relações deste evento com outros, do que o registro por intervalos, onde o anotado não é o comportamento e sim o intervalo em que ele ocorre.
b) Registro de duração do evento ou do intervalo entre eventos. Tanto quanto o registro de frequência, o registro de duração é importante em estudos de interação e sequência (evidentemente que esta recomendação vale para eventos duráveis, já que para os puntiformes não faz sentido medir duração). Para eventos que se estendem no tempo (fala da criança, leitura, ditado, banho, etc.) esta medida é muito importante, particularmente

na análise da "oportunidade" de ocorrência destes eventos.

c) Registro contínuo. Pela própria definição de sequência e interação, o registro intermitente é inadequado, deixando de fornecer uma descrição ponto-por-ponto do evento comportamental de interesse. Deve-se pois, tomar o cuidado de, ao se usar o registro por categorias, não reduzi-lo ao registro de freqüência e a ordem das ocorrências deve ser preservada, pois ela é a matéria prima da análise de sequência.

d) Registro de unidades complexas que permitam classificações múltiplas (Exemplo: unidades como contingências de três termos e suas expansões). Eventos que ocorrem antes ou após o evento de interesse são importantes para se entender o evento de interesse. Unidades extensas ou complexas são, frequentemente, as mais adequadas para a descrição das sequências. Assim, ao invés de se registrar simplesmente a freqüência e/ou duração da atividade "a criança dá o pino", é mais útil o seguinte registro "A criança dá o pino branco quando a mãe o solicita". Este evento pode ser classificado pelo antecedente "solicitação externa"; pela ação da criança "entregar objeto"; ou pelo objeto manipulado "pino branco". Considerando apenas o primeiro referente, podemos chegar a conclusão de que a criança apresenta vários tipos de comportamento "entregar objeto" espontaneamente (e ao analisar o consequente podemos também concluir que este por sua vez é a abertura para iniciar uma brincadeira, etc), mediante ordem, mediante solicitação etc., o que é um passo dado na direção da análise da interação em curso.

e) Registro de múltiplas classes de respostas. As alternativas d e e são especialmente úteis ao lidarmos com problemas de variabilidade. A amplitude de valores que as variáveis existentes em um sistema podem assumir é bastante extensa. Embora o número de funções atribuíveis tanto aos estímulos quanto as respostas não seja infinito, ele é grande, pois estas funções dependem da evolução dos estímulos ao longo da história de vida do organismo e da evolução das respostas nestas novas circunstâncias. Ou seja, o tipo e o número de funções que os estímulos e reações dos organismos adquirem, dependem de suas respectivas interações. Este sistema cambiante só pode ser captado através de unidades extensas, de múltiplas unidades, e de unidades definidas como "classes de eventos". O registro isolado de respostas isoladas impede a análise de interação. Por outro lado, o registro do comportamento em unidades de 3, 4, 5 ou mais termos permite a análise da resposta relativamente ao estímulo 1, 2 ou 3, etc., ou a combinações desses estímulos. Do mesmo modo, o uso de classes de respostas encurrala a variabilidade.

Do mesmo modo, o processamento dessas medidas não pode se restringir a cálculos de frequência, taxa ou simples porcentagem. Recentemente, notamos o uso crescente de probabilidades condicionais em observação, o que certamente facilita em muito a interpretação de sequências e interações. Devemos contudo, destacar aqui dois tipos de probabilidade condicional. Aquele (sem dúvida importante), de ocorrência por oportunidade, ou condicional simples (Exemplo 1: quantas vezes a criança encaixa os pinos dado que os pegou ou recebeu. Exemplo 2: quanto tempo passou brincando com

pinos em relação ao período total em que estes estiveram disponíveis), e a probabilidade transicional. E' importante deixar claro primeiro a distinção entre probabilidade simples (ou percentual de ocorrência) e probabilidade condicional. Uma criança pode ter encaixado quatro pinos e empilhado seis cubos; no primeiro caso temos que a probabilidade de encaixar pinos é' 0,40 e a de empilhar cubos 0,60. Porém se anotamos que a mão desta criança colocou cinco pinos e 10 cubos na frente dela, a ocorrência por oportunidade daqueles comportamentos passa ser, respectivamente, 0,80 e 0,60. Do mesmo modo, podemos considerar que, numa sessão, a criança passou 10 minutos brincando com cubos e 10 minutos brincando com pinos, quando empilhou 10 cubos e encaixou 20 pinos. Numa outra sessão passou 15 minutos com cubos, tendo empilhado a mesma quantidade anterior destes objetos) e passou 5 minutos com pinos, empilhando também a mesma quantidade anterior. Em termos de probabilidade simples, a proporção de vezes em que ocorreu cada evento, em relação ao número total de eventos observados, é' igual nas duas sessões (respectivamente 0,33 e 0,67, nas duas sessões, para cubos e pinos). Porém a frequencia de eventos, por tempo total em que cada brinquedo esteve disponível é' diferente em cada sessão (respectivamente, 1,00 e 0,67 cubos/min. na primeira e segunda sessão, e 2,00 e 4,00 pinos/min. na primeira e segunda sessão), o que altera a probabilidade de cada um (respectivamente para cubos e pinos, 0,33 e 0,67 na primeira sessão, e, 0,14 e 0,86 na segunda sessão). Repetindo, probabilidade simples é' a proporção de vezes (ou de tempo) em que ocorreu o evento, relativamente ao total de eventos (ou durações) registrados; probabilidade condicional é' a proporção de vezes em que um evento ocorreu dado (tendo ocorrido) outro evento.

Porém, o cálculo de probabilidade transicional é' o dado mais importante no processamento de dados para uma análise de interação, segundo Bakeman e Gottman (1986). Ele difere do cálculo de probabilidade condicional simples, porque o evento condicionado e o evento condicionante, - ocorrendo em momentos diferentes e subjacentes, - o que se calcula de fato, é' a probabilidade de transição de um evento para o outro. O cálculo de probabilidade transicional permite captar esta mudança. Suponhamos o seguinte registro de três eventos A, B e C: "B C A A A B B C B C A C" (apud Bakeman e Gottman, 1986, p. 124). Podemos dizer que A ocorre após A duas vezes, após B zero vezes, e após C duas vezes; que B ocorre após A uma vez, após B uma vez e após C uma vez; que C ocorre após A uma vez, após B três vezes, e nenhuma vez após C. O calculo que fazemos é' condicional, pois estamos analisando quantas vezes B ocorre tendo A ocorrido imediatamente antes (poderíamos analisar igualmente quantas vezes B ocorre tendo A ocorrido previamente ao evento imediatamente anterior). Contudo não estamos apenas analisando a probabilidade de A dado A, e sim a probabilidade de mudança de A para B. No exemplo anterior a probabilidade de ocorrência de A é' 4/12, de B é' 4/12, e de C igualmente 4/12, ou seja, 0,33 sempre. A probabilidade transicional pode ser extraída da Tabela abaixo.

Evento condicionante	Evento condicionado A	B	C	Total de condicionamentos
A	2	1	1	4
B	0	1	3	4
C	2	1	0	3

A probabilidade de A ocorrer após A é 2/4 = 0,50. A probabilidade de ocorrer uma transição de A para B é a razão entre o número de vezes em que B ocorreu após A (uma vez), e o número de vezes em que A condicionou qualquer evento (quatro vezes). Assim,

P(A/A) = 2/4 = 0,50; P(A/B) = 0; P(B/C) = 2/3 = 0,67
P(B/A) = 1/4 = 0,25; P(B/B) = 1/4 = 0,25; P(B/C) = 1/3 = 0,33
P(C/A) = 1/4 = 0,25; P(C/B) = 3/4 = 0,75; P(C/C) = 0

Isto significa que o evento B tem uma alta probabilidade de seguir-se ao evento C, e vice-versa ao evento A. O cálculo de probabilidades simples não mostrava este fenômeno, por não representar seqüências. Devemos acrescentar ainda que o cálculo de probabilidades transicionais é especialmente útil na análise daquelas situações em que eventos antecedentes (ou subseqüentes) extrínsecos e relevantes não são observáveis, isto é, naquelas situações em que o organismo interage consigo mesmo, e temos acesso apenas à série de respostas.

Finalmente, nesta análise do processamento de medidas, caberia repensarmos a contribuição dos métodos correlacionais, se de fato queremos extrapolar da análise de A-B, para matrizes de interrelações.

Além de atender às necessidades mais imediatas, como as de análise de interação, uma análise sistêmica permite o avanço da Análise do Comportamento a problemas mais complexos, metodológica e conceitualmente. Como exemplo, temos a controvérsia sobre se o comportamento pode ou deve ser considerado uma variável para seu próprio entendimento (variável independente, em outros termos). É uma velha questão entre behavioristas se, uma explicação completa e final do comportamento deverá - ou poderá - se restringir tão somente à uma descrição de suas relações com eventos ambientais independentes do comportamento, como no caso das explicações mais clássicas de encadeamento de respostas. Estudos com encadeamentos encadeados mostram claramente que a probabilidade de ocorrência de uma certa resposta num determinado momento depende, não só das condições ambientais neste momento e em momentos anteriores, como também das respostas emitidas naqueles momentos (Rachlin e Green, 1972). Este tipo de controle, - que não corresponde a um determinismo simples, linear, unidirecional, - corresponde ao conceito de controle transicional (ou interativo) na cibernética, e, de acordo com o qual, causas ou controles só podem ser entendidos como um

sistema fechado, isto é, só tem sentido no âmbito de um determinado conjunto de relações.

REFERÊNCIAS

BAKEMAN, R. & GOTTMAN, J.M. (1986). Observing interaction: an introduction to sequential analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

BERTALANFFY, L. von (1968). General systems theory. New York: Braziller

BENTON, W.W. & IVERSEN, I.H. (1978). Classical conditioning and operant conditioning: a response pattern analysis. New York: Springer-Verlag.

HACKLIN, H. & BREEN, L. (1972). Commitment, choice and self-control. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 17, 15-22.

RAY, R.D. & UPSON, J.D. (1977). A system approach to behaviur. The Psychological Record, 27, 647-652.

AUTO-AGRESSÃO EM CRIANÇAS DEFICIENTES

Sonia Beatriz Meyer
Universidade de São Paulo

Meu estudo foi um trabalho observacional de campo com ser humano. Observei auto-agressões de crianças profundamente retardadas, mas antes de contar o que fiz, queria falar dos problemas que me levaram a escolher este tema e a forma de trabalho.

Verifiquei, através de pesquisa bibliográfica, que uma ampla variedade de procedimentos foi aplicada a varias formas de auto-agressões. Em alguns casos obteve-se as alterações desejadas, mas em muitos outros estas não ocorreram. As falhas de tratamento e inconsistências encontradas na literatura pareceram refletir uma falta de entendimento das variáveis que produzem ou mantém as auto-agressões. Ao ser conceptualizado como um operante com múltiplos controles, rupôe-se que nenhuma forma de tratamento pode produzir resultados positivos consistentes e que para se selecionar um tratamento potencialmente efetivo, seria necessário primeiramente determinar que eventos mantém o comportamento.

Além dos tratamentos nem sempre serem bem sucedidos, um outro problema frequentemente relatado na literatura, (não apenas com relação à auto-agressão) é o da falta de manutenção e de generalidade dos resultados obtidos. O fato dos procedimentos de modificação de comportamento nem sempre serem antecedidos por ampla e cuidadosa análise das contingências pode tambem estar contribuindo para a pouca manutenção e generalidade dos ganhos alcançados.

Um outro aspecto considerado foi o de que mudança em um comportamento-problema não quer dizer que necessariamente existiu um ganho significativo para o indivíduo. Ele pode continuar não progredindo na aquisição de habilidades relevantes, e pode até ter desenvolvido formas (ou freqüências) diferentes de comportamentos indesejáveis.Considero importante, assim como outros autores, que observemos mais de uma forma de resposta do indivíduo, pois só assim poderemos desenvolver procedimentos que produzam mudanças múltiplas de comportamento.

Mas, ao contrário, pesquisadores tem realizado estudos e intervenções com classes de respostas relativamente específicas. O modelo da tríplice contingência pode ter induzido ao estudo das relações de uma única forma de ação com as variáveis ambientais. Esta prática trouxe contribuições para a demonstração do efeito de diversos procedimentos. Mas são tambem necessários estudos e intervenções visando contribuições amplas e duráveis, não apenas demonstrativas.

Apesar de muito enfatizada a necessidade de uma análise das contingências em vigor, antes de se introduzir qualquer tratamento, esta prática não tem sido muito comum. Em parte creio que isto se deve ao fato de que não desenvolvemos ainda metodologias suficien-

tes que permitam a análise do comportamento em situação natural.

O objetivo metodológico do meu trabalho foi o de contribuir para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa. Pretendi também questionar a unidade de estudo na análise do comportamento. Não quis me limitar a aplicar procedimentos para a diminuição de auto-agressões, nem me limitar a descrever os comportamentos e sua freqüência, como geralmente ocorre em estudos observacionais. Através da metodologia proposta pretendia indicar como uma resposta se desempenhava em diferentes situações do dia-a-dia do indivíduo, procurando verificar se sua ocorrência dependia da situação onde este se encontrava. Ao analisar as diferenças poderia-se encontrar as variáveis que, em situação natural, atuavam no sentido de diminuir as condutas indesejáveis, e que favoreciam as desejáveis.

Além disto, a metodologia se propunha a analisar a auto-agressão dentro de um conjunto de respostas. Que outras ações ocorriam com mais freqüência quando o comportamento-problema era emitido? E quando ele não era emitido? As concomitâncias entre diferentes formas de ação podem fornecer inúmeras pistas que auxiliam o entendimento da sua função. Por exemplo, a observação da direção do olhar, de sorrisos, de choros, de agressões ou de sonolência, são certamente pistas óbvias que ajudam a entender as ações concomitantes. Além disto, através da observação de uma ação poderia-se prever o aparecimento de outras.

Escolhi para estudo uma forma de ação especialmente difícil de ser entendida funcionalmente - a auto-agressão estereotipada em sujeitos com repertório comunicativo mínimo.

Após um levantamento das características de 10 alunos considerados auto-agressivos em uma instituição para indivíduos severa e profundamente retardados, foram realizadas observações de nove alunos que possuíam diferentes repertórios em termos de comunicação, de independência em atividades de vida diária, e diferentes topografias de auto-agressões e de outros comportamentos considerados problemáticos. Estas observações visaram a escolha de metodologia e de sujeitos que permitissem alcançar os objetivos propostos.

Selecionou-se então duas crianças, tendo uma delas saído da instituição antes do término do estudo. Foram inicialmente descritas e nomeadas as respostas mais frequentes e as situações mais comuns da rotina de criança na escola. En cada uma das situações foram realizadas observações de 10 minutos de duração, onde se registrou a ocorrência das respostas em intervalos de 15 segundos, totalizando 40 intervalos por observação.

As respostas listadas para Adriana (nome fictício) foram: Som ("A" emitido em voz alta), Ruído (produzido por movimentos de língua), Colocar a mão na boca, Morder suas mãos ou braços, Encostar a mão na cabeça, Bater com a mão na cabeça, Encostar a mão no rosto, Apertar o nariz com força, Introduzir dedos no nariz com força, Agarrar roupa ou corpo de outra pessoa, Tocar um pianinho de brinquedo, e Sorrir.

As situações mais comuns de sua rotina foram:
-Contato com a professora - Criança sentada em sua carteira, em sala de aula, professora sentada à sua frente, interagindo.
-Sem atividade - Criança sentada em sua carteira, sem atividade.
-Piano - Criança sentada em sua carteira,com um pianinho de brinquedo sobre a sua mesa.
-Almoço - Criança sentada em sua carteira, professora dando almoço.
-Lanche - Criança sentada em sua carteira, professora ajudando-a a comer o lanche.
-Banheiro- Sentada no vaso sanitário.
-Salão - Solta (em pé, sentada ou deitada) no salão da escola.
-Aula de música - No salão, professora de música tocando piano e cantando.
+P - Em várias das situações foi introduzido o piano de brinquedo.
+M - Em várias das situações tocou-se música de rádio ou de gravador.

Num primeiro conjunto de observações, foram realizadas 76 sessões de 10 minutos, distribuídas entre as diversas situações. Tendo em vista o fato de que os comportamentos de Adriana havian mudado muito após o término do primeiro conjunto de observações, tendo esta se tornado muito mais calma sem uma razão clara, decidiu-se continuar a coleta de dados. Foram então realizadas outras 74 sessões de observação em diferentes situações.

Os dados de cada intervalo de observação foram colocados num banco de dados (dBase-II) de um microcomputador (Apple). Para cada intervalo foram registradas a data, horário, período (manhã ou tarde), nome da situação (almoço, sem atividade, etc), numeração das sessões, numeração dos 40 intervalos da sessão, e a ocorrência ou não de cada uma das respostas. Foi então calculado o número de ocorrências de cada resposta por situação, e o número de concomitâncias entre pares de respostas, isto é, o número de intervalos de observação em que ocorreram as duas ações.

De cada conjunto de observações resultaram três grupos de gráficos de barra.

O primeiro permite a comparação da porcentagem de ocorrência das diferentes respostas por situação. Constatou-se assim, que no primeiro conjunto de observações, as respostas mais frequentes na situação de contato com a professora eram soo, ruído, e morder a mão, sendo as menos frequentes a coloração da mão na boca e bater-se na cabeça. Padrões similares, embora com menor frequência, foram encontrados no banheiro, enquanto sem atividade, e durante o lanche da tarde, isto é, em situações de restrição de locomoção e de exigência (contato com a professora e lanche). Enquanto o pianinho de brinquedo estava sobre sua mesa, assim como enquanto recebia comida na boca (durante o almoço) e, enquanto havia maior liberdade de movimentação como na aula de música e no salão, o número total de respostas foi bem menor, e tanto morder-se quanto

bater-se ocorreram com frequência mais baixa.

O segundo grupo de gráficos permite a comparação de uma mesma resposta através de diferentes situações. Assim, pode-se observar que a introdução do pianinho de brinquedo sempre teve o efeito de diminuir a frequência de todas as respostas em todas as situações. O mesmo ocorreu com a introdução da música, com excessão da colocação da mão na boca, que foi a única ação a aumentar quando a música estava tocando. Vê-se novamente que morder-se foi mais frequente na situação de contato com a professora e durante o lanche, que eram as duas situações de mais solicitação por parte da professora. As ações topograficamente semelhantes de colocar a mão na boca e morder, e de encostar a mão na cabeça e bater na cabeça, tiveram distribuições de frequência diferentes, o que leva a supor que elas não possuiam a mesma função. Assim, ao contrário do morder-se, a colocação da mão na boca teve frequências de ocorrência similares ao longo das diversas situações, isto é, ela não parecia depender da situação onde a criança se encontrava.

No terceiro grupo de gráficos foram apresentadas as porcentagens de ocorrências concomitantes das várias respostas. Verificou-se que o som tinha alta porcentagem de ocorrência concomitante com ruído e com morder, e baixa porcentagem de ocorrência conjunta com bater na cabeça e com colocar a mão no rosto. Tocar o pianinho teve sua maior porcentagem de ocorrência concomitante com bater na cabeça, e uma das menores porcentagens com morder-se.

No segundo conjunto de observações a quantidade de todas as respostas foi bem mais baixa que no primeiro conjunto, entretanto as principais relações entre respostas e situações se manteve. Sorrir, que quase não ocorria, passou a aparecer exatamente nas situações onde o som, ruído e morder-se ocorriam antes com frequência (contato com professora, banheiro e lanche). O som, mesmo tendo sido menos frequente, continuou tendo alta porcentagem de ocorrência conjunta com morder-se. Bater o pé no chão com força apareceu nas situações em que Adriana estava em pé, e teve uma alta porcentagem de ocorrência concomitante com encostar a mão na cabeça e com o sorrir. Bater na cabeça ocorreu frequentemente junto com encostar a mão na cabeça, com bater o pé no chão, e com sorrir. Tocar o pianinho, que parecia ser uma atividade preferida, praticamente nunca ocorreu junto com o sorrir.

Foi possível constatar, então, como a frequência de ocorrência de algumas das respostas dependia das situações. Consequentemente pode-se identificar o que havia em comum entre as situações em que os comportamentos ocorriam de forma similar, e a função deles pode então ser hipotetizada. O fato de alguns comportamentos ocorrerem frequentemente juntos e outros raramente, indicou que possivelmente o grupo de respostas era controlado pelos mesmos eventos. Verificou-se também que algumas ações, como por exemplo o bater-se na cabeça, podiam pertencer a dois grupos de respostas. Isto sendo, reafirmou-se a noção de que topografias similares não indicam funções similares.

ENSINANDO A BRINCAR OU BRINCANDO EM CONJUNTO?

Cecília Guarnieri Batista * e Maria Amélia Matos **
UNICAMP e IPUSP

De que forma se estabelecem relações de brincadeira entre mãe e criança? Há diferenças nos padrões de interação de diferentes pares mãe-criança?

Dentro dessa perspectiva, o objetivo do presente trabalho é a identificação de estilos de interação entre mãe e criança de três anos em situação de brinquedo, visando mais especificamente: a) formas de intervenção na atuação do parceiro e as reações deste a essas intervenções, e b) iniciativas de cada sujeito, ou seja, atuações não diretamente relacionadas à intervenção do parceiro. Nesse sentido, foram examinadas gravações bem como transcrições de gravações em vídeo-teipe de sessões de brincadeira semi-estruturada entre mãe e seu filho ou filha de três anos, num total de seis pares, sendo realizadas quatro sessões para cada par, com diferentes brinquedos a cada sessão.

Esse exame das gravações e das transcrições levou a comentários como os que se seguem:

"A criança do par A parece apresentar mais verbalizações em que ocorrem atribuições de diferentes características a objetos do que a criança do par B".

"O tipo predominante de verbalização da mãe do par D parece ser a descrição de objetos e atividades, enquanto para a mãe do par A parecem predominar perguntas e pedidos de esclarecimento sobre as atividades da criança."

"Se comprovadas essas relações, pergunta-se: será que certos padrões de verbalização da mãe estão associados à maior variedade de verbalizações descritivas da criança?"

Outro comentário: "Mãe e criança do par C parecem "colaborar" mais uma com a outra (por exemplo, concordar com sugestões, responder a perguntas, etc.) do que mãe e criança do par D."

"Se comprovadas essas diferenças, pergunta-se: o que leva a

* Bolsista da CAPES (Doutorado)
**Bolsista do CNPq (Pesquisa)

essas diferenças?"

Para que elementos contidos nesses comentários fossem transformados em dados sistematizados, confirmando ou não essas impressões, foi elaborado um sistema de categorias para análise da interação mãe-criança, de acordo com os objetivos do presente trabalho e utilizando como base os elementos contidos nos comentários como os acima citados.

Ao se organizar as categorias em grupos e subgrupos, passou-se a identificar uma diferença básica entre dois tipos de categorias. Considere-se, por exemplo, as seguintes situações:

Situação 1:
Mãe encaixa peça em sua montagem
2 seg após: Criança encaixa peça verde em peça azul de sua montagem

Situação 2:
Mãe encaixa peça em sua montagem
Mãe diz à criança: "Ponha uma verde agora."
2 seg após: Criança encaixa peça verde em peça azul de sua montagem

Na situação 1, a atuação da criança é caracterizada pelo tipo de execução(montagem). Na situação 2, a atuação da criança, além de ser caracterizada pelo tipo de execução(montagem), também é caracterizada pela relação com a verbalização antecedente da mãe, ou seja, atendimento de ordem da mãe. Tem-se, assim, em um nível, designado como nível I, categorias definidas por suas características por se (como, por exemplo, conteúdo e entonação da verbalização, tipo de manipulação executada, etc.) e, em outro nível, designado como nível II, categorias definidas por sua relação com a atuação anterior do parceiro (como, por exemplo, resposta à pergunta, recusa de atendimento de ordem, etc.).

As categorias de nível I, definidas por suas características por se, estão agrupadas como se segue: 0100- REFERÊNCIA DESCRITIVA A OBJETOS, PESSOAS E ATIVIDADES (incluindo, por exemplo, descrição de propriedades físicas, de qualidades,e atribuição de características faz-de-conta a objetos); 0200- SOLICITAÇÃO DE RESPOSTAS DO PARCEIRO (incluindo, por exemplo, pergunta ampla sobre objetos, so-

Incitação de atenção do parceiro, etc.); 0300- ORIENTAÇÃO DA ATUAÇÃO DO PARCEIRO OU DA DUPLA (incluindo, por exemplo, sugestão e ordem); 0400- AVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO DO PARCEIRO (incluindo aprovação/elogio e desaprovação/censura); 0500- EXECUÇÃO INDIVIDUAL (incluindo, por exemplo, distribuição de objetos, montagem e desmontagem, etc.); 0600- EXECUÇÃO DIRIGIDA AO PARCEIRO (incluindo, por exemplo, facilitação de execução do parceiro, execução de tarefa pelo parceiro, etc.) e 0700- OUTROS (incluindo categorias residuais como, por exemplo, verbalizações não inteligíveis).

As categorias de nível II, definidas por sua relação com a atuação anterior do parceiro, são em número de quatro, a saber: 0810- ATUAÇÃO DE ACORDO COM ANTECEDENTE DO PARCEIRO, como, por exemplo: antecedente- Referência descritiva, subsequente- 0810; Verbalização dentro do tema(exceto desaprovação) ou execução de acordo; antecedente- Pergunta, subsequente- 0810: Resposta; antecedente- Ordem, subsequente- 0810: Atendimento de ordem; 0820- ATUAÇÃO EM DESACORDO COM ANTECEDENTE DO PARCEIRO, como, por exemplo: antecedente- Referência descritiva, subsequente- 0820: Verbalização fora do tema ou desaprovação; antecedente- Pergunta, subsequente- 0820: Recusa de resposta, verbalizações que não correspondem a resposta; antecedente- Ordem, subsequente-0820: Recusa de atendimento; 0830-PEDIDO DE ESCLARECIMENTO, como, por exemplo: antecedente-Referência descritiva, subsequente- 0830: Pergunta sobre a verbalização; antecedente-Pergunta, subsequente- 0830: Pergunta sobre a pergunta; antecedente-Ordem, subsequente- 0830: Pergunta sobre a ordem; 0840- AUSÊNCIA DE COMENTÁRIO SOBRE ATUAÇÃO DO PARCEIRO, como, por exemplo, antecedente-Referência descritiva, subsequente-0840: Ausência de verbalização; antecedente- Pergunta, subsequente-0840: Ausência de verbalização; antecedente- Ordem, subsequente- 0840: Ausência de verbalização e execução em desacordo.

Com esse sistema, é possível descrever sequências de eventos entre parceiros, como, por exemplo:

Exemplo 1:

suj 1: encaixa peças
0521- montagem
"Tô fazendo um trem."
0110- ref. descritiva(faz-de-conta 1ª vez)

suj 2: "O trem?"
0830- pedido de esclarecimento
+ 0230- solicitação de confirm.

suj 1: "É, o trem".
0010- atuação de acordo
+ 0120- ref. descritiva(faz-de-conta não 1ª vez)
"Agora vou fazer um carro".
0110- ref. descritiva(faz-de-conta 1ª vez)
encaixa peças
0521- montagem

Nesse exemplo, verifica-se a ocorrência de várias categorias de montagem e de referência descritiva(faz-de-conta) sem a intervenção do parceiro. Considera-se que situações como esta configuram exemplos de iniciativa, ou seja, ocorrência de categorias de execução e de verbalização sem se constituirem em subsequentes , por exemplo, à orientação do parceiro.

Exemplo 2:

suj 1: "Você tirou um meu, hein!"
0420- desaprovação

suj 2: coloca à frente de suj 1 a peça que havia retirado
0310- atuação de acordo
+0550- mudança de localização

outra possibilidade:

suj 2: "Não, esse é meu!"e permanece com a peça
0820- atuação em desacordo
+0570- manutenção de contato com objeto

Exemplo 3:

suj 1: "Faça um grandão".
0310- orientação pela 1ª vez
suj 2: "Grandão não dá, sei".
0820- atuação em desacordo
+0140- ref. descric.(dificuld.)
suj 1: "Então faz pequeno mesmo".
0810- atuação de acordo
+0330- reformulação da orientação

outra possibilidade:

suj 1: "Dá sim, faz".
0820- atuação em desacordo
+0320- repetição da orientação

Nos exemplos 2 e 3, são apresentadas possibilidades de intervenção e de reação a intervenção.

O próximo passo do presente trabalho será a realização da análise quantitativa de freqüência e de seqüência de categorias. Será possível, então, identificar, para cada par, categorias mais freqüentes e seqüências mais prováveis de relações interpessoais. A comparação de pontos comuns e divergentes entre pares e entre situações de registro (tipos de brinquedo, por exemplo) permitirá levantar algumas perguntas sobre situações favorecedoras de iniciativas e sobre efeitos de diferentes formas de intervenção na interação mãe-criança.

O INTERCÂMBIO PROFESSOR-ALUNO E A PRODUÇÃO ACADÊMICA DO ALUNO : UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil
Universidade Federal da Paraíba

A preocupação com o progesso do aluno tem sido a base dos estudos que procuraram investigar o processo educacional escolar. O reconhecimento da importância das relações estabelecidas entre professor e alunos para o desenvolvimento destes orientou inúmeras pesquisas cujo objetivo foi estudar as interações em sala de aula. Assim, o exame da literatura que aborda o processo ensino-aprendizagem mostra a evolução do estudo sistemático do fenômeno. Identificam-se duas tendências no conjunto destas pesquisas. Inicialmente, acentuava-se a influência do professor sobre o aluno, tomando-se os seus comportamentos como função dos comportamentos do professor. Posteriormente, passou-se a reconhecer o caráter recíproco das influências exercidas por professor e aluno, sem contudo adequar o método de investigação à concepção de bidirecionalidade de influências presentes nas interações.

No conjunto de trabalhos produzidos nestes quinze últimos anos, destacam-se aqueles que além de adotar uma concepção bidirecional da interação, buscaram adequar o método ao seu objeto de estudo. Optaram pela observação direta do fenômeno, preocupando-se com o refinamento dos procedimentos de análise dos dados. Realizados em escolas brasileiras, contribuiram para a caracterização de alguns aspectos do processo educacional (Leite, 1977, Dayrell, 1981; Marturano, Bertoldo e Camilo, 1982; Marturano e Bertoldo, 1983; Bertoldo, 1985, Ceneviva, 1985; Carvalho, 1986; Marturano, 1986).

Os procedimentos de tratamento e análise dos dados consistiram na categorização ou classificação dos eventos observados, resultando em descrições que possibilitaram caracterizar as interações professor-aluno. As trocas comportamentais recortadas de um fluxo de interações constituiam os episódios selecionados para estudo. Eram analisados com base no efeito imediato das ações de professores e alunos e nas condições de contexto.

Grande parte destes estudos privilegiou as emissões verbais vocais como variável componente da interação (Machado, 1979; Bastos, 1980; Marturano e col. 1982; Bertoldo, 1985; Ceneviva, 1985). Recentemente, focalizaram também, os componentes não verbais, mostrando que localização, postura, distância relativa e direção da face são fatores importantes na descrição de padrões de interação em sala de aula (Carvalho, 1986; Marturano, 1986).

Mostraram ainda a utilidade do emprego de unidades de análise baseadas na contingência de três termos e, em sua quase totalidade, levaram em conta os dados da sala de aula como um todo.

O conhecimento acumulado na área e o refinamento técnico-metodológico destes trabalhos permitem refletir sobre as possibilidades de avançar na compreensão do que se passa em sala de aula. Parecem viáveis estudos que privilegiem o caráter processual das práticas escolares e as relacionem ao desenvolvimento do aluno. Para tanto, é preciso explorar alguns aspectos deste contexto que não foram objeto de análise nos estudos de interação, mesmo porque, não faziam parte dos seus objetivos.

Apreender, ainda que parcialmente, a dinâmica deste processo torna indispensável o acompanhamento do fluxo dos intercâmbios entre professor e aluno e das alterações verificadas na produção deste.

Uma condição básica para descrever o fenômeno é ampliar o foco de análise quanto aos eventos que engloba. Além das interações propriamente ditas, seria conveniente levar em conta outros tipos de trocas ocorridas entre professor e alunos. Daqui em diante, qualquer que seja a natureza destes contatos, serão chamados de intercâmbio professor-aluno, incluindo a interação.

Interação, entendida como conjunto de trocas comportamentais, aponta a questão da influência do comportamento de um participante sobre o comportamento do outro e vice-versa. Assim, só existe interação quando há influência recíproca e só é possível afirmar a reciprocidade, quando se observa o efeito do comportamento de um participante sobre o do outro.

Os procedimentos usuais de análise destes eventos consistem em segmentar o fluxo em unidades denominadas episódios. Estes são agrupados em categorias cujo critério de definição, implícito ou explícito, é a existência ou não de influência recíproca observada em um curto intervalo de tempo.

Contudo, episódios nos quais não se observa um efeito imediato das ações de um participante sobre as do outro têm importância pelo que revelam da qualidade do intercâmbio em sala de aula. A fala e/ou gesto do aluno dirigidos à professora, seguidos de ações que ela dirige a outros alunos ou objetos e situações semelhantes partindo da professora em direção ao aluno, indicam a eficiência ou fracasso de certo tipo de aproximação, quando analisada em relação ao tema, função ou contexto nos quais ocorrem e confrontados com intercâmbios de outra natureza. Podem, ainda, produzir efeitos a médio e longo prazo nos comportamento dos parceiros, cuja análise é importante para a recuperação do fluxo de trocas comportamentais.

Visando o estudo do processo é preciso, portanto, ampliar a gama de

trocas analisadas. Além de considerar a interação propriamente dita, onde há mediaticidade e reciprocidade de conseqüenciação, analisar-se-ão os intercâmbios a partir do efeito dos comportamentos a curto, médio e longo prazo. Lidar-se-á com um contínuo que vai desde a reciprocidade de influências até a ausência delas, alargando, simultaneamente, o leque de intercâmbios recíprocos enfocados.

Considerando que se tem por objetivo recuperar o fluxo de intercâmbios e relacioná-lo à alterações na produção do aluno, tomar o sujeito como seu próprio controle parece uma estratégia adequada para atingí-lo.

A busca da melhor forma de cercar o fenômeno, juntamente com a relação entre volume de trabalho e limites práticos para a sua execução podem determinar os parâmetros de seleção das características e número dos sujeitos. Em princípio, seriam considerados sujeitos, duplas compostas por um mesmo professor (que na realidade são sempre professoras) e alguns dos seus alunos. A seleção dos alunos é feita com base tanto no conhecimento de variáveis que interferem nas relações de sala de aula tais como a diferença de tratamento que recebem meninos e meninas, a influência da história escolar de cada um e as diferenças individuais quanto à freqüência de iniciativas que o aluno ou professor tomam para entrar em contato com o outro. Quanto ao professor, quase sempre é a sua disponibilidade em participar do trabalho que determina a escolha.

Um outro aspecto a ser levado em conta diz respeito à medida das alterações na produção do aluno.

Alguns trabalhos têm analisado o desenvolvimento escolar do aluno como variável dependente da interação, no entanto, a sua medida tem sido dada sistematicamente por valores provenientes de testes de inteligência ou provas de conhecimento elaboradas e avaliadas pelos pesquisadores (Rosenfeld, 1972; Cantrell, 1977). Este procedimento parece inadequado quando se pretende analisar o processo e efeitos decorrentes. Os resultados de testes de inteligência ou conhecimento, quando fazem parte de um procedimento de pesquisa, não são eventos que atingem diretamente professor e alunos no dia a dia das escolas.

A medida do desenvolvimento escolar do aluno, nos estudos que se propõem a analisar o processo interativo e seus possíveis efeitos, deve ser definida a partir do desempenho do aluno e das condições nas quais ocorre, o que inclui a avaliação do professor.

Na sala de aula, o professor é quem dispõe a estimulação ambiental, de maneira que lhe parece adequada na organização de condições propícias ao estabelecimento de novas relações do aluno com o ambiente. É, portanto, neste contexto que o aluno produz e o professor verifica a qualidade de seu desempenho.

Apenas aquilo que a criança faz na sala de aula ou em casa, como tare-

fa escolar, pode ser observado e avaliado pelo professor. Estes comportamentos e/ou seu produto podem influenciá-lo determinando a programação de ensino ou o modo de interagir com o aluno. Da mesma forma, a resposta do professor ao seu desempenho é o evento que tem maior probabilidade de atingí-lo.

Em decorrência, identificar a existência e direção de alterações no desempenho do aluno tomando por base a sua produção e as condições de contexto, o que inclui a avaliação feita pela professora, parece constituir-se em estratégia conseqüente ao se considerar a análise do processo e seus possíveis efeitos no desempenho do aluno.

Entretanto, se considerarmos que as atividades desenvolvidas em sala de aula têm um objetivo educacional e que as ações de professores e alunos se organizam para atingí-los, tudo aquilo que o aluno faz na classe - o seu desempenho - pode ser entendido como produção. Tomar a produção do aluno como variável a ser considerada impõe, portanto, ou diferenciar os eventos que o termo engloba ou limitá-los.

Esta segunda opção pode ser adotada procurando-se limitar os dados de produção do aluno aos comportamentos que resultarem em produto permanente. Tais dados podem ser obtidos através de observação direta dos seus comportamento e de indicadores indiretos. Conjugar estas duas formas de obtê-los oferece a possibilidade de abranger a sua participação nas atividades de sala de aula e aquilo que permanece inscrito no material escolar, pois questões técnicas impediriam o registro de comportamentos dos alunos no momento em que ocorrem, por exemplo: escrever uma palavra no caderno.

Algumas questões relativas aos procedimentos de tratamento e análise devem ser levantadas, dado que se propõe acompanhar o fluxo de intercâmbios ocorridos em sala de aula; tomar o desempenho do aluno como base de medida de alterações na sua produção e adotar o sujeito como seu próprio controle na análise.

Viabilizar a recuperação do processo significa identificar e caracterizar as influências comportamentais. A partir de critérios funcionais identificam-se os controles presentes nos intercâmbios, bem como a sua natureza. É preciso neste caso, abandonar critérios de direção da fala, atenção ou gesto de um dos participantes em relação ao outro como maneira de identificar intercâmbios. Adota-se o efeito provavelmente produzido por determinada emissão de um dos participantes como critério. Este procedimento permite identificar a influência do grupo, que faz a sala de aula, no comportamento do professor ou de um aluno particular. Acompanhando a seqüência e a natureza do controle que se estabelece no intercâmbio é possível saber se os comportamentos de professor e alunos são determinados pelos intercâmbios que mantêm diretamente entre si, se são mediados por comportamentos de outros alunos; ou

entos de outros alunos ou se são devidos a outras variáveis, identificadas ou não.

Um procedimento eficiente na concretização desta proposta de análise é tomar, simultaneamente, os dados relativos ao intercâmbio e à produção do aluno, tanto para a caracterização dos primeiros quanto para a definição dos parâmetros de análise dos segundos. É a possibilidade de visualizar, ao mesmo tempo, as duas classes de dados que permite o estabelecimento de critérios funcionais de identificação e caracterização dos intercâmbios em termos da sua efetividade na realização de tarefas acadêmicas, favorecendo a recuperação da dinâmica da sala de aula.

Tendo em vista que a relação entre os comportamentos do professor e dos alunos não deveria ser estabelecida "a priori" e, a relação entre estes e a produção do aluno não seria definida "a posteriori", pois no primeiro caso, haveria o risco de distorcer o fenômeno estudado e no segundo, poder-se-ia desembocar em um estudo correlacional ou na impossibilidade de agrupar os dados, opta-se por um tratamento que os reúna em um único instrumento.

Transcreve-se toda a fala da professora em um protocolo. Depois, acoplam-se dados de expressão facial, localização, postura, distância relativa, locomoção e gesticulação. Paralelamente, usa-se o mesmo procedimento em relação aos alunos sujeito. Finalmente, acrescentam-se informações a respeito da produção do aluno retiradas dos cadernos e folhas preenchidos por eles. Obtêm-se para cada aluno tantos protocolos quantas forem as sessões de registro analisadas, os quais, quando unidos aos protocolos referentes ao professor fornecem os dados relativos àquela dupla.

Em termos de coleta de dados, o recurso à audio e vídeo gravação permite o registro de seqüências comportamentais de longa duração, enquanto as fotocópias dos cadernos e folhas avulsas usadas pelos alunos em sala permitem o acesso aos produtos permanentes resultantes das atividades. Entrevistas com a professora e registros ocasionais das suas falas, relativas à avaliação dos alunos, fornecem informações acerca dos critérios adotados.

Esta proposta decorre do trabalho que vem sendo realizado com uma 1ª Série do Primeiro Grau e resulta das tentativas de recuperar o fenômeno em estudo.

BIBLIOGRAFIA

BASTOS, E.S.B., Interação verbal professor-aluno. In G.S. Moraes (Org.) Pesquisa e Realidade no Ensino de Primeiro Grau. São Paulo. Cortes, 1980. pp. 19-39.

BERTOLDO, A.A., Estudo descritivo da interação verbal professora-aluno em uma classe de alfabetização em diferentes momentos do ano letivo. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, 1985.

CANTRELL, R.P., Teacher Knowledge,Attitudes, and Classroom Teaching Correlates of Student Achievement. Journal of Educational Psychology, 1977,69(2).172-179.

CARVALHO, A.M.P., Estudo descritivo da interação professor-aluno: uma abordagem individualizada. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, 1986.

CENEVIVA, M.S.A.G., Interação professor-aluno: estudo descritivo das perguntas dos alunos em uma sala de aula de Primeira Série do Primeiro Grau. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, 1985.

DURAN, A.P., Padrões de Comunicação Oral e Compreensão da Comunicação Escrita na Universidade: Estudos no Nordeste. Tese de Doutoramento, Universidade de São Paulo, 1981.

LEITE, M.X.O.S., Observação de comportamento em sala de aula: um procedimento de registro. Psicologia, 1977, 2, 51-76.

MACHADO, V.L.S. Interação verbal professor-aluno: influência de disciplinas, de expectativa do professor, da autopercepção do aluno e suas relações com rendimento academico de escolares de 3ª série. Tese de Doutoramento, Universidade de São Paulo, 1979.

MARTURANO, E.M.; BERTOLDO, A.A. e CAMELO,A.L.P., Estudo descritivo do intercâmbio verbal em sala de aula através da contingência- uma contribuição metodológica. Psicologia, 1982,3,19-36.

MARTURANO, E.M. e BERTOLDO, A.A. Relações temporais entre eventos no intercâmbio verbal professora-aluno. XII Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto, 1983 - separata cedida pelas autoras.

MARTURANO, E.M., Padrões de comunicação em uma classe de primeira série. Arquivos Brasileiros de Psicologia, em publicação, 1986.

ROSENFELD, G.W., Some Effects of Reinforcement on Achievement an Behavior in a Regular Classroom. Journal of Educational Psychology, 1972, 63(3), 189-193.

A LEP (Lista de Estados de Ânimo Presentes) como instrumento para investigações individuais.

Arno Engelmann
Universidade de São Paulo

A LEP é uma lista de 40 locuções para investigar em seres humanos a presença momentânea de estados de ânimo. Estado de ânimo ou ânimo é um conceito disjuntivo que significa ou estado subjetivo ou consciência-como-um-todo. Esses dois termos referem-se aos dois níveis superiores de atitude que o ser humano é capaz de tomar em sua percepção consciência-2. O estado subjetivo é a percepção de algo debaixo de sua pele mas que, além disso, é incapaz de localizar. A consciência-como-um-todo é percepção de algo, mas que o sujeito é incapaz de localizar, nem em termos de objetivo ou subjetivo. Consciente-2 é o objetivo que se refere à divisão entre consciência-1, do observador científico e consciência-2, do ser humano observado (Engelmann, 1986a).

Tenho estudado ânimos desde 1962. Em primeiro lugar, precisava verificar de que maneiras os ânimos estão classificados na população brasileira. Não me consta que houve algum tipo de classificação anterior nesse país. O estudo dos ânimos, sendo fenômenos conscientes-2, é feito através de indivíduos perceptivos. O melhor é a utilização de relatos verbais gráficos curtos. É o que fiz. Queria analisar os ânimos através de seus relatos verbais na língua portuguesa. Quis-me, de início, por dicionários analógicos e alfabéticos. Através desses estudos individuais, cheguei a 536 vocábulos que podem indicar ânimos. Realizei uma pesquisa com 230 normalistas para verificar o grau de compreensão desses vocábulos. Unificando as escalas das palavras que relatam ânimos positivos, negativos e neutros e tendo um nível de aceitação de 50,5%, 370 vocábulos mostrem-se como aceitáveis.

Para evitar que os vocábulos pudessem ter um significado relativo a outra pessoa e captável por movimentos expressivos, juntei-lhe verbos como "Sinto...", "Tenho...", transformando-os em locuções. Essas 370 locuções tiveram que ser julgadas, quanto a sua importância no passado, por 16 escalas bipolares do tipo do diferencial semântico e uma escala de categorias sucessivas. Essas escalas obedecem às dimensões que encontrei pesquisando a literatura experimental e teórica até 1968. Duas amostras responderam aos questionários: (1) 130 estudantes de engenharia e geologia, masculinos, que responderam 37 vezes; (2) 2219 normalistas, femininos, que responderam uma vez. As duas análises de conglomerados dos resultados foram juntadas, tendo em vista a alta correlação entre elas. Finalmente, as 370 locuções foram classificadas em categorias conforme três escalas e as subcategorias. É evidente que as locuções ou relatos verbais estão classificados quanto aos ânimos que indicam (Engelmann, 1978).

Queria agora uma lista pequena que fosse utilizável por sujeitos no Brasil, capazes de relatar o seu estado de ânimo no momento. Baseei-me em estudos de Vincent Nowlis (1965), que formulou em inglês uma lista de 30 ânimos. Entretanto, há uma diferença. A minha lista unipolar de intensidade é derivada do diferencial semântico de Osgood (Osgood, Suci e Tannenbaum, 1957), utilizando apenas um lado mais o espaço neutro. Evitei, dessa maneira, o uso de um intervalo indicado por respondedores incapazes de se decidir entre a presença ou ausência do ânimo junto com intervalos de intensidade. Essa é também uma crítica à lista de Nowlis feita por Sjöberg, Svensson e Persson (1979). Duas reduções foram necessárias para, partindo da lista de 370 locuções, chegar ao número de 40. Na primeira, quatro amostras de sujeitos julgaram as diferentes categorias de significado próximas. Na segunda redução, quase 132 locuções foram apresentadas com a escala de intensidade de quatro pontos. Trata-se da Lista de Estados de Ânimo Presentes - versão longa.

Foi respondido por uma amostra de 189 universitários, femininos e masculinos. Os resultados passaram por uma análise de conglomerado por proximidade. Trinta agrupamentos das 132 locuções foram efetuados. As locuções, entretanto, poderiam ser desconhecidas para indivíduos sem o tipo de educação dos universitários. Os 132 vocábulos que constituem as locuções, foram distribuídos a 354 alunos de ginásio supletivo noturno, com a incumbência de dizerem se as compreendiam ou não. Vocábulos com 80 ou mais por cento de respostas positivas foram incluídos. Daí se construir uma lista com 40 locuções, conhecidas como Lista de Estados de Ânimo Presente - versão curta ou LEP.

O formato da LEP foi testado quanto a dois problemas: (1) o tipo da sequência; (2) o fato de haver ou não um término de escala que medisse "o contrário" da locução julgada. Setecentos e oitenta sujeitos universitários masculinos foram utilizados. A sequência parece não influir muito nos resultados. Entretanto é recomendável mudar-se a sequência, ao se replicar a LEP no mesmo sujeito. A aplicação de escalas bipolares, isto é, que contêm também a locução "contrária" em vez de unipolares, em quase nada muda o resultado. Com escalas unipolares, a análise fatorial ortogonal resultou em 12 fatores, com escalas bipolares, em 11. Da comparação do tempo de resposta sobre com a bipolaridade. Daí se preferir a LEP unipolar. O tempo de responder varia entre 2 e 4 minutos. (Engelmann, 1978b)

A LEP vem sendo empregada por diversos psicólogos desde 1965. Esperemos que o uso se amplie, incluindo psiquiatras, farmacólogos, fisiólogos, pedagogos, etc. A LEP aplicada uma vez mais provoca não resulta em respostas confiáveis. Ela fornece apenas dados comparativos. A LEP como a Mood Adjective Check List ou MACL de Nowlis ou a Multiple Affect Adjective Check List de Zuckerman e Lubin ou como outra lista de ânimos ou afetos representa a maioria. Geralmente, são necessárias pelo menos duas aplicações.

Queria saber como a LEP se comporta num único sujeito, se obrigado a responder inúmeras vezes. Essa abordagem em psicologia é conhecida como idiográfica, em oposição à abordagem nomotética, na qual vários sujeitos são utilizados em tempo curto tendo em vista a resolução de um problema teórico. A abordagem idiográfica usada por tempo longo dá uma idéia da personalidade do respondente.

Usei diversos sujeitos que responderam idiograficamente. Além disso, evidentemente, perguntei-me também por questões nomotéticas. As diversas análises individuais retratariam um modelo único? Zevon e Tellegen (1982), em pesquisas feitas nos Estados Unidos, acharam que sim. Contei com a colaboração de Linda Lee Ho na parte estatística.

No início, participaram da pesquisa 8 mulheres e 8 homens, graduados em curso superior. Tinham como objetivo responder à LEP e o questionário sobre variáveis circunstanciais, de manhã e à noite, durante 60 dias contíguos. Os sujeitos, entretanto, poderiam deixar de responder. O número de faltas tolerado foi 50%. Assim mesmo, 3 sujeitos masculinos tiveram que ser eliminados. A idade média das mulheres foi de 34,5 anos e dos homens, 31,0 anos. Os questionários constavam de três folhas: a folha de instruções, a LEP, e as perguntas sobre a situação no momento de responder.

Três tipos de questões foram respondidas ao analisar os resultados. (1) As 40 locuções da LEP, obtidas empiricamente, mudam de intensidade nos 60 dias e nos 13 sujeitos? (2) Quais são as 13 análises fatoriais individuais e encontra-se um modelo comum para elas? (3) Qual a influência das circunstâncias do momento na resposta à LEP?

O fato de não alterarem-se as respostas a uma determinada locução em 2 meses faria crer que a locução indica um resultado verbal pouco mutável. No entanto, se pensarmos nos curtos períodos de três minutos, um de manhã e o outro à noite, é possível que não se pegue o relatado justamente nesse período. De outro la-

do, há bons motivos, originários da longa pesquisa na construção do LEP, para incluir as 40 locuções. Apesar disso, achei que se uma locução não se altera nenhuma vez em pelo menos um sujeito, ela deve ser substituída.

Calculei, para cada uma das 40 locuções e isso nos 13 sujeitos, a mediana ou segundo quartil, o primeiro quartil e o terceiro quartil. A divisão em quatro obedece ao reparte da distribuição de respostas em quatro grupos contíguos. Vi o número de vezes que havia uma mudança de pelo menos um quartil. Essa exigência é maior do que aquela que propusemos no fim do último parágrafo. As 40 locuções mudam, algumas vezes nos 13 sujeitos, outras em apenas um sujeito. Em todas há pelo menos um sujeito com alteração de quartil. As 40 locuções passaram pelo teste.

Em segundo lugar, realizamos análises fatoriais ortogonais para os 13 sujeitos. Análise fatorial é um método estatístico para reduzir o número de variáveis - testes, escalas, locuções, etc. - a um número menor de fatores que não apresentam correlação entre si - fatores ortogonais - ou apresentam pouca correlação - fatores oblíquos. Nos primeiros decênios entre várias variáveis eram obtidas a partir dos julgamentos de um número grande de sujeitos. Raymond Cattell [1952] achou que o número grande de intercorrelações poderiam basear-se em inúmeras instâncias de um mesmo sujeito. Essa é, de acordo com Cattell, a técnica P, enquanto a clássica recebeu o nome de técnica R.

Cada análise fatorial representa o desenvolvimento do ânimo do sujeito num período de 60 dias. O número de fatores ortogonais é relativamente grande, pesando que o número de variáveis-locuções era 40. Varia de 11 a 15. A quantidade de variância explicada por cada fator é pequena - 5% a 3%.

Existiria algo de comum entre as análise fatoriais e daí entre os sujeitos? Quando duas locuções têm cargas grandes no mesmo fator, andam juntas, apenas isso. Porém o andar juntas pode significar algo a mais. As duas locuções podem relatar o mesmo relatado ou relatos próximos. Sabemos, através da origem do LEP, que somente poucas locuções vieram de ramos de mesma árvore. É possível também que duas locuções apresentem cargas no mesmo fator porém em posições opostas. Em 780 combinações possíveis de 40 locuções duas a duas, houve 26 que estão juntas em pelo menos 38% dos sujeitos. Destas, duas são bipolares: E.c. calor - E.c. frio E.c. alegre - E. raiva.

Finalmente, quis verificar as características do ambiente sobre as respostas do LEP. Calculei 40 qui-quadrados para cada uma de sete características. Utilizando um valor igual ou superior a 1% como significativo, 6 locuções foram influenciadas pelo período do dia - se de manhã ou à noite; 1 locução pela fato do dia ser comum ou sábado, domingo ou feriado; 6 locuções se a pessoa comeu ou não nas últimas horas; 16 locuções se a pessoa bebeu álcool nas últimas duas horas; 4 locuções se a pessoa dormiu pouco, normalmente ou muito, e 12 locuções se a pessoa acordou espontaneamente ou através de um barulho. Além disso, nas mulheres, 28 locuções foram significativas quanto a seu ciclo menstrual.

REFERÊNCIAS

Cattel,R.B.(1952) The three basic factor-analytic research designs — their interrelations and derivatives. Psychological Bulletin, 49, 499-520.

Engelmann,A. (1978) Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais. São Paulo, Ed. Ática.

Engelmann,A. (1986a) O grande pseudoproblema da psicologia. Ciência e Filosofia, 1, 141-153.

Engelmann,A.(1986b) LEP-uma lista, de origem brasileira, para medir a presença de estados de ânimo no momento em que está sendo respondida. Ciência e Cultura, 38, 121-146.

Nowlis,V. (1965) Research with the Mood Adjective Check List. En S.S. Tomkins, e C.E. Izard (orgs.), Affect, cognition, and personality. New York , Springer. P. 352-389.

Osgood,C.E.; Suci,G.J. e Tannenbaum,P.H. (1957) The measurement of meaning. Urbana, University of Illinois Press.

Sjöberg,L.; Svensson,E. e Persson,L.O. (1979) The measurement of mood. Scandinavian Journal of Psychology, 20, 1-18.

Zevon,M.A. e Tellegen,A. (1982) The structure of mood change: An idiographic/nomothetic analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 43, 111-122.

EXPRESSÕES FACIAIS DE EMOÇÕES – ALGUMAS QUESTÕES CENTRAIS QUE AINDA NÃO FORAM PESQUISADAS OU FORAM PESQUISADAS DE UMA FORMA INSATISFATÓRIA

Ailton Amélio da Silva

Universidade de São Paulo

Três questões principais nortearam a maioria das pesquisas sobre expressões faciais de emoções no último século:(1) Existem expressões faciais características ou peculiares aos diferentes estados emocionais? (2) Estas expressões faciais são universais?(3) Quais seriam os sinais faciais típicos de cada uma destas expressões faciais? Estas duas últimas questões, evidentemente, só teriam sentido caso a (1) anterior tivesse sido respondida de uma forma positiva.

Após muita controvérsia e experimentos cujos resultados se contradiziam (Ekman, 1973, apresenta uma revisão desta literatura)pode-se afirmar atualmente que as três questões acima foram respondidas positivamente (Ekman e Oster, 1979). As pesquisas realizadas pela equipe de Paul Ekman (por exemplo, ver Ekman, 1973 e Ekman e Friesen, 1975) e pela equipe de Carroll E. Izard (por exemplo, ver Izard, 1971 e Izard e Dougherty, 1980) contribuíram decisivamente para o equacionamento destas questões.

Inúmeras outras questões referentes às expressões faciais de emoções foram propostas e pesquisadas nestas últimas décadas. Uma boa parte destas questões diz respeito ao desenvolvimento ontogenético destas expressões (Charlesworth e Kreutzer, 1973). Um bom número de pesquisas também foi dedicado à comparação entre as expressões faciais exibidas por seres humanos e outros primatas não humanos (Chevalier - Skolnikoff, 1973). As principais evidências encontradas pelas pesquisas sobre o desenvolvimento ontogenético indicam que os bebês já apresentam expressões faciais distintas de emoções, semelhantes àquelas mostradas pelos adultos. Além disso bebês entre três e quatro meses de idade exibem respostas diferenciais frente a expressões faciais (Ekman e Oster, 1979). As pesquisas que compararam as expressões de humanos e outros primatas não-humanos verificaram que algumas espécies de primatas apresentam expressões faciais bastante similares as humanas (Chevalier - Skolnikoff, 1973).

Silva (1987), utilizando estudantes universitários como sujeitos experimentais, verificou que os julgamentos de expressões faciais, mostradas através da projeção de diapositivos, apresentavam fidedignidade: (1) intra-sujeito; (2) entre grupos - de sujeitos que estavam cursando diferentes faculdades (Letras e Psicologia) ou diferentes séries de uma mesma faculdade (primeiro e quinto ano de Psicologia) e (3) inter-cultural (comparando os julgamentos destas estudantes brasileiras com aqueles apresentados por sujeitos de várias outras culturas segundo pesquisas realizadas por outros autores). Silva (1987) também apresentou evidências de que os erros cometidos nos julgamentos de expressões faciais de emoções não são aleatórios e que os erros dos sujeitos brasileiros são praticamente idênticos aqueles cometidos por sujeitos americanos. Este autor também pesquisou a eficácia de um curso para melhorar a capacidade para julgar corretamente expressões faciais de emoções - o livro / curso Unmasking the Face (Ekman e Friesen, 1975). Esta pesquisa apresentou evidências de que este curso contribui para melhorar as percentagens de acertos das expressões faciais de emoções mas, em média, não é eficaz no que se refere às expressões faciais de emoções mistas (Silva, 1987).

O quadro esboçado nos parágrafos anteriores pode sugerir a um leitor, não especializado nesta área, que as principais questões que poderiam ser propostas a respeito das expressões faciais de emoções já foram respondidas. Esta sugestão felizmente, ou infelizmente, dependendo do ponto de vista, não corresponde à verdade. A desproporcionalidade entre o que já se conhece e o que ainda não se conhece a respeito deste tema fica evidente quando alguém, que domina as informações apresentadas pela literatura desta área, se põe a observar expressões faciais que ocorrem in vivo, ou mesmo as expressões faciais exibidas em qualquer canal comercial de televisão.

A principal finalidade desta comunicação é a apresentação de algumas questões, aparentemente muito importantes, que ainda não foram respondidas. A formulação de algumas destas questões teve como base o método sugerido no parágrafo acima: a tentativa de analisar expressões faciais que ocorriam in vivo ou que eram exibidas através dos canais comerciais de televisão. Outras questões foram suscitadas quando o presente autor estava realizando pesquisas a-

através da técnica de julgamento de expressoas faciais exibidas através de dispositivos (Silva, 1987), ou treinando pessoas para julgar melhor tais expressões.

As questões apresentadas nos itens (1) e (2), abaixo, já foram propostas anteriormente por Ekman e Oster (1979). As observações deste autor confirmaram as suas importâncias e, por isto, recolocamo-las.

ALGUMAS QUESTÕES CENTRAIS QUE AINDA NÃO FORAM PESQUISADAS OU FORAM PESQUISADAS DE UMA FORMA INSATISFATÓRIA.

1. Quais emoções possuem expressões faciais claramente reconhecíveis?

Segundo Ekman e Friesen (1975) a surpresa, o medo, o nojo, a raiva, a tristeza e a alegria possuem expressões faciais distintas e reconhecíveis por pessoas sem treino formal nesta área. Mais recentemente Ekman e Friesen (1986) apresentaram evidências de que o desprezo - uma variante do nojo, segundo estes autores - também apresentava uma expressão facial típica que, tal como as outras expressões acima, é reconhecida interculturalmente. Segundo Izard (1971) além das emoções acima o interesse/excitação e a vergonha / timidez ou humilhação também apresentariam expressões faciais típicas, reconhecíveis por pessoas sem treino formal nesta área.

Silva e Engelmann (1985), no entanto, apresentaram evidências de que o reconhecimento do nojo, do desprezo, do interesse e da vergonha, verificados pelos autores acima, pode ser um artefato do procedimento por eles utilizado: o julgamento de fotos através de categorias pré-estipuladas pelo experimentador. Permanece em aberto, portanto se estas quatro emoções realmente possuem expressões faciais reconhecíveis.

2. Como distinguir as expressões faciais de emoções genuínas daquelas que:

   a. Aparecem devido a mentira facial?
   b. Funcionam como emblemas?
   c. Funcionam como marcadores da fala?

d. Aparecem devido ao envolvimento da face ou de partes da face em outras atividades tais como: mastigação, fala, etc.7

Os sinais faciais que podem aparecer quando uma pessoa está emocionada também podem ser exibidos, parcial ou totalmente, quando a pessoa não está emocionada. Neste caso estes sinais teriam uma ou mais das outras funções mencionadas acima. Seria possível distinguir a natureza, a causa ou o significado de uma dada expressão facial dentre as possibilidades acima?

Ekman e Friesen (1975) e Ekman (1985) oferecem várias sugestões que possibilitariam estas distinções. Estas sugestões são baseadas nas durações de tais expressões, nas áreas faciais onde os sinais apareceram e em pistas contextuais. Infelizmente tais sugestões não foram respaldadas em pesquisas divulgadas, o que deixa o tema em aberto.

3. Como são os padrões temporais das expressões faciais de emoções?

A grande maioria das pesquisas realizadas nesta área utilizou como material experimental fotografias de expressões faciais de emoções. Em geral estas fotografias mostram expressões faciais bastante intensas ou exacerbadas. Esta forma de proceder omite, necessariamente, informações a respeito da contribuição do movimento para a identificação e qualificação das emoções exibidas. Não sabemos, por exemplo, se a expressão de uma dada emoção é iniciada ou terminada em alguma área facial, quanto tempo a expressão dura, se os movimentos facilitam ou dificultam o seu reconhecimento, etc.

Alguns experimentos sugerem que os movimentos faciais contribuem para a identificação da expressão que está sendo exibida. Bassili (1978 e 1979), por exemplo, pintou com tinta preta o rosto de vários sujeitos e afixaram pequenas luzes em locais escolhidos aleatoriamente em suas faces. Outros sujeitos conseguiam identificar, com uma boa percentagem de acertos, no escuro, quais emoções aqueles sujeitos com a cara pintada estavam executando. A única pista que estes sujeitos juízes dispunham era o movimento das pequenas luzes. Infelizmente ainda são raros estes tipos de experimentos que tentam avaliar as contribuições da mobilidade facial para

o reconhecimento das expressões faciais de emoções.

4. Qual a unidade "natural" de julgamento?

a. A emoção que o outro está sentindo?
b. A emoção que o outro está sentindo em uma determinada situação?
c. Qualidades mais permanentes de quem sente tal emoção naquela situação?
d. Outras unidades.

Boa parte dos experimentos realizados nesta área toman como unidade de estudo a emoção que o outro, sob avaliação, está sentindo. É questionável se, em condições naturais, este é realmente o foco do interesse dos participantes de uma interação. É possível que esta unidade de estudo tenha sido criada artificialmente pelos pesquisadores deste tema.

O que se propõe aqui e na questão seguinte, é que sejam realizados estudos para determinar as formas através das quais as informações emocionais são captadas e utilizadas pelos interatuantes.

5. Em uma situação "natural" como a pessoa julga expressões faciais de emoções?

a. Com base nos estímulos visuais que ela está recebendo?
b. Com base nestes estímulos visuais e estados internos que são evocados por estes estímulos?
c. Outras possibilidades

A ênfase que se observa nesta área de estudos é no sentido de descrever as expressões faciais de emoções, de treinar as pessoas para perceber certos sinais que diferencian as expressões faciais de emoções, etc (ver Ekman e Friesen, 1975, por exemplo). Por outro lado existem evidências de que a exibição de uma determinada emoção por uma pessoa tende a evocar a mesma emoção em quem está presente — o contágio emocional (ver a mesma citação anterior). A experiência deste autor sugere que, pelo menos em certos casos, quando a pessoa que vai avaliar uma dada expressão facial fica atenta

para o que ela própria está sentindo, frente a face exibida. Isto melhora a correção do seu julgamento.

Qual é o procedimento natural de julgamento de expressões faciais de emoções? Qual procedimento produz os maiores índices de acertos? São questões a serem pesquisadas.

6. Qual a proeminência das expressões faciais de emoções em relação a outras informações sobre emoções ou não, presentes em uma dada situação sob avaliação?

Esta questão, de fato, pode ser subdividida em duas:

a. Qual a quantidade de informações a respeito de emoções que é transmitida pela face em comparação com a voz, movimentação, etc.? Existem poucas pesquisas sobre este tema.

b. Quão importante são as informações sobre emoções, em comparação com a infinidade de informações de todos os tipos, presentes em um relacionamento real? Ou seja não temos ainda uma avaliação a respeito da importância relativa das informações sobre as emoções em comparação com os outros tipos de informações presentes em um relacionamento real.

Estas questões evidentemente não esgotam os problemas que os pesquisadores desta área terão que resolver. Trata-se apenas de uma contribuição apresentada com o intuito de estimular e desafiar os interessados neste campo fascinante da investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSILI, J.N. Facial motion in the perception of faces and emotional of faces and emotional expression. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 1978,4(3),373-379.

BASSILI, J.N. Emotion recognition: the role of facial movement and the relative importance of upper and lower areas of the face. Journal of Personality and Social Psychology, 1979,37 (11),248-258.

CHARLES WORTH, W.R. and DRENTZEA, M.A. Facial Expression of infants and children. Em P.Ekman (Ed.): Darwin and Facial Expression. New York, Academic Press, 1973, 91-168.

CHEVALIER - SKOLNIKOFF, S. Facial expression of emotion in non-human primates. Em P. Ekman (Ed.): Darwin and Facial Expression. New York, Academic Press, 1973, 57-83.

EKMAN, P. Cross cultural studies of facial expression. Em P.Ekman (Ed.): Darwin and Facial Expression. New York, Academic Press, 1973, 169-222.

EKMAN, P. Telling Lies. New York, W.W. Norton & Company, 1985.

EKMAN, P. and FRIESEN, W.V Unmasking the Face. New Jersey,Prentice Hall, 1975.

EKMAN, P. and FRIESEN, W. A new pan-cultural facial expression of emotion. Motivation and Emotion, 1986, 10 (2), 159-168.

EKMAN, P. and OSTER, H. Facial expression of emotion. Anual Review of Psychology, 1979, 30 (2), 527-554

IZARD, C.E. The Face of Emotions. New York, Appleton-Century - Crofts, 1971.

IZARD, C.E. and DOUGHERTY, L.M. A System for Identifying Affect Expressions by Holistic Judgments (AFFEX). New Wark, Delaware, Instructional Resources Center, University of De laware, 1980.

SILVA, A.A. e ENGELMANN. Livre rotulação de expressões faciais de emoções. Resultados apresentadus 37ª Reuniau Anual da S.B.P.C., 1985, Belo Horizonte.

SILVA, A.A. Julgamento de Expressões Faciais de Emoções:Fidedignidade, Erros mais Frequentes e Treinamento. Tese de Doutoramento de São Paulo, Maio de 1987. Disponível na Biblioteca de Psicologia, USP, São Paulo.

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DE EMOÇÕES EM PRIMATAS

Emma Otta
Departamento de Psicologia Experimental - IP - USP

Este artigo trata da comunicação e expressão de emoções em primatas, utilizando como referencial geral a teoria psicoevolucionária de Plutchik (1984). As emoções são pensadas, num referencial evolucionário, como parte de um processo total, que envolve um organismo interagindo com seu ambiente de uma forma biologicamente adaptativa. Relacionam-se a comportamentos adaptativos básicos - agonístico, sexual, de solicitação de cuidado, etc. - necessários à sobrevivência. São reações a estímulos significativos, tentativas do organismo controlar problemas de sobrevivência criados pelo ambiente. Os padrões de expressão associados servem como sinais de ações futuras ou intenções para outros membros de um grupo social.

Plutchik (1984) define emoção como uma sequência inferida complexa de reações a um estímulo, que inclui avaliações cognitivas, alterações subjetivas, ativação autonômica e neural, impulsos para a ação e comportamento destinado a ter um efeito sobre o estímulo que iniciou a sequência comportamental. Por exemplo, o medo e as reações de fuga associadas separam o indivíduo de uma fonte de perigo.

Emoção é um constructo hipotético, baseado em vários tipos de indicadores. Podemos utilizar vários tipos de linguagens, dependendo dos indicadores focalizados: (1) uma <u>linguagem subjetiva</u>, que utiliza termos como medo, raiva; (2) uma <u>linguagem comportamental</u>, que inclui termos como fugir, morder; (3) uma <u>linguagem funcional</u>, que descreve as reações provocadas no ambiente.

O ponto de vista adotado aqui baseia-se em Darwin, especialmente no seu livro "A expressão das emoções no homem e nos animais". O processo evolucionário aplica-se, segundo ele, não só a estruturas morfológicas, mas também à expressão de emoções. Sendo reações apropriadas a situações de emergência, aumentariam as chances de sobrevivência. Darwin concluiu que expressões que comunicassem como o indivíduo se sente seriam essenciais para a vida das espécies que vivem em grupo. Através delas seriam reguladas as interações sociais, os indivíduos seriam atraídos, ficariam juntos e se reproduziriam (Chevalier-Skolnikoff, 1973). Comportamentos especializados para se-

ram informativas foram pensadas como fruto de evolução genética (ritualização). Haveria uma continuidade básica nas expressões de emoções nos animais e no homem. Estudos com primatas poderiam fornecer pistas sobre as origens e o desenvolvimento da expressão de emoções no homem.

Papel de estruturas liberadoras

Informações sobre o estado de um animal são transmitidas a outros através de posturas e movimentos de exibição. Estruturas físicas particulares podem acentuar estas posturas e movimentos de exibição. São chamadas estruturas liberadoras (Manning, 1972) e considera-se que evoluíram para a comunicação intra-específica. As estruturas liberadoras, o comportamento e os órgãos dos sentidos integram-se num sistema de comunicação adaptado às necessidades de cada espécie. Antes de compreender sua função sinalizadora, era difícil explicar a existência de estruturas exageradas na cor e no tamanho. Reconhecia-se o papel da coloração como uma forma de camuflagem, tornando o indivíduo menos conspícuo a predadores e há muitos exemplos de camuflagem efetiva (Cott, 1957). Houve, segundo Brown (1975), quem chegasse a interpretar a cauda do pavão, por exemplo, como um tipo de camuflagem nos padrões luminosos da uma selva tropical. Hoje se reconhece (Brown, 1975; Alcock, 1979) que uma estrutura como esta, fisiologicamente cara de construir e manter, com aspectos desvantajosos - tornando o animal mais e não menos vulnerável a predação - pode ser selecionada pelo seu papel na comunicação intra-específica, por um processo de seleção sexual.

Estruturas liberadoras podem potenciar também exibições agonísticas. Tufos de pelos podem ser eriçados durante a ameaça, fazendo o indivíduo parecer maior e mais feroz. Há, ainda, estruturas que mantêm a chance da liberação de comportamentos de cuidado, como no caso humano as características infantis: cabeça grande em relação ao corpo, testa proeminente em relação ao rosto, olhos grandes, etc. O reconhecimento do papel de estruturas liberadoras na comunicação deve-se principalmente ao trabalho de Lorenz (1965) e de Tinbergen (1951).

Uma pesquisa experimental ilustrando a transmissão de informações pela face

Pode-se determinar o significado do sinal de um animal em termos das respostas que evoca em outros. Segundo Andrew (1963, p. 1034), as expressões faciais de primatas têm função de comunicação, regulando o comportamento social:

> "A expressão facial evoluiu, assim como outras exibições, para comunicar informação sobre o comportamento futuro provável do animal que executa a exibição."

Miller (1967) fez um experimento interessante, mostrando que a face transmite informação. Fez um estudo sobre condicionamento de esquiva com macacos rhesus. Os animais foram treinados individualmente a evitar choque, pressionando uma barra toda vez que aparecia um estímulo luminoso. Deixando de responder, recebiam choque. Depois de atingido um critério de condicionamento, foram iniciados testes de comunicação emocional, usando um paradigma de condicionamento cooperativo. Um animal via, através de uma câmera de TV, a face de outro. Tinha acesso ao manipulandum, mas não ao estímulo sinalizador de choque. O animal cuja face aparecia na câmera de TV não tinha acesso ao manipulandum, mas via o estímulo sinalizador de choque. O primeiro tinha, portanto, que usar a expressão facial do segundo para responder, garantindo a esquiva de choque para ambos. Foi encontrada uma alta taxa de eficiência de esquiva, na situação de condicionamento cooperativo. Os macacos revelaram-se bons juízes de expressão facial de outros, usando-as como dicas para antecipar a ocorrência de um estímulo aversivo.

Comunicação de informação sobre estado interno

Há estudos sobre a comunicação de informações sobre o ambiente externo, mas muitos autores consideram que grande parte da comunicação dos primatas não se refere à transmissão de informações sobre eventos no mundo e sim à transmissão de informações sobre o estado interno, sendo comunicadas muitas vezes mudanças sutis de disposição. Se um animal está com medo, pronto para atacar ou pronto para acasalar, estes estados irão se refletir nos seus movimentos expressivos. Segundo Marler (1965), a maior parte dos sistemas de comunicação dos primatas não-humanos parece estar voltada para a organização do

comportamento social do grupo, ligada a dominância e subordinação, manutenção da paz e coesão do grupo, reprodução e cuidado dos filhotes. Segundo Chevalier-Skolnikoff (1973), no homem os movimentos expressivos também transmitem predominantemente emoção, enquanto a transmissão de informações ambientais complexas é uma das características básicas de linguagem.

Ilustrarei a comunicação de informação sobre estado interno especialmente disposições de ataque e fuga, através de um estudo descritivo de movimentos expressivos de macacos rhesus. Utilizarei, para isto, observações que fiz, no período entre março de 1984 e outubro de 1986, de um grupo de 15 animais (3 machos adultos, 6 fêmeas adultas, 3 subadultos e 3 filhotes), mantido numa área cercada de 40,0 x 17,0 x 2,5 m, no Instituto Butantan.

Comunicação de informação sobre disposições de ataque e de fuga: um estudo descritivo

O rhesus apresenta uma expressão facial de ameaça de boca aberta, também descrita por Hinde e Rowell (1962) e por Marler (1965) em que os cantos da boca são trazidos para frente e os lábios pressionados contra os dentes, que não são expostos. Esta expressão é acompanhada de olhar fixo.

A expressão de ameaça de boca aberta sem exposição dos dentes e o olhar fixo estão associados a uma postura corporal característica, em que a parte anterior do corpo é abaixada e a posterior permanece elevada. Além disso, a cauda pode ficar erguida e enrolada na extremidade.

A ameaça não é representada apenas por um elemento, mas por uma configuração de estímulos. Isto faz com que haja redundância. Vários elementos somam-se para transmitir uma mensagem. Esta mesma idéia de configuração surge quando se examina uma foto apresentada por Eibl-Eibesfeldt (1970). Trata-se da foto de uma menina, que foi tirada durante a festa de primeira comunhão da sua irmã. A irmã era evidentemente a dona da festa, alvo de atenções e muito fotografada. Há um momento em que a menininha não se contém - e é esta a tomada documentada no livro - e exige que também a fotografem. Evidentemente os gestos de ameaça são típicos da espécie, mas permanece a idéia da configuração de estímulos. A expressão facial da menina, caracteris

tion de raiva (Ekman e Friesen, 1975), faz muito sentido com a postura do seu corpo: a cabeça e o tronco para diante, uma perna à frente, os punhos fechados. Uma expressão facial de alegria seria inimaginável nesta postura corporal.

O rhesus apresenta uma expressão facial de submissão, também descrita por van Hoof (1972) e por Marler (1965), em que os cantos da boca e os lábios são retraídos, de tal modo que os dentes são expostos. Segundo van Hoof (1972), esta expressão, difundida entre os macacos do velho mundo e grandes símios, seria análoga ao sorriso humano.

A exibição com exposição silenciosa dos dentes está associada a posturas corporais antitéticas em relação à ameaça. O corpo é flexionado lateralmente e o animal parece tentar apresentar ao seu parceiro, simultâneamente, a parte posterior do corpo, com a cauda abaixada ou desviada lateralmente, e a face em que aparece a exibição com exposição silenciosa dos dentes (Sade, 1976). Estas observações estão de acordo com o princípio da antítese, formulado por Darwin (1872), segundo o qual os sinais de apaziguamento anulam os sinais de ameaça.

O grupo de 15 animais que observei no Instituto Butantan apresentava uma estrutura fortemente hierarquizada, com clara liderança de um dos machos adultos (M9), evidenciada por prioridade de acesso a alimento e a fêmeas. A freqüência com que este macho apresentou exibições de ameaça excedeu a média do grupo em cerca de cinco vezes.

Em conclusão

Observou-se que macacos rhesus apresentam um conjunto de movimentos expressivos a serviço da coordenação das suas interações sociais. Muito deste sistema de comunicação relaciona-se à manutenção de relações hierárquicas, com transmissão de informação sobre dominância e submissão.

REFERÊNCIAS

Alcock, J. (1979) Animal behavior: an evolutionary approach. Massachusetts: Sinauer.

Andrew, R. J. (1963) Evolution of facial expressions. Science, 142, 1034-1041.

Brown, J. L. (1975) The evolution of behavior. Nova York: Norton.

Cott, H. B. (1957) Adaptive coloration in animals. Londres: Methuen.

Chevalier-Skolnikoff, S. (1973) Facial expression of emotion in non-human primates. Em P. Ekman (ed.) Darwin and facial expression. Nova York: Academic Press.

Darwin, C. (1872) The expression of the emotions in man and animals. Londres: Murray. (Reeditado pela University of Chicago Press.)

Eibl-Eibesfeldt, I. (1970) Ethology: The biology of behavior. Nova York: Holt, Rinehart e Winston.

Ekman, P. e Friesen, W. V. (1975) Unmasking the face. Nova Jersey: Prentice Hall.

Hinde, R. A. e Rowell, T. E. (1962) Communication by postures and facial expressions in the rhesus monkey (Macaca mulatta) Proceedings of the Zoological Society of London, 138, 1-21.

Lorenz, K. (1965) Evolution and modification of behavior. Chicago: University of Chicago Press.

Manning, A. (1972) Introdução ao comportamento animal. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.(Tradução de 1977)

Marler, P. (1965) Communication in monkeys and apes. Em I. DeVore (ed.) Primate behavior. Nova York: Holt, Rinehart e Winston.

Miller, R. (1967) Experimental approaches to the physiological and behavioral concomitants of affective communication in rhesus monkeys. Em S. A. Altmann (ed.) Social communication among primates. Chicago: University of Chicago Press.

Plutchik, R. (1994) Emotions: a general psychoevolutionary theory. Em K. P. Scherer e P. Ekman (eds.) Approaches to emotion. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Sade, D. S. (1976) An ethogram for rhesus monkeys: antithetical contrasts in posture and movements. Em J. S. Bruner, A. Jolly e K. Sylva (eds.) Play. Nova York: Penguin Books.

Tinbergen, N. (1951) The study of instinct. Oxford: Clarendon Press.

van Hoof, J. A. R. A. M. (1976) A comparative approach to the phylogeny of laughter and smiling. Em J. S. Bruner, A. Jolly e K. Sylva (eds.) Play. Nova York: Penguin Books. (Artigo publicado originalmente em 1972)

SOBRE A QUESTÃO DA OBJETIVIDADE

Jacques Pessotti
Universidade de São Paulo

O conhecimento implica pelo menos um sujeito cognoscente, um objeto e uma particular relação entre ambos. Essa relação ocorre no sujeito e como o homem pode conhecer-se e perceber o processo de conhecer, o sujeito primeiro do conhecimento é o eu, a subjetividade que institui o saber e se antiquere dele.

Desse modo o objeto do conhecimento pode ser até o próprio homem cognoscente; os dois pólos da relação são na verdade o eu e o não eu.

O não eu pode ser as minhas idéias sobre algo ou meu afeto, meu ritmo cardíaco, um livro, um homem, suas palavras, suas atos, uma sinfonia, etc.

O afeto, paralelamente, implica um eu que ama, odeia ou teme e um objeto, de amor, de ódio ou de temor que pode ser o próprio homem que ama, odeia ou teme e, segundo alguns até o próprio temor, ódio ou amor. Aqui também, em última análise, a relação é entre um eu e o não eu.

O não eu aparece com nitidez quando a relação cognitiva ou afetiva (uma distinção não definitiva e polêmica) envolve o eu e um objeto externo ao homem cognoscente, na natureza, tal como um livro, uma casa, a torre de Pisa, uma aula de história, o comportamento de um aluno. Em tais casos o não eu é claramente outra coisa ou outro na relação ao eu. A fronteira entre o eu e o objeto nesses exemplos é nítida, inequívoca: é normal que não se entenda a torre de Pisa ou a pergunta de um aluno como parte, ainda que momentânea, do próprio eu. São casos em que a propriedade do outro, a diferença de identidade entre o eu e o objeto (de conhecimento e/ou afeto) é sentida ou compreendida (quase) necessariamente. São casos em que a alteridade do objeto aparece completa, indubitada.

A percepção da alteridade do objeto é resultado de uma evolução dos modos de conhecimento, na qual gradativamente o eu institui a alteridade do mundo perceptivo ao mesmo tempo em que se processam transformações de um eu arcaico e acrítico, capaz de confundir-se ou assimilar-se ao objeto, num eu estável, com identidade própria e possivelmente definitiva.

A passagem do egocentrismo à objetividade, ao uso da lógica e da crítica é a própria gênese simultânea (ou dialética) do eu e da alteridade do objeto. Ela constata, pois, na substituição de um eu desestruturado que se relaciona fugidiamente com os objetos, intransitivo, por um eu que se recorta como figura sobre fundo e nesse destacar-se estabelece fronteiras ou distinções que

compreendermo-se categorias do eu, de sujeito ou de objeto.

No curso do desenvolvimento humano a relação entre o sujeito e o mundo passa de sua forma primitiva, homeostática a uma forma ativa, polarizada: a relação sujeito-objeto ganha, além da mera existência ontológica a funcionalidade e, em sentido amplo, a significação. Assim, o nascimento do eu e a instituição do outro, do não eu é pois uma primeira etapa psicogenética que produz a segregação do eu numa relação ainda insignificante com o mundo, o objeto. A etapa ulterior implica a percepção daquela segregação: a percepção do sujeito não apenas como uma figura distinta do fundo ou como diverso do não eu mas a percepção de que existe um quid (sujeito) em relação com objetos; em outros termos, à existência da segregação entre o eu e o não-eu segue-se a percepção da fronteira sujeito objeto, a percepção do ego como pólo de uma relação com objeto.

Essa relação ego-objeto pode ser entendida na sua forma cognitiva, afetiva, estética, ética mas consistirá sempre numa progressiva tradução do nível biológico funcional em que um modifica imediatamente o outro, ao nível semântico em que aquela interação é mediada pela experiência precedente (do sujeito).

A existência do conhecimento pressupõe que a relação ego-objeto tenha alcançado o nível semântico, em que a torre de Pisa não é apenas o não-eu, nem é apenas um objeto que eu vejo ou toco, mas é uma torre e mais, é a torre de Pisa.

Ora se o conhecimento implica a filtragem da percepção pela experiência anterior o conhecimento é sempre subjetivo, como é subjetivo o afeto ou a experiência estética. São processos impossíveis sem a mediação da experiência passada do sujeito. A questão da objetividade do conhecimento tem que ser tratada sem a exclusão da subjetividade do ato de conhecer. Quando se rejeita o conhecimento subjetivo o que está em causa não é a natureza final do conhecimento mas o tipo de relação sujeito-objeto que se estabelece por ocasião de um dado processo de conhecimento, sensorial, intuitivo, dedutivo, etc... Noutros termos, é o grau ou tipo de alteridade conferido pelo eu cognoscente ao objeto. Isto porque todo conhecimento implica um objeto e refletir de algum modo esse objeto: conhecer é objetivar uma dada fração do não-eu pois é pelo conhecimento que algo passa a ser um objeto determinado. A identidade, a quiddidas do objeto é produto e correlato do ato de conhecer in fieri. Dito de outro modo, o conhecimento é uma representação do objeto pelo eu: sua identidade objetiva é instituída pelo eu.

A questão é portanto saber quanto a representação corresponde à experiência e à atividade do eu cognoscente e quanto essa representação corresponde a propriedades atribuídas ao objeto segundo as experiências de outros sujeitos ou seja à realidade do objeto, conforme ao discurso de outrem.

Um consenso empírico de diferentes eus cognoscentes. Mas esse consenso supõe uma comunicação entre sujeitos a respeito de um dado objeto: o relato da representação, o discurso epistemológico. O critério de objetividade seria então a alteridade da representação feita por e enquanto partilhada, consentida por outros eus e transformadas em um discurso unívoco, consensual. É o conhecimento não enquanto fruição ou ação do eu mas enquanto objetivação da representação subjetiva (do objeto) através do discurso que pode ser analisado quanto à sua objetividade, sua alteridade em relação ao eu que o produz. Essa alteridade ou distância ou impertinência ao eu é a condição da comunicação e o pré-requisito para se avaliar a comunidade maior ou menor do significado de um dado objeto conhecido. É o pré-requisito de uma epistemologia, é produto do processo psicológico de conhecer, segregado do eu, através do discurso (teórico), o que corresponderia ao mundo número 3 de Popper (1973).

O eu e seus modos de relacionar-se cognitivamente com os objetos não seriam, então objeto de uma epistemologia mas de uma Psicologia do conhecimento sem qualquer significação epistemológica. Não basta portanto a alteridade percebida no objeto para fundar uma crítica do conhecimento; é preciso, mais, que a representação resultante se traduza em discurso. Há então dois graus de objetivação (ou de objetividade), a alteridade do objeto e a alteridade da representação (via discurso). O discurso, a representação do objeto e o eu devem ter identidades diversas para que exista um conhecimento criticável, avaliável.

Mas o eu percebe não só o objeto (como fração identificada do não-eu) mas conhece também a diferença entre a representação instituída e sua tradução discursiva. A alteridade da representação bem como a do discurso que a comunica (e codificada para a memória e as integrações superiores do saber) implicam, é quase tautológico, o desapego do eu, a objetividade de ambos (representação e discurso). Assim, mesmo assegurada a segregação da representação em relação ao eu, sua mera conversão em discurso não assegura a alteridade (a não pertinência ao eu) agora do discurso.

A avaliação do consenso ou compatibilidade lógica e/ou semântica entre discursos diversos, necessariamente só pode ser objetiva se feita por quem não é autor das representações relatadas; ele precisa desconsiderar o eventual envolvimento afetivo dos autores com os respectivos discursos (teorias, concei-

sões, coeficientes, correlações, etc.) e, ademais, independer do eu de quem o valia: será um objeto do avaliador, imune às ligações do seu eu com um ou outro dos discursos em confronto.

Temos então que o epistemológico precisa sentir ou perceber como não pertinentes ao seu eu, todos os discursos em exame e valer-se de avaliação (um outro discurso!) cujas proposições e critérios sejam imunes a envolvimentos do eu de outros epistemólogos. Se há um saber que não pode ser pessoal é a epistemologia no seu sentido canônico. Ela deve ser, por definição, pública, transcendente à experiência pessoal pois, de outro modo não será unívoca, será uma teoria da verdade. Vista de outro modo a perspectiva do epistemólogo é a de um eu conhecendo ou criticando um objeto que neste caso é o produto do saber de outro, feito discurso (científico).

Em todos os aspectos considerados até aqui o grau de alteridade é o que separa o eu do objeto ou sua representação, e o que torna isento de eu o discurso teórico sobre o objeto representado. A metodologia científica é um conjunto de procedimentos destinados a assegurar a alteridade do objeto e do discurso. O método garantiria o não envolvimento do eu; pelo menos a isso é destinado. Seu fundamento é em última análise a possibilidade de confrontar diferentes representações (e discursos) relativos a um dado objeto, passível de observação pública, geral.

Qual seria a utilidade ou a viabilidade de uma epistemologia, quando um único sujeito pode conhecer um dado objeto e quando o discurso que fizer sobre esse objeto não pode ser, consequentemente, confrontado com o discurso de outrem?

É essa a questão, quando "o eu toma por objeto a si mesmo, pode tratar-se como outros objetos, observar-se, criticar-se e, sabe o céu, o que mais pode fazer de si mesmo. Em tal caso uma parte do eu opõe-se à outra..." (Freud NEVI cap. 3).

E esse eu, capaz de observar e criticar o próprio eu chamaremos ego, com as bênçãos de Freud, para quem "Os processos do ego, e somente eles, podem tornar-se conscientes..." embora "... grandes porções do ego possam permanecer inconscientes indefinidamente" (Freud, PLA cap. I).

Os fatos, os processos ou atividades do eu, enquanto percepção, afeto ou projetos só podem ser conhecidos pelo próprio eu, por uma fração do eu capaz de razão e juízo sobre a outra parte primitiva, instintiva, fágica que permanece incapaz de um relacionamento racional, objetivo (no sentido estrito) com o mundo real. Que essa porção do eu se chame id ou eu arcaico ou um proto-eu é

relativamente irrelevante aqui.

Particularmente, não convém aqui a conotação de impulsivo e passional habitualmente atribuída à porção não racional, a rigor, não cognoscente, do eu designada, em vista de algumas de suas funções, com o nome de id (Es).

O que importa aceitar é a inacessibilidade do eu ao ego (parte do mesmo eu). Uma inacessibilidade que se impõe até pela lógica: se todo o eu de um sujeito ou pessoa puder ser conhecido por essa mesma pessoa, será o seu eu o agente cognoscente e ao mesmo tempo objeto de conhecimento. Se algum conhecimento existe sobre o eu, tal conhecimento é um ato desse mesmo eu, que transcende ao objeto, nesse caso, necessariamente uma parte do eu.

A essa parte damos o nome de ego. O eu, em si mesmo, transcendente e instituidor dos objetos (e portanto do ego enquanto parte objetivada do eu) é incognoscível. O eu, propriamente dito, distinto do ego, transcende ao conhecimento. A experiência de tentar identificar e representar o próprio eu é um ato de um eu que transcende a essa experiência e lhe pré-existe. Tal experiência é desgastante e desesperada: o eu agente não pode objetivar-se, não pode ser outro em relação a si mesmo. Não é possível a experiência da alteridade do eu, embora a introspecção ou a psicanálise permitam a alteridade do ego, uma construção teórica cujo referencial é "uma parte do eu".

A resistência do id à análise, apontada por Freud (em várias obras) não é, portanto, apenas uma esquiva do sofrimento, da amoralidade, por efeito de uma história de repressão; ela é, muito mais, o apego do eu transcendente, à própria existência: tornar-se objeto (de conhecimento) é a morte do eu. O pleno conhecimento do eu só seria possível como um ato do eu, que se objetivaria e portanto se suicidaria.

A resistência do id, em parte, revela a transcendência ontológica do eu cognoscente ao ego (o eu conhecido, teorizado, representado). Tornar-se conhecido, é morrer como sujeito de conhecimento, ao ato mesmo de conhecer-se: é o suicídio do eu.

OBJETIVIDADE E TEORIA [1]

Lucia Prado
Universidade Federal de São Carlos

A idéia de Ciência está indissoluvelmente ligada à idéia de objetividade. Sobre isto há consenso, ninguém duvida de tal afirmação. O que varia — e sobre o quê não há consenso — é o sentido atribuído à idéia de objetividade. Mais ainda: é grande o desacordo no que se refere às condições a serem preenchidas para que tal termo (objetivo) possa ser aplicado na avaliação de um enunciado qualquer.

Começamos, então, por escolher, a partir das considerações de Lalande e Ferrater Mora, o sentido que parece mais adequado aos nossos propósitos: aquele que se refere ao conhecimento a que está implicado não só no uso comum como no uso mais "científico" do termo. A partir daí, tentaremos esboçar uma resposta à questão (fundamental para uma análise da pesquisa atual em Psicologia): que condições devem ser preenchidas para que a objetividade seja possível?

Lalande, após discutir os vários sentidos que os termos subjetivo e objetivo adquiriram ao longo da História da Filosofia, aconselha a reter a formulação kantiana: objetivo, por oposição a subjetivo, é aquilo que é válido para todos os espíritos e não somente para tal ou tal indivíduo. Assim, o comentador da Introdução ao Estudo da Medicina Experimental de Claude Bernard[2] afirma: "O costume da filosofia moderna é de, cada vez mais, empregar as palavras objetivo e subjetivo para caracterizar o valor das idéias: é objetivo aquilo que é válido para todos os espíritos, ou significativo do objeto; subjetivo, o que não tem valor senão para o sujeito individual" (M. Dorolle, 1967, Nota 1, pág. 103). Esta nota de DOROLLE

---

(1) Parte de um ensaio, a ser publicado proximamente, que resulta de discussões com os professores J.A.D. ASIB, B. PRADO JR. e M.J. CAES, do Laboratório de Epistemologia da Psicologia e da Psicanálise da UFSCar.

(2) BERNARD, C. (1865) - Introduction à l'Étude de la Médecine Expérimentale. Edição Delagrave, Paris, 1967. Prefácio e Notas de M. Dorolle.

contrapõe o sentido kantiano de objetivo ao que lhe é dado por Claude Bernard, bem como por Bunge, em nossos dias: para estes, é objetivo o conhecimento empírico, obtido através da experimentação, por oposição ao conhecimento das relações absolutas e necessárias do pensamento matemático. Este último seria puramente subjetivo, posto que criação da mente humana. Ora, argumenta Dorolle, uma vez que o conhecimento empírico supõe igualmente a utilização de instrumentos lógicos e matemáticos, haveria uma "subjetivação do objetivo" na teoria que permite o conhecimento empírico. Na verdade, o que parece estar em jogo aí é uma confusão entre o sentido ontológico e o epistemológico do termo objetivo. E, como nossa preocupação, aqui, é com o valor do conhecimento e não com o objeto do conhecimento, acataremos a sugestão de Lalande: é objetivo aquilo que independe da minha vontade ou perspectiva individual e tem valor universal.

Dito isso, voltemos à questão inicial: o que garante, ao fato como à prática científica, a objetividade exigida pela Ciência? Em que condições é, aí, alcançado o "acordo entre os espíritos"?

Como já disse, não é difícil perceber que, no âmbito da Psicologia atual, pelo menos, há uma grande divergência no que diz respeito a este assunto. Alguns (entre os quais me incluo, desde já) acreditam que a objetividade, ou o "acordo entre os espíritos" que a caracteriza, só é possível de ser atingida no interior de uma teoria dada, isto é, a partir dos conceitos por ela formulados. Outros, em número crescente atualmente (por razões a serem discutidas mais tarde), atribuindo às teorias disponíveis um prejudicial poder deformador da "realidade", deslocam a objetividade para outro campo: o fato objetivo deixa de ser aquele que é dito numa linguagem teórica para ser o dado imediato da percepção, sobre o qual há concordância entre dois ou mais observadores. As dificuldades implicadas nesta última formulação são grandes e merecem uma ampla análise — sobretudo na medida em que, a nosso ver, está levando a Psicologia à deriva. (Em nossa aula de amanhã pretendemos iniciar esta análise com uma reflexão sobre os argumentos oferecidos em apoio a esta atitude). No momento, vamos tentar esclarecer um pouco o que queremos dizer com a primeira formulação: a objetividade científica de

pende da teoria. Isto é, sem fazer referência ao sistema de relações proposto por uma teoria dada, é impossível a comunicação entre cientistas.

O que me garante que estamos falando sobre o mesmo evento, quando discuto com o meu colega, o que me assegura que meu leitor seguirá meu raciocínio, quando relato minha pesquisa? São os fatos isolados que duas pessoas afirmam ter visto do mesmo modo, num momento dado? Penso que não. Estes últimos não são fatos científicos: por mais cuidados que se tome, eles serão sempre definidos per accidens, por não estarem inseridos num sistema de relações dado, isto é, numa teoria. O fato científico, ao contrário, não é jamais dado à percepção imediata, pois, como diz Bachelard, ele é produzido pelo instrumento teórico, ele é compreendido e comunicado através de conceitos que procuram dar conta de relações entre os fenômenos distinguidos pela teoria. E, nessa medida mesma, ele pode aspirar à objetividade.

Vamos tentar esclarecer um pouco o que foi dito, recorrendo a exemplos. Tomemos, assim, o conceito de operante. Embora, com justeza, se possa dizer que ele é mais complicado do que parece à primeira vista, há um "acordo entre os espíritos" no que diz respeito às relações que implica: ele é definido através da tríplice contingência, uma precisa articulação do real proposta por Skinner. Estímulo reforçador, estímulo discriminativo, condições antecedentes, resposta, esquemas de reforço, esquiva, punição, etc. são definidos em função desta articulação (estrutura básica?) proposta por Skinner para dar conta do comportamento. Constitui-se assim um sistema de relações preciso, sobre as quais é possível falar objetivamente. Não é necessário, absolutamente, que eu concorde com esta teoria (isto é, que ache que ela explique satisfatoriamente o comportamento) para que sua objetividade esteja garantida. O que importa é que, quando meu colega behaviorista skinneriano se refere a um estímulo reforçador, eu saiba precisamente a que ele se refere: àquilo que aumentou a probabilidade da resposta à qual era contingente e não à miríade de dados sensoriais que acompanham qualquer evento perceb-ido.

Como vimos, o acordo entre os espíritos se dá porque os termos têm o seu sentido precisado no interior da teoria. Quando retirados da linguagem comum (o que nem sempre acontece, pois, freqüentemente, novos termos são criados), são, através da teoria, liberados de todo o surplus de significado que os nomes dos objetos ou eventos do mundo carregam como uma auréola. Ora, este significado novo, que adquirem, não é uma simples depuração do significado usual (sempre múltiplo e vago); só a teoria como um todo pode determiná-lo. Assim, o mesmo termo terá significados diferentes em diferentes teorias. O "estímulo" da teoria de Skinner não é o "estímulo" do behaviorismo de Watson. A "visão" teórica como que vera a história dos conceitos que permitem, ao senso-comum como às teorias precedentes, perceber o mundo externo. De uma certa forma, ela começa tudo de novo. Mas, repetimos, são as relações supostas pela teoria que garantem aos seus conceitos uma possibilidade de definição. Assim, a definição do conceito de "angústia", na teoria freudiana, é uma explicitação das relações que a produzem, sendo que essas relações se referem aos construtos teóricos postulados por Freud: pulsões do Id, mecanismos de defesa do Ego, exigências do Superego, etc. Tudo o qualquer outro sentido anterior, que ao longo da história foi recobrindo a palavra "angústia", fica automaticamente eliminado no interior desta teoria.

Um outro exemplo, ou melhor, contra-exemplo, talvez ajude a clarificar o que foi dito acima. Trata-se da proposta de "revisão conceitual" (entre aspas), feita por Harzem e Miles[3], que querem substituir o termo "punição" da teoria skinneriana pelo termo "desinforcement", sob pretexto de que a palavra "punição" tem muitos e variados sentidos que não estão implicados na formulação de Skinner. Ora, em 1º lugar, ao definir punição como elemento de um certo tipo de relação, Skinner automaticamente liberou-a dos múlti-

(3) HARZEM, P. e MILES, T.R. (1978) - Conceptual Issues in Operant Psychology, J. Wiley.

pelos sentidos desenterrados pelo exercício de filosofia da linguagem feito por Harzem e Miles. Em 2º lugar, não é trocando nomes que se faz revisão conceitual.(4)

É claro que o quadro desenhado pelos exemplos acima precisa ser bastante nuançado: a Psicologia não é ainda uma ciência rigorosa — se é que algum dia o será — e, por isso mesmo, o acordo ainda é um telos a ser alcançado, mesmo no interior de cada teoria particular. As ciências mais rigorosas, ao definirem com precisão seus termos, conseguem um perfeito "acordo entre os espíritos" na manipulação dos mesmos. Um físico sabe exatamente a que se refere o termo força quando faz seus cálculos ou vai para o laboratório. Se sua idéia intuitiva ou a imagem subjetiva que dela faz (Bachelard(5) diz que isto acontece mesmo na matemática pura: o dualismo do subjetivo e do objetivo na consciência do matemático) dificilmente obteria consenso, tal fato em nada perturba a comunicação entre os cientistas: eles falam de relações e não de imagens ou de dados imediatos da percepção.

Para terminar, repetimos: a objetividade, o acordo, a comunicação só são possíveis no interior de uma teoria que construiu sua própria linguagem para dar conta das relações que descobriu. Como diz Poincaré em Le Valeur de la Science(6): "é somente nas relações que a objetividade deve ser pesquisada: seria debalde procurá-la em seres considerados como isolados uns dos outros".

---

(4) É verdade que Skinner, se mantém o termo punição (contentando-se em redefini-lo), preocupou-se com eliminar o termo recompensa da sua linguagem. Acredito que isto se deve à necessidade de sublinhar a transformação sofrida pelos termos da Lei do Efeito, quando ela a assimila. Em outras palavras, neste caso, a revisão conceitual foi acompanhada da substituição da palavra.

(5) BACHELARD, G. (1934) — Le Nouvel Esprit Scientifique. P.U.F., Paris, 11ª ed., 1971; p. 9.

(6) POINCARÉ, H. (1905) - La Valeur de la Science, Trad. bras. Garnier, Rio e Paris, 1924; p. 234.

TRADUÇÃO E EQUIVALÊNCIA LÓGICA *

Mark Julian R. Cass
Universidade Federal de São Carlos

O 'programa da tradução' proposto por Harzem e Miles (Conceptual Issues in Operant Psychology (J. Wiley, 1978)), que atribuem à psicologia do operante, consiste de um convite ao psicólogo, independente de sua orientação, a "redescrever situações familiares, empregando os termos técnicos" da psicologia do operante (p. 49) e a usar, na medida do possível, "uma linguagem sem palavras extra-episódicas" (p. 61). Neste ensaio, criticamos o conceito de tradução de H. e M., por ser excessivamente rígido: a realização de seu programa é, no mínimo, difícil.

A tradução é definida por H. e M. como a "transformação de uma dada expressão em uma que seja logicamente equivalente" (p. 17)**. Não definem, no entanto, a equivalência lógica. Essa omissão pode ser tolerada, porque 'equivalência lógica' é uma expressão técnica de sentido preciso. Uma sentença s_i da linguagem L é logicamente equivalente a uma sentença s_j da linguagem L' (L e L' podem ser a mesma linguagem) se, e somente se, não haja circunstância possível C tal que s_i seja e s_j não seja verdadeira de C (ou tal que s_j seja e s_i não seja verdadeira de C).

Essa definição sugere um procedimento para demonstrar a não equivalência de um par de sentenças; se podemos indicar ou imaginar uma circunstância C tal que s_i seja e s_j não seja (ou vice-versa) verdadeira de C, essas sentenças não serão equivalentes.

Sem muito engenho, é frequentemente fácil demonstrar que um par de sentenças dirão equivalentes não são equivalentes. As seguintes sentenças servem para ilustrar o procedimento:

s_1 : Tiago é um dos tios de Diogo;

s_2 : Tiago é um dos irmãos do pai de Diogo.

Embora essas sentenças possam ser verdadeiras de fato, elas não são equivalentes: s_1 seria verdadeira e s_2 falsa se Tiago fosse um dos irmãos da

---

* Parte de um ensaio, a ser publicado proximamente, que resulta de discussões com os Drs. J.A.D. ABIB, E. PRADO JR. e L. PRADO, participantes do Laboratório de Epistemologia da Psicologia e Psicanálise da UFSCar.

** Doravante, a palavra 'tradução' será sublinhada quando usada somente neste sentido, se houver ambigüidade.

mãe de Diogo (supondo, é claro, que os pais de Diogo não são irmãos). Propomos, portanto, as seguintes mudanças em s_2:

s_2' : Tiago é um dos irmãos de um dos pais de Diogo.

s_1 e s_2' são equivalentes? Tiago poderia ser um dos tios de Diogo sem que a relação entre eles fosse aquela mencionada em s_2'. A palavra 'tio' não só refere algumas relações de parentesco, mas também pode indicar, por exemplo, a relação entre uma criança e um amigo adulto de pelo menos um dos pais dela ou a relação de amizade entre uma criança e um adulto. Portanto, as sentenças s_1 e s_2 não são equivalentes.

Podemos aperfeiçoar nossa tradução, acrescentando mais cláusulas a s_2', até não sermos mais capazes de imaginar uma circunstância que tornaria uma sentença verdadeira e a outra falsa. Agora suponhamos que esse ponto foi alcançado; isto é, que não podemos demonstrar que a sentença s_1 não é equivalente a uma outra sentença s_x. Podemos concluir que s_1 e s_x são equivalentes? Não: ou s_1 e s_x são equivalentes ou nos falta engenho. Argumentaremos que, dessas alternativas, a primeira é a menos provável.

Dos maiores exemplos de tradução apresentados por H. e M., eles parecem considerar o seguinte par de sentenças (tirados de The State and the Citizen de J.D. Mabbott) como paradigmático*:

s_3 : Public opinion has veered round in support of the Prime Minister ('A maré da opinião pública passou a apoiar o Primeiro Ministro').

s_4 : There are more people who now believe in the Prime Minister's policy than there were previously ('Há mais pessoas agora do que antes que acreditam no programa do governo do Primeiro Ministro'). (p. 17)

Poucos diriam que s_4 não é uma versão razoável de s_3. Mas essas sentenças não são equivalentes; e isso pode ser demonstrado por meio do procedimento esboçado acima. Suponhamos que o número de cidadãos que hoje apóia o Primeiro Ministro, comparado com o número que o apoiava no mês passado, tenha aumentado uma pequena porcentagem. Como relato dessa mudança, s_4 seria verdadeira, mas ninguém diria — salvo, talvez, um ardente defensor do governo — o mes-

---

* A escassez de exemplos e, mais, de exemplos próprios, reflete uma intranquilidade com o programa proposto!

no sobre s_3. Também é possível que s_3 seja verdadeira e s_4 falsa: talvez a massa de opinião pública tenha passado a apoiar o Primeiro Ministro, sem que um número maior de pessoas acreditasse no seu programa de governo (a massa de opinião pública americana passou a apoiar o Presidente Reagan após o atentado contra sua vida, embora o atentado não tenha figurado no seu programa de governo).

Os exemplos acima sugerem que a tradução não é fácil de ser realizada: embora a maioria das traduções propostas sejam consideradas boas respostas a perguntas do tipo "O que quer dizer?", nenhuma capta completamente os sentidos possíveis das sentenças originais ($s_1 \in s_3$). A tradução é difícil, porque muitas palavras da linguagem comum não designam coisas ou relações de maneira unívoca; podem se referir a coisas sem que haja alguma relação inteligível entre elas. Por exemplo, os usos da palavra 'rio', que eu saiba, não têm nada em comum; se houver uma constante, ela não é uma relação de amizade, nem uma relação entre um adulto e uma criança, nem uma relação de parentesco. Mas a demonstração da equivalência de sentenças requer o conhecimento da totalidade dos usos de seus termos. Essa exigência pode ser satisfeita? Se os usos de uma palavra forem (aparentemente) desconexos, não podemos, a partir do conhecimento de alguns usos, inferir os outros; não podemos garantir que todos os usos foram identificados. E não podemos excluir a possibilidade deles terem sido imperfeitamente descritos: a imprecisão pode resultar não somente da sua compreensão, mas, também, do fato de ser através da linguagem comum que os sentidos das palavras são esboçados. Por essas razões (ou outras?), as definições não raramente dizem mais, ou menos, do que deveriam.

H. e M. deveriam ter percebido os obstáculos mencionados: elegeram Wittgenstein (ao lado de Austin e Ryle) como um de seus filósofos preceptorais, e quase tudo que foi dito por nós advém de algumas sugestões e afirmações (talvez mal interpretadas) das *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein (especialmente sua análise do conceito de jogo — "game" —, uma parte da qual é citada por H. e M. (p. 27)). Por que H. e M. não perceberam aquelas dificuldades? Talvez a explicação mais polida seja que H. e M., não obstante a inteligência cognoscitiva, têm uma análise *lógica* (Quantas vezes pretendem justificar as posições que adotam, qualificando-as como "a matter of logic" (uma questão de lógica)?), mas não compreenderam o sentido, muito preciso (por ser técnico), da expressão 'equivalência lógica'. Essa explicação é sugerida pela razão dada por H. e M. para a proposta de s_4 como *tradução* de s_3.

Segundo H. e M., o propósito da tradução é transformar sentenças decorrentes ("misleading") em sentenças que não são desorientantes. Talvez enco-

raindos por Russell, H. e M. consideram s_3 ambígua porque — apesar do que diriam os Hegelianos (!) — a opinião pública não é uma entidade. A mecrutora da sentença é diagnosticada como a raiz deste possível engano: como s_3 é sobre a opinião pública, talvez alguns pensem que hipostasiamos a opinião pública. Certamente, s_4 não conduz a tal interpretação. Seja isso como for, H. e M. parecem não ter percebido que, se uma sentença é desnorteante, uma sentença equivalente deverá ser desnorteante nos mesmos sentidos. Dizer que uma sentença é desnorteante (que ela pode conduzir ao erro) é dizer, a grosso modo, que ela é sujeita a mais de uma interpretação e que algumas das interpretações não foram intencionais. Mas uma sentença de muitos sentidos não será equivalente a uma sentença que elimina alguns daqueles sentidos, porque a primeira será verdadeira, e a tradução proposta falsa, de pelo menos uma circunstância possível (suponhamos que a sentença s_i seja sujeita a muitas interpretações — P_1 ou P_2 ou P_3 ou ... — e que P_1 é a interpretação intencional: $s_i \neq P_1$ não são equivalentes, porque haverá pelo menos uma situação possível que tornaria P_1 falsa e pelo menos uma entre P_2 e P_3 e (etc.) — e portanto s_i = verdadeira). O programa de tradução de H. e M. não pode ser harmonizado com seu motivo para propô-lo: sentenças desnorteantes serão transformadas em sentenças não desnorteantes somente se a tradução for mal sucedida.

As sentenças desnorteantes que H. e M. desejam purgar da linguagem da psicologia são aquelas "containing so-called mentalistic words" ("contendo palavras que são denominadas de mentalistas" (p. 61)) — quer dizer, palavras que designam actos e atributos mentais (por exemplo, 'aprender', 'sentir', 'espírito', etc.). No juízo de H. e M., palavras mentalistas são conducentes ao erro porque podem encorajar os psicólogos a acreditarem que uma substância mental distinta existe. Em outras palavras, a linguagem comum, por insinuar uma "determinada posição teórica" ("a particular theoretical position" (p. 33)), antecipa a resposta a uma pergunta caracteristicamente factual — a saber, se uma substância distinta existe ou não. H. e M. objetam o uso de palavras mentalistas, não porque acreditam que mentes não existem, mas porque uma questão empírica não pode ser decidida por um apelo a implicações ontológicas de algumas palavras.

Essas ponderações sugerem uma interpretação mais fiel do programa de tradução proposto por H. e M.: sentenças contendo palavras mentais, que eles julgam ontologicamente comprometidas, deveriam ser substituídas por sentenças de uma linguagem observacional, concebida por H. e M. como ontologicamente neutra. Argumentaremos, a), que essa re-formulação do programa não alivia o pro-

blema da tradução, e, b), que a representação de palavras mentalistas como ontologicamente comprometidas é simplesmente equivocada.

a) Uma sentença contendo termos ontologicamente comprometidos (se tais existirem) não pode ser equivalente a outra contendo termos ontologicamente neutros, porque a tradução, se bem sucedida, preserva o sentido; portanto, um 'ex cesso' de sentido não pode ser eliminado através da tradução. Mas, ao falar em excesso de sentido, o problema foi mal formulado. Sentenças contendo palavras mentalistas não são traduzíveis em sentenças que narram observações, porque palavras mentalistas não são necessariamente concebidas ou definidas em termos de possíveis observações; pode ser que não haja uma sobreposição de sentido entre sentenças contendo palavras mentalistas e relatos de observações. Por isso, é possível que uma afirmação contendo palavras neutralistas seja verdadeira e sua suposta tradução numa linguagem observacional falsa (ou vice versa). Talvez um exemplo esclareça esse problema:

s_5 : Diogo sabe a tabuada do quatro;

s_5' : Diogo recitou a tabuada do quatro.

A sentença s_5' é proposta por uma versão de s_5, seguindo as linhas sugeridas por H. e H.: a primeira é desnecessária — porque contém a palavra mentalista "sabe" — e a segunda não é. Agora, se s_5' fosse uma tradução de s_5, então todas as circunstâncias possíveis que tornariam s_5 verdadeira (falsa), também tornariam s_5' verdadeira (falsa). Mas não é inconcebível que Diogo saiba a tabuada e não a recite, nem que ele não saiba a tabuada e a recite (supusemos, por exemplo, que ele está afônico ou que ele papagueou a tabuada). Portanto, as sentenças não são equivalentes. E mais: nenhuma modificação da suposta tradução tornará as sentenças equivalentes: palavras mentalistas não têm correspondentes necessários numa linguagem observacional: que Diogo saiba isso não implica que ele se comporte — e não é implicado por ele se comportar — assim. Estamos afirmando algo sobre a linguagem e não sobre o mundo. Talvez estados chamados de mentais tenham, de fato, correspondentes observacionais ou físicos, mas sentenças contendo palavras mentalistas não serão equivalentes a relatos de observações ou de estados físicos. Ao propor a tradução de sentenças contendo palavras mentalistas, para uma linguagem observacional, H. e H. talvez tenham confundido uma questão de lógica com uma questão de fato: uma sentença contendo palavras mentalistas e uma sentença numa linguagem observacional podem ser relatos verdadeiros da mesma circunstância (essa suposição será qualificada no pa-

rágrafo seguinte), mas seus sentidos serão diferentes".

A análise de Ryle (em The Concept of Mind (Hutchinson, 1975)) do comportamento de enunciados dispositionais e de narrações de ocorrências conduz à mesma conclusão — ou seja, que sentenças contendo palavras mentalistas (ou, "enunciados dispositionais") são logicamente independentes de "narrações de circunstâncias observadas ou observáveis" ("reports of observed or observable states of affairs" (p. 125)). Segundo Ryle,

> palavras que indicam disposição como saber, acreditar, ambicionar, ungenhoso e jocoso... significam habilidades, tendências, inclinações ou de fazer coisas de um tipo, não muitos tipos diferentes de coisas. ("dispositional words like know, believe, aspire, clever and humorous... signify abilities, tendencies, proneness to do, not things of one kind, but things of lots of different kinds" (p. 118).)

Diferente de enunciados observacionais, um enunciado dispositional não relata uma possível ocorrência (por exemplo, seria estranho dizer que "Diogo sabia a tabuada do quatro às nove horas da manhã na sala de aula"), mas sugere, entre outras coisas, o que poderíamos presenciar em certas situações. Por exemplo, a sentença s_5 não afirma que Diogo tenha revelado que sabe a tabuada, mas nos autoriza, segundo Ryle, a esperar que ele a declame sob circunstâncias propícias (por exemplo, se alguém lhe pedisse que a recite), ou a acreditar que ele tenha recitado a tabuada. No entanto, s_5 não implica qualquer enunciado sobre Diogo recitando, ou tendo recitado, a tabuada do quatro: s_5 não seria questionada se fosse conhecido que Diogo graduou-se em matemática e que ele nunca tivesse recitado a tabuada do quatro: em outras palavras, sob essa suposição, a declaração da tabuada do quatro não seria proposta como uma condição necessária de aceitação de s_5. Como um enunciado dispositional é consistente com, e sugere, circunstâncias díspares, não podemos dizer que ele implica um certo enunciado observacional. Mais do que isso: um enunciado dispositional não é consistente em nenhuma evidência confirmadora. Portanto, o sentido de enunciado dispositional deve ser distinguido de qualquer evidência apresentada em apoio ao enunciado. Talvez hajam boas razões metodológicas para insistir que um enunciado dispositional seja afirmado somente se um conjunto de enunciados observacionais for verdadeiro, mas a verdade desse conjunto não será uma condição necessária da verdade do enunciado dispositional (e, é claro, sem a implicação unidirecional, não haverá a implicação bi-direcional (ou seja, equivalência lógi-

---

* Assim como as expressões 'animal racional' e 'bípede sem plumas' talvez circunscrevam a mesma classe de coisas, mas seus sentidos diferem.

ca).

b) H. e M. atribuem uma implicação a palavras mentalistas (a saber, a existência de uma substância mental distinta) que elas simplesmente não possuem. Como Ryle indicou, não somos obrigados a supor que palavras mentalistas qualifiquem uma substância singular, e, por causa disso, seria um equívoco acreditar que a linguagem comum encoraja o dualismo (ou qualquer outra doutrina metafísica). Apoiando-se no uso comum, Ryle concebe palavras mentalistas como referentes às disposições de pessoas e, portanto, não se sente obrigado a admitir a existência de um 'fantasma na máquina'. O argumento de Ryle pode ser visto como uma tentativa de dissociar a linguagem comum da especulação metafísica; e isso parece ser um alvo comum a todos os aspectos da chamada 'filosofia da linguagem', à qual H. e M. aderem. Mas, ao ver a linguagem comum como saturada de metafísica, H. e M. contrariam uma filosofia preceptoral. Isso não é a única crítica que pode ser feita ao seu conceito de palavras mentalistas: ele incorre, também, em erro de categorização. Se o uso de palavras mentais implicasse um compromisso com uma ontologia dualista, então a existência de uma substância mental distinta segue analiticamente ao uso de palavras mentalistas (o argumento ontológico de Santo Anselmo*, *mutatis mutandis*). Mas isso é absurdo, o absurdo sendo a suposição que as noções de certas 'coisas' envolvem necessariamente suas existências (com a possível exceção do conceito de Deus) ou que alguns conceitos (por exemplo, 'saber') envolvem a existência de algumas coisas (por exemplo, mentes). Juízos sobre a existência ou não de coisas são sintéticos e não analíticos. Com certeza, essa objeção não é justa: H. e M. acreditam que o uso de palavras mentalistas insinua, e não implica, a existência de uma substância mental: para H. e M., psicólogos podem ser encorajados, pelo uso de palavras mentalistas, a acreditar que tal substância existe. No entanto, em vez de acautelar psicólogos contra o erro de inferir uma metafísica dualista, do uso de palavras mentalistas, H. e M. propõem o não uso de palavras mentalistas na psicologia; ao propor essa purificação, eles perpetuam o mito, criado por alguns filósofos, que o uso de palavras mentalistas está de alguma maneira ligado a uma metafísica dualista. Sem perceberem, H. e M. indicam a maneira correta de combater o erro (supondo que algum psicólogo tenha cometido-o): objetam o uso da palavra 'psicologia' por ela significar, entre outras coisas, o estudo do *psychē*; mas, eles continuam, o uso do termo está "tão firmemente entrincheirado" ("so firmly entrenched"), que seria melhor "aceitá-lo e simplesmente

* Sto. Anselmo, *Proslógio*, cap. 2.

descontar a implicação..." ("let it stand and simply discount the implication..." (pp. 33-4)). (Devemos acrescentar que as palavras da linguagem comum são, por definição, entrincheiradas; então, se o entrincheiramento é um critério de aceitação, palavras como 'saber', 'acreditar', etc., deveriam ser deixadas em paz!).

Nossa crítica está concluída. Argumentamos que a tradução, como M. e M. a concebem, é difícil de se efetuar. Mostramos, também, que a perplexidade do trabalho proposto cresce na medida que mais detalhes do programa são considerados. Traduzir e eliminar excesso de sentido (ou 'implicações' indesejáveis) são propostas irrealizáveis ao mesmo tempo. Tentamos explicar porque o programa de tradução de M. e M. é difícil (mais precisamente, praticamente impossível) de se realizar: predicados mentais não são concebidos em termos de possíveis observações, portanto, é concebível que um enunciado contendo palavras mentalistas seja verdadeiro e sua suposta tradução, numa linguagem observacional, falsa (ou vice versa); isso é suficiente para demonstrar que um enunciado contendo palavras mentalistas não pode ser equivalente a um conjunto de enunciados de uma linguagem observacional ou fisicalista. A análise de Ryle, dessses dois tipos de enunciado, foi apresentada como apoio teórico a essa conclusão. Finalmente, descobrimos um falso problema o qual P. e M. se dirigem — a saber, às 'implicações' ontológicas de predicados mentais.

DOR E COMPORTAMENTO

Antonio Bento A. de Moraes
Universidade Estadual de Campinas

A professora Leda, a professora Maria Helena, o professor Sanvito, o professor Antoniazzi e eu estamos aqui para conversar com vocês a respeito dos aspectos fisiológicos e comportamentais da dor.

Profª Leda Menescal de Oliveira É fisiologista e docente do departamento de Fisiologia da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto.

Profª Maria Helena Leite Hunziker é psicóloga e docente do departamento de Farmacologia da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.

Prof. Wilson Sanvito é médico neurologista clínico e docente da Faculdade de Medicina da Santa Casa de S. Paulo.

Prof. João Humberto Antoniazzi é cirurgião dentista clínico e docente da Faculdade de Odontologia da Universidade S. Paulo.

POR QUE FALAR DE DOR EM UMA REUNIÃO DE PSICOLOGIA?

A dor é um problema multidisciplinar que interessa a todos os profissionais da saúde e principalmente ao indivíduo que a sofre. Se por um lado ela possue evidentes elementos de natureza sensorial, por outro, não se pode negar a participação de componentes emocionais e motivacionais. De uma maneira geral, a dor é produzida por uma estimulação aversiva mas existem ocasiões em que ela pode ocorrer "espontaneamente" e sem uma causa aparente. A dor normalmente indica a ocorrência de lesão física, mas algumas vezes ela não aparece mesmo quando áreas extensas do corpo são seriamente atingidas. Ocorrem também alguns episódios nos quais a dor persiste por um longo tempo depois que os tecidos lesionados tenham sido curados.

O comportamento dos indivíduos diante de uma situação de dor é altamente variável. As reações parecem variar de indivíduo para indivíduo e para um mesmo indivíduo em diferentes situações ambientais ou em diferentes condições e

emocionais. Se a reação dos indivíduos é assim tão variável, o que produz tal variabilidade? Quais são, portanto as relações entre dor e comportamento?

Alguns estudos tem mostrado que a linguagem dos indivíduos em situação de dor apresenta algumas características uniformes, isto é, a dor tem a sua própria forma de comunicação e tal comunicação parece variar de acordo com os componentes sensorial e afetivo da dor sentida.

A dor é, portanto, um grande desafio ao cientista e ao clínico que procura entender os mecanismos neuro-fisiológicos, comportamentais e culturais envolvidos em sua ocorrência. Além disso a dor é um desafio a sociedade como um todo que deve ser capaz de produzir recursos para a promoção da pesquisa e de serviços de atenção à dor.

Até a metade deste século a dor era considerada exclusivamente como um sintoma de uma "doença" ou de um ferimento. Hoje considera-se que especialmente as dores crônicas representam um problema em si mesmo.

Independentemente do fato da dor ser abordada como um sintoma ou como o próprio problema, uma compreensão abrangente desse complexo, quebra cabeça solicita a participação de vários profissionais de diferentes áreas de atuação. É essa a discussão que pretendemos trazer a vocês neste simpósio. Começaremos com a participação da prof?...

BIBLIOGRAFIA

MELZACK, R. e WALL, P.D. The challenge of Pain. Basic Books, New York, 1983.

STERNBACK, R.A. The Psychology of Pain. Raven Press, New York, 1978

WACHLIN, N. Pain and behavior, The Behavioral and Brain Sciences. 1985, 8 , 43-83.

ASPECTOS COMPORTAMENTAIS DA DOR

Maria Helena Leite Hunziker
Departamento de Farmacologia - FCM - UNICAMP

No senso comum, a dor é definida como um sofrimento físico ou sensação desagradável resultante de lesões ou estados anômalos do organismo. Considera-se que ela tem uma função biológica fundamental para a sobrevivência das espécies uma vez que sinaliza eventos nocivos ao indivíduo, permitindo a ele eliminar ou evitar essas fontes de perigo para a sua integridade física. Portanto, indivíduos que não são sensíveis aos estímulos dolorosos, ou que não apresentam os mecanismos comportamentais de eliminação desses estímulos, tem pouca chance de sobreviver e são provavelmente eliminados na ordem da seleção natural. Exceções existem na espécie humana onde são encontrados alguns indivíduos insensíveis aos estímulos dolorosos, que sobrevivem graças a instruções específicas que lhe permitem evitar uma série de perigos do ambiente. Porém, mesmo esses indivíduos acabam tendo sua integridade física comprometida pela impossibilidade de discriminar eventos causadores de danos no seu organismo, tais como lesões ou patologias cujo principal sintoma seja a dor.

Entretanto, se por um lado a dor tem esse função de preservar a integridade física do indivíduo, por outro ela pode ser também prejudicial. Isso se dá, por exemplo, quando é impossível a eliminação do evento causador da dor, ou em casos onde essa eliminação, embora possível, é demorada. Nessas circunstâncias, a dor passa a ser pouco útil, desorganizando o repertório comportamental do indivíduo, o que torna esta função) o surgimento de comportamentos que tem como conseqüência a sua eliminação : rituais, ervas, medicamentos, cirurgias, acupuntura e hipnose são exemplos do que já foi e é utilizado pelo homem na tentativa de eliminar ou minimizar diferentes tipos de dores.

As investigações científicas sobre os mecanismos da dor tem sido cada desenvolvidas a nível fisiológico a identificação de receptores sensoriais e vias neurais de condução do impulso produzido pelo estímulo nocivo, as regiões do cérebro onde se dá a integração dessa informação e consequente percepção do estímulo como doloroso, e de neurotransmissores e receptores específicos (opióides) que modulam a sensação de dor, são exemplos dos avanços obtidos nos estudos da fisiologia da dor, e que tem permitido o desenvolvimento de tratamentos mais adequados no combate a ela.

Com o auxílio do CNPq.

Entretanto, o conhecimento da fisiologia da dor, enquanto relativo às variáveis de funcionamento interno do organismo, é necessário mas não é suficiente para se compreender todos os mecanismos da dor; há uma série de relatos na literatura científica que revelam que mesmo em organismos intactos a dor nem sempre é uma função direta do estímulo doloroso, podendo haver lesão física sem dor ou mesmo dor sem lesão (Melzack e Wall, 1983; Rachlin, 1985). Esses estudos demonstram que tão importante quanto as características do estímulo nocivo e as estruturas do organismo são as experiências anteriores do indivíduo e as conseqüências que o comportamento apresentado frente a esse estímulo pode ter na situação presente. Portanto, uma análise que leve em conta apenas os parâmetros do estímulo e o funcionamento de estruturas do organismo deixa de lado variáveis importantes no estudo da dor.

Essa diversidade de variáveis levou alguns pesquisadores a propor dois tipos de dor: a "sensorial", que é uma função direta da intensidade do estímulo, e a "psicológica" que não apenas deixa de apresentar essa função como é modificada por placebo, hipnose, contexto sócio-cultural e acupuntura, que não modificam a primeira (Rachlin, 1985). Essa subdivisão é utilizada, inclusive, para explicar uma particularidade do efeito analgésico da morfina: os pacientes relatam que continuam sentindo a dor mas que ela não mais os incomoda. Assim, a sensação da dor (dor sensorial) seria independente de aversividade da mesma (dor psicológica), que é, em última instância, o componente indesejável da dor.

Se num primeiro momento essa dicotomização parece permitir uma análise mais ampla da dor, a meu ver ela mais confunde que ajuda seu estudo. O perigo mais eminente estaria na recepção da antiga e indesejável oposição entre o fisiológico e o psicológico (mesmo que, explicitamente, essa não seja a proposta de Rachlin). Além disso, a classificação da dor pode desviar a atenção do aspecto crítico desse tipo de investigação que são as variáveis que controlam a dor. E por fim, se essa classificação só se dá a partir da identificação dessas variáveis, ela não acrescenta nada no conhecimento e possibilidade de controle da dor. Por exemplo, o fato de que atletas feridos relatam que continuam jogando "apesar da dor", e não sem ela, poderia ser analisado como indicativo de dor psicológica ou contexto minimizando a aversividade da dor; entretanto, hoje já se sabe que o esforço físico provoca maior liberação de endorfinas, uma substância endógena que tem, entre outros, o efeito analgésico análogo ao da morfina. Embora seja bastante provável que variáveis culturais da competição se somem ao esforço físico para provocar essa alteração bioquímica, a classificação dessa dor como psicológica ou sensorial não apenas não contribui para se conhecer mais sobre o fenômeno, como pode retardar a identificação das variáveis responsáveis por ela. Portanto, mais importante que classificar os tipos de dores seria a identificação das variáveis do ambiente e do organismo, e sua provável interação, que controlam o que se convencionou chamar de dor. Aliás, isso é um outro problema.

Uma das dificuldades no estudo da dor é a sua própria identificação: normalmente a dor só pode ser identificada através de algum comportamento, verbal ou motor, pois a não ser que o sujeito que a esteja sentindo verbalize sobre isso, ou apresente movimentos corporais ou expressões faciais típicas de estados dolorosos, o observador não pode ter acesso a esse evento. Se levarmos em conta que movimentos corporais ou expressões faciais "típicas" da dor tem um forte componente cultural, que as verbalizações nem sempre expressam os eventos internos aos quais elas se referem ou mesmo que esses eventos podem ocorrer sem verbalizações, temos uma idéia da dificuldade de se investigar a dor como um evento interno. Assim, se a dor é um evento privado que só se torna público através de alguns comportamentos do indivíduo que a sente, o estudo da dor é o estudo de comportamentos apresentados frente a determinados estímulos, geralmente chamados de dolorosos.(1)

Essa distinção de dor como variável interveniente entre o estímulo e a resposta, ou dor como a própria resposta, divide os estudiosos do assunto; numa publicação recente em que Rachlin (1985) critica o estudo da dor como construto hipotético e defende sua análise como comportamento (pain behavior), vinte e cinco pesquisadores expressam as mais conflitantes opiniões sobre essa análise, dando a dimensão da complexidade da questão.

Tal polêmica, mais do que um mero exercício de retórica, tem a sua importância no fato de gerar estratégias de investigação distintas que podem alterar o nosso grau de conhecimento e controle da dor. Paralelamente à fisiologia e à psicologia cognitiva, que tem lidado com a dor como processo interno do organismo, a psicologia não cognitiva (chamada de comportamentalista) vem se preocupando em analisar as variáveis do ambiente que controlam os comportamentos frequentemente considerados como indicadores de dor, na suposição de que estes podem estar sujeitos aos mesmos mecanismos comportamentais analisados para o restante do repertório do indivíduo: condicionamento operante e respondente.

Dentro dessa metodologia de trabalho, existem dados bastante interessantes sobre o condicionamento da "resposta analgésica", decorrentes dos estudos sobre os efeitos do "stress". Sabe-se

---

(1) A própria classificação de um estímulo como doloroso segue critério comportamental: com exceção da espécie humana que tem comportamentos verbais específicos para designar determinados estímulos como dolorosos, a classificação dessas estímulos se dá por: a) alta probabilidade de ocorrência de determinadas respostas em função da apresentação de um estímulo (nesse caso respostas incondicionadas), b) aumento da probabilidade de ocorrência de respostas que tiveram como consequência eliminar/evitar esses estímulos e c) diminuição da probabilidade de respostas que tiveram como consequência produzi-los. Esses dois últimos casos coincidem com os critérios para classificação de um estímulo como aversivo.

que os organismos em geral são sensíveis ao fato de que respostas podem ou não alterar a probabilidade de ocorrência de um evento no meio ambiente: no primeiro caso existe uma relação de contingência operante onde o indivíduo tem controle sobre o evento, enquanto no segundo a contingência está ausente sendo o evento incontrolável. O estudo da incontrolabilidade tem como procedimento básico o delineamento triádico onde três sujeitos são colocados em caixas experimentais idênticas , sendo que dois recebem iguais choques elétricos de tempos em tempos e o terceiro apenas permanece na caixa por igual período que os anteriores; a apresentação ou duração dos choques é contingente ao comportamento de apenas um dos animais de dupla o qual pode desligar ou evitar os choques,para si e seu parceiro, mediante a apresentação de uma determinada resposta; desse forma, o estímulo físico choque é igual para os dois animais, sendo que eles diferem entre si apenas quanto à possibilidade de controle do mesmo, e do terceiro sujeito quanto ao fato de terem recebido choques. Os resultados desse tipo de investigação tem revelado que a incontrolabilidade é uma variável crítica na produção de alterações a nível comportamental e bioquímico: apenas os animais expostos aos choques incontroláveis apresentam dificuldade de aprendizagem (Maier e Seligman, 1976), maior produção de úlceras (Weiss, 1968) e alteração dos níveis centrais de catecolaminas (Weiss *et al.*, 1977), enquanto que os expostos aos choques controláveis se mostram iguais aos que não receberam choques.

Com igual procedimento passou-se a estudar os efeitos de incontrolabilidade sobre a resposta de dor ou resposta apresentada frente a estímulos comumentemente considerados dolorosos para a espécie: no caso de ratos, usa-se frequentemente a remoção da cauda ou o lamber a pata em resposta à um estímulo térmico aversivo aplicado nessas regiões do corpo do animal. O que se tem verificado é que a resposta de dor é sensível à incontrolabilidade dos choques, assim como os demais fenômenos estudados anteriormente: Jackson *et al.* (1979) observaram analgesia (maior latência de resposta frente ao estímulo doloroso) apenas nos sujeitos tratados com choques incontroláveis quando reexpostos, 24 hs após, a um pequeno número de novos choques; mais recentemente, Hunziker (1987a) observou igual efeito analgésico em reexpor os animais a novos choques, o que caracteriza, sem dúvida, o fenômeno como analgesia condicionada. Observou-se também reversão da analgesia por naloxona (antagonista opiáceo), o que sugere ser esse fenômeno mediado por endorfinas, sendo sua liberação condicionada (Hunziker, 1987b). Além disso, também foi observado que essa resposta analgésica é controlada pelos estímulos que antecedem os choques, num claro processo de condicionamento respondente (ver revisões de Bolles e Fanselow, 1982; Amit e Galina, 1986).

Esses trabalhos sobre a analgesia condicionada representam uma perspectiva de análise mais ampla do fenômeno de dor que implica numa investigação da interação de variáveis do organismo e do ambiente. Do ponto de vista clínico é inegável o potencial de uso desses conhecimentos, uma vez que dificilmente um quadro de dor não está sujeito à essa interação; e em casos não raros

da impossibilidade de identificação do estímulo doloroso, ou identificação sem possibilidade de remoção, a manipulação dos processos comportamentais da dor podem ser uma saída. Aliás, não devem ser outros os processos que provavelmente estejam subjacentes às curas da dor por rituais religiosos e outros procedimentos populares.

Do ponto de vista teórico, essa abordagem conjunta é no mínimo lógica pois se é o organismo que se comporta, e esse organismo está inserido num meio ambiente, não há por que supor que apenas uma dessas classes de variáveis (do organismo ou do ambiental) pode ser suficiente para explicar o comportamento. E se entendermos por comportamento toda a ação do organismo, quer do todo ou das partes, fica difícil precisar os limites da fronteira entre fisiologia e psicologia. Mas isso já são outros quinhentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amit, Z. e Galina, Z.H. (1986). Stress-induced analgesia: adaptative pain supression. *Physiological Reviews*, 66, 1091-1120.

Bolles, R.C. e Fanselow, M.S. (1982). Endorphins and behavior. *Annual Reviews of Psychology*, 33, 87-101.

Hunziker, M.H.L. (1987a). Analgesia condicionada produzida por choques incontroláveis em ratos. Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual de Psicologia, promovida pela Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto.

Hunziker, M.H.L. (1987b). Naloxona reverte analgesia condicionada e efeito da interferência em ratos. Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual de Psicologia, promovida pela Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto.

Jackson, R.L., Maier, S.F. e Coon, D.J. (1979). Long-term analgesic effects of inescapable shock and learned helplessness. *Science*, 206, 91-93.

Maier, S.F. e Seligman, M.E.P. (1976). Learned helplessness: theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105, 3-46.

Melzack, R. e Wall, P.D. (1983). *The Challenge of Pain*. Basic Books: New York.

Rachlin, H. (1985). Pain and Behavior. *The Behavioral and Brain Sciences*, 8, 43-83.

Weiss, J.M. (1968). Effects of coping response on stress. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 65, 251-260.

Weiss, J.M., Glazer, H.I., Pohorecky, L.A., Bailey, W.H e Schneider, L.H. (1977). Coping behavior and stress-induced behavioral depression: studies of the role of brain catecholamines. Em R. Depue (Ed.) *The Psychobiology of Depressive Disorders: implications of the effects of stress*. New York: Academic Press.

DOR: ASPECTOS NEUROPISIOLÓGICOS E COMPORTAMENTAIS.

Wilson L.Sanvito
Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo

Lidar com a dor talvez seja uma das tarefas mais árduas impostas ao médico. Isto porque os resultados são cobrados imediatamente, pelo sofrimento que a dor impõe ao ser humano. Embora a manifestação dolorosa imponha sofrimento ao ser humano, ela representa um sinal de alerta no sentido de defesa do organismo. Uma dor aguda anuncia um perigo. Entretanto se não passa rapidamente, instala-se a angústia. Quando a dor persiste e se torna crônica, perde seu significado de alerta e pode se tornar danosa ao organismo. Além do mais, este tipo de dor, passa a impor ao paciente, a sua família e à sociedade graves tensões emocionais, físicas, e pesados encargos econômicos e sociais. É preciso considerar os custos materiais da dor e mais importante ainda é o seu custo em termos de sofrimento. Muitos destes pacientes (com dor crônica) estão expostos aos altos riscos de complicações iatrogênicas provenientes de terapêuticas inadequadas como os efeitos colaterais dos analgésicos comuns ou de dependência de narcóticos, ou estão sujeitos a operações mutilantes e, às vezes, desnecessárias. Um número significativo de pacientes perambula de médico em médico, alguns desistem do tratamento por desencanto, e alguns, com dor intratável, tornam-se desesperados e se suicidam.

O conceito de dor é extremamente diversificado e depende da óptica de cada um: para o médico é um problema de vias e centros nervosos, para o paciente significa sofrimento, para um teó-

logo pode representar culpabilidade e punição. Entretanto o fenômeno dor é muito mais complexo e tem que ser multidimensionado, tanto nas suas determinantes como nos seus mecanismos. A dor pode ser de natureza estrutural, funcional e mista. No ser humano ganha novos matizes com a modulação psicológica. O homem com sua inteligência e criatividade, construiu um mundo absolutamente singular. Entretanto, embora a inteligência privilegie o homem, em contrapartida ele tem a capacidade de absorver todas-as-dores-do-mundo. De sorte que se o homem é um gigante na esfera intelectual, ele é um pigmeu na esfera emocional. O homem não é somente um ser que sofre, mas também um ser que sabe que pode sofrer; enfim é um ser que se preocupa, que tem angústias e expectativas. Mas, por outro lado, o nosso organismo é profundamente dialético. Quando um estímulo nociceptivo agride o organismo, este tem a sua sabedoria imanente, isto é, apresenta recursos intrínsecos para combater a dor. Nós sabemos, hoje, que os organismos estão equipados com um sistema de supressão da dor que elabora substâncias morfina-símile (as encefalinas), que proporcionam aos mesmos um certo grau de analgesia. É o sistema endógeno de analgesia.

As coisas se passam, grosso modo, da seguinte maneira. A informação gerada por estímulos nocivos chega ao cérebro passando pelos nervos periféricos, ascende pela medula espinhal, por um certo número de vias, atravessam o bulbo e o cérebro médio (mesencéfalo), terminando no tálamo onde ocorre a distribuição para o córtex cerebral. Este estímulo nociceptor pode ser bloqueado ou modulado já a nível segmentar (no segmento onde penetra no sistema nervoso). Existe a esse nível uma espécie de filtro, deixando ou não passar o estímulo doloroso. Existem também dispositivos supra-segmentares com capacidade inibitória sobre o estímulo doloroso. Estes dispositivos as-

tão escalonados no bulbo, mesencéfalo e córtex cerebral. A estimulação desse sistema libera encefalinas que inibem a liberação da substância P, cujo papel é ativar os receptores álgicos e, portanto, provocar a dor. Este sistema de supressão da dor pode ser mobilizado em várias circunstâncias, e um exemplo bem ilustrativo é o stress agudo. Hoje se conhece o que se chama de analgesia-stress-induzida. É o caso do rato que vai para a boca da serpente praticamente imobilizado. Ocorre aqui uma descarga do sistema de analgesia, o que torna menos doloroso o sacrifício do animal. Quando os receptores endorfínicos são bloqueados, com uma substância chamada naloxone, o sofrimento do animal é muito maior. Embora no homem a dimensão seja outra, nós observamos fenômenos curiosos no que respeita à dor: é o caso do soldado que no campo de batalha é capaz de atos heróicos mesmo gravemente ferido, do martir que se deixa flagelar sem um gemido, do místico que caminha sobre um leito de brasas, do faquir que se deita sobre um leito de pregos, do indivíduo em transe hipnótico ou crise histérica que suporta estímulos dolorosos de grande intensidade etc. Aqui é preciso considerar não só os aspectos estressantes da vida, mas também os aspectos motivacionais. Do ponto de vista prático, este sistema de analgesia pode ser estimulado por vários procedimentos: acupuntura, neuroestimulação cutânea, técnicas de biofeedback, tecnicas psicológicas como terapia comportamental, hipnose, uso de placebos etc.

As influências facilitadoras do estímulo doloroso são mal conhecidas. Entretanto nós sabemos que a emoção, o medo, a apreensão ou a antecipação da dor (a broca do dentista, por exemplo) podem exagerar a sensação provocada por um estímulo nociceptivo, ou tornar doloroso um estímulo não-nociceptivo. Os mecanismos desta fa-

cilitação teriam por origem principalmente certas estruturas do sistema límbico. A sensação dolorosa também é muito influenciada pelo nível de vigilância e excitação. O pânico e a raiva tornam o homem quase insensível. Pelo contrário, um estado de excitação moderada durante uma fase de reposo provoca um aumento da sensibilidade à dor. Habitualmente as pessoas ansiosas e deprimidas sofrem mais intensamente com as dores do que as que têm uma atitude positiva perante a vida.

É preciso ter presente que o desenvolvimento do sistema límbico e do córtex cerebral modula a experiência dolorosa com vários matizes. A pura dor-sensação dos organismos inferiores passa por um outro estágio de dor-percepção, ultrapassando desta maneira a sua função meramente protetora para se revestir de dispositivos do tipo "recompensa e punição", que desempenham um papel essencial na elaboração da modulações comportamentais. No homem, a dor tem acesso ao mundo dos conceitos. Ela se reveste de uma dimensão cultural, com desdobramentos biopsicossociais variados.

Nas dores crônicas, de caráter não-estrutural, parece mais adequado considerar globalmente os fatores somáticos, psíquicos e sociais que intervêm na percepção da dor. Do ponto de vista psíquico, às vezes a transação do paciente com o seu meio é transparente, no sentido de satisfazer necessidades de ordem material ou emocional. Na maior parte das vezes este mecanismo é inconsciente. As vantagens podem ser, por exemplo, o domínio e a manipulação das pessoas de sua relação ou o reforço da estima das pessoas que o cercam, a obtenção de uma renda.

Referências bibliográficas

1. Bogduk, N. & Lance, J.L. - Pain and pain syndromes, including headache. In Current Neurology (Ed. Appel, S.H.) - Vol. 3 - John Wiley, New York, 1981, pp. 377-419.

2. Costa, A.L. - Analgesia endógena. Rev. Bras. Neurol. 20 (3): 69-74, 1984.

3. Levine, J.D.; Gordon, N.C. et al. - The narcotic antagonist naloxone enhances clinical pain. Nature 272:826-827, 1978.

4. Frederickson, R.C.A.; Burgis, V. et al. - Dual actions of substance P on nociceptin: possible role of endogenous opioids. Science 199:1359-1362, 1978.

5. Wall, P.D. - The gate control theory of pain mechanisms. A re-examination and restatement. Brain 101:1-18, 1978.

LINGUAGEM ESCRITA: QUESTÕES E CONTROVÉRSIAS

Ana Luiza Bustamante Smolka
Universidade Estadual de Campinas

Eu gostaria de levantar aqui algumas questões que têm sido objeto de minhas preocupações há algum tempo, e que dizem respeito justamente, à linguagem como atividade humana, como trabalho simbólico. Gostaria de situar a forma escrita de linguagem como um aspecto dessa preocupação mais ampla. Falar de linguagem como atividade humana não significa falar simplesmente sobre a atividade da linguagem. Implica em considerar a linguagem na sua especificidade na constituição/constitutividade da espécie humana.

Vou abrir minha discussão, então, partindo de (pelo menos) três pressupostos que quero identificar e explicitar.

O primeiro é o de que o que se fala num determinado momento, num determinado lugar, não tem sua origem em um indivíduo, em uma pessoa, mas segue um destino histórico num movimento de interlocução constante, e que, por isso mesmo, se constitui e se funda no discurso do outro.

O segundo é o de que uma mesa redonda é (pode ser ou pode não ser) um lugar de debate, que se dá pela palavra, onde algumas pessoas se posicionam para falar algumas coisas a outras pessoas que, por razões várias, lhes atribuem algum saber e algum poder. Sendo um lugar de debate, implica em polêmica na medida em que abre espaço para questões e contestações. É no interior de um debate - portanto, na argumentação, na linguagem - é no embate, na oposição, na resistência, na troca ou na disputa de palavras e idéias, que o conhecimento se constrói.

O terceiro pressuposto, que diz respeito, mais especificamente, ao objeto desta mesa redonda, consiste no seguinte: o enfrentamento das questões epistemológicas, que estão permeadas pelas questões sociais e metodológicas; e a explicitação de concepções e funções da linguagem num processo de transformações sócio-histórico-culturais redimensionam o trabalho da alfabetização.

Esses pressupostos implicam muito mais em suscitar discussões e provocar polêmicas do que trazer respostas. Levam-me a convocar para o debate pessoas que não puderam estar presentes corporalmen-

ta mas que, pela palavra, e pela escrita como forma de linguagem, se fazem então presentes. São pessoas que falaram, explicitaram e documentaram o seu dizer, portanto, o seu pensar, o seu refletir sobre leitura e escrita em momentos anteriores a esse. Escolhi chamar Sonia Kramer, Magda Soares, Emilia Ferreiro e Ester Grossi - pedagoga, linguistas, psicólogs - que têm apontado e caracteri - zado, nos seus trabalhos, "as muitas facetas da alfabetização" (Soares, 1985). É na interlocução com elas que procurarei situar e nuclear as minhas questões.

Começo com as palavras de Ferreiro e Teberosky (1979), bem no início do seu livro "Los sistemas de escritura en el desarollo del nino", onde elas abrem uma nova perspectiva na consideração dos processos de aprendizagem da escrita, destacando e situando a criança como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento sobre essa forma de linguagem. "Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, da função e valor deste objeto cultural que é a escrita, começa muito antes do que se imagina, e procede por vias insuspeitadas" . Investigando essas vias insuspeitadas, Ferreiro e Teberosky analisam minuciosamente a interação da criança com o objeto escrita mas deixam de analisar a interação COM O OUTRO pela forma escrita de linguagm, que é tambem constitutiva do conhecimento. Elas apontam o conflito cognitivo deixando de considerar o conflito social, a disputa pela palavra, que permeia a construção do conhecimento. Considerando a atividade cognitiva da criança, no sentido da estruturação piagetiana, elas não levam em conta a atividade mental, discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra.Nisto consiste uma primeira questão.

Procurando encaminhar a polêmica que se instala e se acirra com o trabalho de Ferreiro, Magda Soares (1985) nos diz que "uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem 'mecanica' do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e ainda os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita... Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas socia

e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado" .

Esta autora nos aponta a necessidade de uma "conciliação" entre as diversas perspectivas, propondo uma ampliação do conceito de alfabetização e uma articulação multifacetada das diversas áreas de estudo sobre o assunto. Mas como conciliar diferentes abordagens e como articular e integrar as diversas facetas são questões que permanecem. Pergunto então: essa conciliação e essa integração são viáveis? Como? Que pressupostos embasam cada uma das perspectivas teóricas? Quais as concepções de desenvolvimento humano, de linguagem, de conhecimento, de educação que subjazem às diversas teorias sobre alfabetização? Não será necessário traçá-las e situá-las historicamente?

No seu livro "Alfabetização: Dilemas da Prática", Sonia Kramer tenta esmiuçar um pouco as colocações feitas por Soares , quando pergunta: quais os fatores que se deve privilegiar no ensino da leitura/escrita e de que maneira os fatores pedagógicos se relacionam a eles? Esta autora aponta que "o direito a alfabetização é defendido por todos os educadores, desde aqueles que a compreendem como necessária mecanização até os que a percebem como construção ativa. Assim, concorda-se no ponto de chegada, mas adotam-se caminhos diferentes. A divergência, diz ela, é epistemológica e, como consqüência, metodológica, na medida em que os enfoques dados ao processo de construção do conhecimento são diversos." Mas Kramer diz que não pretende analisar tal divergência, enfatizando que o embate acadêmico está em geral ausente das escolas de 1o grau, onde os "fragmentos dos discursos teóricos acabam por confundir as professoras..." Na realidade, os problemas se referem à questão "do conceito de alfabetização" .

Minha inquietação é grande quanto aos aspectos apontados por Kramer: será que o ponto de chegada é mesmo o mesmo? Isto é, o fato de todos os educadores (e eu diria até todos os cidadãos) concordarem sobre o "direito a alfabetização" implica em que o ponto de chegada seja o mesmo? Qual é e o que significa esse ponto de chegada? Por outro lado, se há divergências epistemológicas e metodológicas, por que isto não chega ou não se explicita para os professores nas escolas? Essas divergências não marcariam e/não delineariam (mesmo que implicitamente) todo o processo - pontos

de partida, percursos, objetivos? Quais são, portanto, os "implícitos" nesse processo? Admitir que o ponto de chegada é o mesmo é como que apagar o jogo dos interesses sociais, apagar a disputa e a luta que existem; é esconder, é ocultar a dinâmica social e tornar asséptico, opaco ou ideal (e portanto irreal) o processo de alfabetização/escolarização. É pensar esse processo independente das condições de trabalho e de vida dos professores e das crianças nas nossas escolas. É deslocar não só a questão epistemológica, mas a perspectiva histórica e a dimensão social e política. (Coisa que Kramer quis justamente evitar, quando optou por dar a palavra a professores no seu livro). No entanto, são essas facetas, essas questões, as mais difíceis e controversiais ligadas à alfabetização.

Ester Grossi (1987), no seu último trabalho, admite que "o conhecimento das circunstâncias específicas de vida dos alunos, dos valores culturais do seu meio, das condições de relacionamento entre professores e alunos, da organização temporal e espacial em sala, enfim, de todo o contexto didático onde se insere a alfabetização, é extremamente importante. Porém, diz ela, não vamos nos deter nestes aspectos, pois a sua abordagem científica requer uma pesquisa que ainda está por ser feita."

Grossi indica uma insuficiência teórico-metodológica para a consideração "científica" de um processo de construção do conhecimento na dinâmica das relações sociais (como acontece, por exemplo, numa sala de aula), sem, contudo, investir e procurar avançar justamente nesse aspecto da questão. Prioritando, mais uma vez, o "cognitivo" da alfabetização, ela também não analisa a linguagem, as interações e as interlocuções como constitutivas do conhecimento.

Precisamente neste ponto se coloca uma questão central. A pergunta, "o que é alfabetização?", levantada por Kramer e relacionada por ela aos problemas práticos cotidianos das professoras, nos remete a uma questão anterior que diz respeito à linguagem e à sua relação com o pensamento, o que por sua vez, diz respeito à própria possibilidade histórica de elaboração do conhecimento, o que faz absolutamente relevante colocar, discutir e provocar, com as professoras, os pressupostos epistemológicos ligados ao assunto.

Só que essas questões "epistemológicas" que geram questões metodológicas e que estão impregnadas pelas questões sociais, são problematizadas, constituídas e/ou ocultadas historicamente, linguisticamente, inclusive didática e pedagogicamente, e tem sido deslocadas e apontadas pelos próprios teóricos, sobretudo no que diz respeito ao ensino da escrita. Temos ensaiado, sistematicamente, do enfrentamento a essas questões, apesar de também, sistematicamente, incluí-las no discurso. E aqui se configura uma outra questão central sobre a linguagem como atividade humana, como discurso, que constitui e institui o conhecimento e que, contraditoriamente, oculta e revela, diz e deixa de dizer.

É precisamente esse discurso, que conta e transforma a história - do homem, das crianças... - que marca os lugares, as posições sociais. A escrita é uma forma de discurso, uma forma de registro dessa história. Mas quem pode contá-la e documentá-la? Para que? Por que?

É justamente aí, nas suas condições de produção - na dinâmica das interações e interlocuções numa sala de aula - que o discurso pode ser um material a ser analisado: quem diz o que, para quem, quando, onde e por que?

Trabalhar a explicitação destas questões e destas posições - em termos do ensino da escrita e do processo de escolarização - é colocar em perspectiva o para que histórico da alfabetização. Registrar e analisar esse processo e esse procedimento de trabalho através da escrita, com as crianças e os professores, é viabilizar uma forma de ação educativa no movimento das transformações sócio-históricas.

BIBLIOGRAFIA:

Ferreiro, E. e Teberosky, A.-Los sistemas de escritura en el desarrollo del nino - Siglo Vinteuno, Mexico, 1979.

Grossi, Ester - Didática do Nível Alfabético - GEEMPA, RS, 1987.

Kramer, S., org. - Alfabetização: Dilemas da Prática - Dois Pontos RJ, 1986.

Orlandi, Eni - A Linguagem e seu Funcionamento - Pontes, SP. 1987.

Smolka, Ana - A Alfabetização como Processo Discursivo - Tese de Doutoramento, UNICAMP, 1987.

Soares, M.- "As muitas facetas da Alfabetização" in Cadernos de Pesquisa, SP.(52), 19-24, fev. 1985.

"A LINGUAGEM ESCRITA: QUESTÕES E CONTROVÉRSIAS"

(lembrando as convergências)

Geraldina Porto Witter

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Como em muitas áreas do comportamento humano, no que diz respeito à linguagem escrita verifica-se que teorias e modelos, produtores e consumidores de conhecimento científico têm empregado um tempo precioso em disputas. Tem-se degradiado, atacado de forma agressiva e muitas vezes viezada. Uns se esmerando em apontar a ausência nos outros daquilo que postularam como base para seu enfoque; uns desvalorizando a opção pela trajetória que outros adotaram, sem mesmo conhecê-la, e, outras vezes, a luta acaba sendo por rótulos diferentes, por um ler sem realmente ler, por um escutar sem ouvir, ou seja, quer oral, quer gestual, quer escrita por respostas verbais que não se efetivem, sem que haja realmente comunicação, troca entre pessoas, permuta entre audiências.

Nestas disputas, muitas vezes, fica em segundo plano uma análise mais completa, profunda e isenta dos dados e da realidade. Elas parecem se manter gerando condições que tornam mais forte a motivação para a busca das diferenças que das semelhanças do retalhamento que da união, do ocultar que do desvelar, da agressão que da compreensão, sempre valorizando a divergência, o antagonismo.

Embora haja autores que considerem que esta guerra deputa o conhecimento, como, bem situa Kinneavy[4], pelo menos a nível da escrita, ao longo do tempo, ela tem se mostrado mais negativa do que positiva. Isto porque as disputas ficam no mais das vezes geradas discursos sem dados de sustentação, sem realmente trazer respostas, para questões cientificamente formuladas, nem chegam a colocar novas questões para a ciência ir adiante. O fero da disputa muitas vezes não é, de fato, o saber ou o fazer ciência, mas tão somente o poder, o prestígio, os aplausos, ou até um ridículo disputar de campo de trabalho como exclusivo, quando de fato deveria estar aberto a todos. Se os reflexos a nível do conhecimento científico não levam a uma perspectiva otimista, no que diz respeito às possíveis aplicações das informações disponíveis pelos leigos, o quadro não pode ser melhor.

A ênfase do trabalho dos cientistas que atuam na área deveria estar sendo a busca de respostas para as inúmeras questões pendentes, de soluções efetivas, que gerassem novas tecnologias de ensino e de pesquisa. O esforço primordial talvez devesse ser o de busca de denominadores comuns, da convergência mais do que da controvérsia[6,7].

Entretanto, parece que, especialmente neste século e, particularmente entre as Ciências do Homem, desenvolveu-se muito mais o gosto pela disputa, pela controvérsia. Daí floreçem as teoriza-

ções, às quais muitas vezes sem teste são abandonadas ou indevidamente generalizadas. A impressão que muitas vezes se tem é que vários autores acham que precisam criar uma nova teoria ou modelo para responder às questões que aí estão. Não vêm, não lêm, não ouvem o que já foi feito, ou só o fazem em relação ao seu próprio ponto de vista. Novos rótulos são dados, novas taxonomias são criadas para analisar e descrever o que foi feito com outros rótulos. Tornar fechada e hermética a linguagem, em oposição ao princípio da parcimônia e da clareza em Ciência, acaba tendo uma valorização descabida e injustificável.

O quadro complica-se quando pesquisadores de Ciências diferentes focalizam o mesmo fenômeno[7]. Surgem taxinomias com rótulos distintos para denominar o mesmo aspecto ou um mesmo rótulo é usado para referir-se a conceitos diferentes por uns e outros. Nestes casos, a própria linguagem acaba impedindo que se concretize uma de suas funções básicas - a comunicação. Em conseqüência, crescem as controvérsias, que nem sempre, ou quase nunca levam às soluções de questões quer a nível do saber-poder-fazer ciência, quer da prática pedagógica, quer da vida cotidiana de todos os que usufruem do privilégio da leitura e da escrita ou seja de uma minoria, mesmo no século atual.

É importante que tenham surgido e evoluído ciências que estudem, de ângulos distintos, recorrendo a métodos específicos um mesmo fenômeno, no caso, a escrita. É importante que haja um constante intercâmbio entre elas, especialmente que umas assimilem os dados das outras. Mas cada uma deve manter sua especificidade para garantindo análises múltiplas se chegar, com o tempo, a dados mais conclusivos, a um conhecimento mais completo e multifacetado do fenômeno. Isto tem se mantido e evoluído em países mais avançados na produção científica. Encontram-se bem demarcados conceitual e metodologicamente áreas como lingüística, fisiologia, neurologia, psicologia e sociologia da escrita[1,3]. O intercâmbio é feito em base igualitária, de enfoques múltiplos, surgem sínteses que viabilizam um conhecer progressivo e variado do fenômeno.

Em alguns países, como o Brasil, onde condições diversas não viabilizaram este desenvolvimento, não ocorreu este leque de abrangência de ciências voltadas para a escrita, como áreas específicas e bem evoluídas. Assim, este estudo praticamente não se institucionalizou em nenhuma das ciências, ficando mais como trabalhos isolados de pesquisadores das várias ciências que a maior parte das vezes permeiam uns os campos dos outros. Pior ainda, se para a leitura abriu-se um espaço específico nos cursos de pós-graduação e até mesmo em graduação, a escrita só situou-se como decorrência do avanço da leitura, muitas vezes conseguindo aí um espaço. Nestas circunstâncias, sem o devido desenvolvimento sólido de cada ciência, o que se registra não é propriamente um inter-fazer científico mas uma imposição de umas ciências sobre as outras, como se só esta ou aquela ótica tivesse valor universal, como se cada área de conhecimento devesse sujeitar-se aos objetivos de uma outra, como se não tivessem validade por si mesma.[7,8,9]

Possivelmente pela própria estrutura de controle aversivo

a que se esteve exposto por muito tempo, pelo sistema sócio-econômico e político vigente, pela relevância das questões sociais e até mesmo por modismo, vêm se registrando uma sociologização de várias das referidas áreas. Ao invés, por exemplo, de se ter desenvolvido uma Psicologia Social da linguagem escrita, fez-se uma sociologização de uma emergente psicologia da escrita[1,2,3].

Certamente, abre-se assim, mais um motivo para instigar as controvérsias, pois os que cederam à sociologização, mais do que desenvolver sua área específica, ficam em uma área de transvariação em que não se aprofunda nem uma nem outra ciência. Obtém-se louros, satisfaz-se as expectativas e as privações da audiência. Os esforços que não são consoantes com esta absorção levantam oposições. Surgem mais controvérsias, perde-se a dimensão e a peculiaridade de cada Ciência, perde-se em conhecimento integral do fenômeno.

Evidentemente a falta de condições e de tradição de trabalho inter ou transdisciplinar no País aumenta ainda mais as possibilidades de falsas razões para desentendimento. Crescem as controvérsias, nem sempre reais, mas muito trabalhadas pelos mitos e fantasias, que lhes dão dimensões ainda mais amplas, com os reflexos negativos já apontados se fazendo cada vez mais presentes. Crescem as controvérsias, as questões permanecem em aberto, a solução dos problemas práticos não se equaciona, não surgem questões realmente novas e criativas[9].

Os aspectos apontados até este ponto parecem suficientes para justificar a tentativa de no espaço aqui aberto para serem focalizadas questões e controvérsias tentar uma síntese pluralística, para usar a rotulação de Kinneavy, dos pontos de convergência.

Evidentemente, na amplitude de tempo e do número de páginas disponíveis para o presente trabalho não é possível fazer um discurso que examine exaustivamente as questões, para através das controvérsias buscar as convergências. Em um trabalho deste tipo não se pode esperar mais do que uma perspectiva geral, de um levantar de itens, de sugestões, para a reflexão. Assim, sem pretender aprofundar a análise ou mesmo chegar a indicar todos os pontos de acordo, cotejá-los com o de desacordo e verificar para que lado pende a balança à luz da metodologia e dos dados de pesquisa, vale a pena, apenas para reflexão, trazer alguns pontos esparsos para o foco da atenção.

As divergências começam pela denominação do comportamento[1,2] indo simplesmente de escrita, até retórica, passando por comportamento de produção de texto e linguagem escrita, esta última mais difundida no Brasil, especialmente nos níveis iniciais do sistema educacional. Seja qual for o rótulo empregado todos concordam em que se trata de um comportamento complexo, cuja aprendizagem vai de respostas motoras a complexos comportamentos cognitivos. Ainda que se dêm nomes distintos há um acordo quanto a complexidade do produto desta resposta que se hierarquiza em vários tipos de discurso que se hierarquizam compondo dois ramos: o da ficção (poética) e o de não-ficção (técnico-científico). Também há um acordo quanto às funções da escrita, indo da expressiva, mais ligada às necessidades

da pessoa que escreve, passando ou incluindo a poética, continuando pela persuasiva, destinada ao próximo, indo até à informativa, destinada até aos desconhecidos. Estas últimas considerações colocam o problema da audiência[5], ou do decodificador, ou do destinatário, para o qual parece haver uma concordância maior entre os vários autores, embora haja nuances de ênfase em seu papel e uns a desliguem do contexto situacional e cultural e outros incluam em um mesmo pacote de variáveis estes três aspectos.

Há também uma concordância quanto às variáveis relevantes no estabelecimento e desenvolvimento do escrever. Embora a hierarquia de importância atribuída ou efetivada varie de um para outro autor, só a pesquisa poderá trazer luz à questão e ela é ainda insuficiente.

Finalmente, quem sabe seja possível para os cientistas também aprender a buscando os pontos comuns encontrar o que um sujeito, de uma pesquisa disse em relação ao escrever: "para num é fel, cidade amor carinho" (5ª à série, 1º grau). Que todos possam chegar a isto e a muito mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRAÇA, S.M.L. A produção de texto e o modelo operante: treino de repertório específico. Tese de doutorado defendida no IPUSP, São Paulo, 1986.

2. FREEDMAN, A; PRINGLE, I e YALDEN, J. Learning to write: first language/second language. London: Longman, 1983.

3. GARDNER, R.C. Social Psychology and Second Language: The role of attitudes and motivation. London: E. Arnold, 1985.

4. KINNEAVY, J.L. A pluralistc synthesis of four contemporary models for teaching composition. In A. Freedman, I. Pringle e J. Yalden. Learning to write: First language/Second language. London: Longman, 1983.

5. PULLIN, E.M.N.P. Audiência e repertório verbal: um estudo com pré-escolares. Dissertação de mestrado defendida no IPUSP, 1978.

6. STAATS, A.W. Learning, Language and Cognition. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

7. STAATS, A.W. Social behaviorism. Homewood, Ill: The Dorsey Press, 1975.

8. WITTER, G.P. O Psicólogo Escolar: Pesquisa e Ensino. Tese de Livre-Docência defendida no IPUSP, 1977.

9. WITTER, G.P. Aquisição de Leitura: Necessidade de Pesquisa Interdisciplinar. Anais do 1 Encontro Interdisciplinar de Leitura. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1984: 94-101.

LINGUAGEM ESCRITA: QUESTÕES E CONTROVÉRSIAS

Sergio Antonio da Silva Leite
Universidade Estadual de Campinas

Caberia inicialmente de propor uma ampliação do tema proposto: o processo de alfabetização- questões e controvérsias. Isto porque sempre atuei junto a escolas da rede pública tentando responder a problemas concretos através de uma ação junto com os professores e entendo que há muitas questões que extrapolam a questão da concepção da linguagem escrita. Pretendo colocar algumas idéias que representam a minha prática atual.

Outro ponto inicial que pretendo esclarecer é que julgo muito importante o papel da teoria, no sentido de representar uma sistematização de conhecimentos e de sugerir pesquisa. No entanto, penso que as teorias devem ser superadas pelo contínuo trabalho de pesquisa, sofrendo continuas alterações em função dos dados de realidade. Julgo impossível enquadrar a realidade dentro de uma teoria. Coloco isto mais como um alerta.

Tenho trabalhado em Alfabetização desde 1972,seja através de projetos em regiões, seja através da orientação em escolas isoladas, públicas e particulares. Assim, sem pretender ser exaustivo, gostaria de colocar uma primeira questão: como deveria ser organizar uma escola, para desenvolver o seu trabalho na área?

Tenho proposto nesses últimos anos, que as escolas deveriam funcionar dentro de uma perspectiva que eu chamo de Projeto de Alfabetização. Entendo que o trabalho nestes termos deveria ser realizado em duas vertentes simultaneamente: de um lado, implica no processo de construção de uma proposta pedagógica pelo conjunto de professores; de outro lado, implica na existência de algumas condições que garantam a implantação e o desenvolvimento do trabalho coletivo. Esta última questão implica o problema dos recursos materiais e o desenvolvimento dos recursos humanos.

Neste sentido, gostaria de apresentar e discutir algumas questões controvertidas dentro dessas duas vertentes.Vou iniciar identificando os problemas que julgo mais importantes,relacionados com o desenvolvimento de uma proposta pedagógica.

a).o conceito de alfabetização: há muitas maneiras, até conflituosas,de se conceituar a Alfabetização, ora restringindo, ora

ampliando em demasia o conceito.Tenho trabalhado com a noção de que um indivíduo Alfabetizado é aquele que é capaz de utilizar a leitura e a escrita de forma funcional em sua vida. Em outras palavras, é capaz de ler e compor textos com compreensão, para atender suas necessidades de vida. Isto é importante, pois condiciona o segundo problema a ser discutido;

b) o processo de Alfabetização implica, basicamente, na mecanização (ênfase nos domínios básicos, habilidades) ou na construção (ênfase na expressão)?Sem dúvida, estamos vivendo um momento de polarização dessas duas posições: de um lado profissionais defendendo o domínio dos mecanismos básicos da leitura e escrita; de outro, profissionais defendendo a Alfabetização como processo de desenvolvimento da representação da escrita, através da expressão das idéias e seus significados. Com relação à questão, concordo com Kramer (1986) quando afirma que " é preciso reconhecer que o domínio da escrita exige a compreensão de que a linguagem tem um aspecto simbólico(as palavras representam e significam coisas, sentimentos e idéias), mas exige também a aquisição dos mecanismos básicos do código"(pg 19).Em outras palavras, entendo que essa dicotomia é falsa, pois trata-se de processos simultâneos e não facetas do mesmo objeto. Julgo inclusive perigoso enfatizar apenas um aspecto. Penso, no entanto, que essa polarização existe porque tradicionalmente a escola não tem tratado a Alfabetização como o desenvolvimento de construção , enfatizando uma ação pedagógica voltada apenas para os mecanismos. Vide as cartilhas mais utilizadas. Concordo com Kramer, ao afirmar que essa dicotomia infelizmente não tem se reproduzido amplamente nas escolas, pois poderia representar uma condição de avanço para os educadores, principalmente na rede pública.;

c) o problema do método de Alfabetização: uma outra dicotomia tem girado em torno do método; tradicional ou moderno? ênfase no produto ou no processo?Novamente, entendo que tal dicotomia também é falsa, pois, como afirma Kramer, forma e conteúdo são indissociáveis, da mesma modo que não há produto sem a existência de um processo anterior. Concretamente tenho trabalhado numa perspectiva de próprio grupo de professores desenvolver o seu processo de criação de uma proposta metodológica comum, ou seja, o próprio grupo estabelecer as linhas mestras básicas em torno da

quais cada uma planejará a sua ação. Neste sentido, a construção de uma proposta pedagógica comum é um processo constante e dependerá muito mais de fatores relacionados com a estrutura e funcionamento das escolas. É um desafio mais difícil, porém plenamente possível, dependendo mais da vontade política dos envolvidos. Por outro lado, tenho defendido que o trabalho pedagógico deve ter um mínimo de sistematização, que garanta eficiência do processo e possa ser adequadamente avaliado. Penso que devemos recuperar a idéia de que Educação é uma ação fundamentalmente coletiva e como tal deve ser planejada e desenvolvida;

d) que área do conhecimento tem mais contribuição a dar para a Alfabetização? Vejo atualmente um outro problema nesta questão; há vários grupos pesquisando, na Psicologia, Psicolinguística, Sociolinguística, etc, cada um abordando a área sob seu enfoque particular. Creio que Soares (1985) colocou bem a questão, ao demonstrar que a Alfabetização é um processo multifacetado, exigindo, portanto, a participação de várias áreas de conhecimento. Assim, a questão que se coloca é como possibilitar ao professor o acesso ao conhecimento desenvolvido pelas pesquisas nessas diferentes setores. Julgo que é premente uma compreensão clara desse problema, pois a saída que entendo está na formação de equipes de pesquisa interdisciplinares, embora reconheça que há inúmeras dificuldades a serem vencidas, sendo talvez, a principal , o reconhecimento de que nenhuma área de conhecimento isoladamente dará conta do todo o processo;

e) respeito ao ritmo de aprendizagem : este problema tem se apresentado na escola pela dicotomia entre os que defendem o remanejamento e os que não o aceitam. Penso que o problema central deve ser retomado: a existência de crianças, numa mesma sala, com ritmos totalmente discrepantes, tem criando sérios problemas para os professores. Os dados de pesquisa vêm demonstrado que geralmente, nessa situação, o professor acaba trabalhando com os que apresentam ritmo mais rápido. Tenho trabalhado com o remanejamento, com as seguintes características: a) devem existir critérios claramente estabelecidos a partir do desempenho dos alunos; b) os professores devem participar de todo o processo, discutindo o significado do mesmo. Os resultados que tenho observado demonstram que diferenças de ritmo é um problema que existe no início

do processo de Alfabetização e tende a desaparecer durante o trabalho no ano letivo. Mas a condição para que isto ocorra é justamente que se respeite o ritmo inicial, caso contrário, a aprendizagem simplesmente não ocorre. Reconheço, entretanto, que há outras formas de se lidar com o problema (trabalho diversificado, por exemplo);

f) o problema da avaliação:tenho observado que o problema da avaliação tem girado em torno da seguinte dicotomia: avalia-se o processo ou o produto? avaliação deve ser do indivíduo ou o referencial deve ser o grupo?Entendo que, de modo geral, a avaliação perdeu totalmente seu significado original, transformando-se muito mais num instrumento de discriminação e uma forma de colocar no indivíduo a responsabilidade do fracasso. Por outro lado, penso que só é possível discutir avaliação dentro de uma proposta pedagógica total. Assim, dentro de um programa estruturado, tenho utilizado a avaliação como uma atividade constante, a partir de critérios estabelecidos, com o objetivo de fornecer principalmente ao professor, um "feed-back" sobre suas condições de ensino planejadas.Não atingir critérios mínimos deve significar para o professor uma revisão de suas estratégias e uma retomada dos conteúdos. O que não pode ocorrer é os resultados da avaliação serem utilizados contra o aluno. Avaliação constante implica em avaliar processo e produto;

g) as cartilhas devem ou não continuar sendo utilizadas?Eis uma questão que quando colocada nas escolas gera muita polêmica, pois há uma grande resistência em se abrir mão das mesmas.Na minha experiência, chama a atenção o fato do professor considerar a cartilha como um verdadeiro "suporte psicológico", sem a qual sente-se perdido (obviamente há exceções..).Há muitas possíveis interpretações sobre esse fato, mas essa realidade demonstra que houve uma inversão: a cartilha deixou de ser vista como um meio, ou seja, como um instrumento auxiliar que pode ou não ser adotada. Penso que o que deve ser restabelecido junto ao professor é o fato de que quem alfabetiza é ele, e não a cartilha, podendo serem utilizados outros meios. Na nossa prática, tenho trabalhado sem a utilização das cartilhas tradicionais, mas proponho aos professores a substituição por outros instrumentos mais adequados.Ultimamente, tenho desenvolvido "cartilhas" junto com o próprio gru-

po, a partir da experiência decada um. São as melhores cartilhas que conheço.

Finalmente, gostaria de apresentar outras questões controvertidas relacionadas com as condições para o desenvolvimento de projetos nas escolas.

Pode-se dizer que tradicionalmente o trabalho do professor tem se caracterizado como sendo uma ação isolada e individualizada. A sala de aula transformou-se num feudo particular de modo que o trabalho geral dependerá exclusivamente da boa vontade de cada um.

Julgo que essa realidade é frontalmente contrário à minha concepção de trabalho educacional numa instituição, que, no meu entender, deve-se caracterizar fundamentalmente como uma ação coletiva, fruto do esforço individual mas a partir da organização e reflexão grupal. Isto porque o processo de crescimento individual e da própria conscientização, passa pela relação dialética e contínua entre ação e reflexão, como os dois lados de uma mesma moeda.. Em termos práticos, significa que a estrutura e funcionamento escolar devem ser de tal forma planejados de modo que possibilite aos educadores a revisão contínua de suas práticas pedagógicas.

Concretamente, temos supervisionado projetos de Alfabetização em que a estrutura básica é a reunião do grupo, pelo menos quinzenalmente. É o momento de revisão, de crítica, de trocas de experiências, de planejamento, etc. No entanto, para que isto funcione, é necessário que o grupo tenha efetivamente poder de decisão, pelo menos com relação aos aspectos pedagógicos, sem o que dificilmente um grupo se estrutura.

Tal proposta tem pelo menos duas implicações: a primeira é que ela implica numa redefinição do poder dentro da escola, geralmente centrado nas mãos do Diretor; daí o caráter essencialmente político da ação. A segunda implicação é que tal nível de organização não é facilmente conseguido: implica numa ação pedagógica para o próprio grupo no sentido de (re)aprender o trabalho coletivo. Nos projetos que tenho acompanhado, observo que essa aprendizagem demora geralmente um ano; mas dificilmente o professor aceita voltar a trabalhar no modelo anterior. Creio que ele começa a entender o caráter social do seu humano...

A partir dessas experiências vivenciadas, tenho redescoberto a importância da coordenação pedagógica. Não vou aqui defender quem deve realizar essas funções, se o Diretor ou o antigo Coordenador Pedagógico. O que pretendo reafirmar é a necessidade da existência das funções de coordenação pedagógica. Como é possível que uma escola tente caminhar na direção de uma ação coletiva, sem alguém que coordene esse trabalho? A questão torna-se mais clara se se pensar que o problema não se restringe apenas às primeiras séries. Além disso, quando falo na coordenação, penso num profissional que estará preocupado não com apontar caminhos para os professores seguirem, mas sim em garantir que o processo de reorganização dos profissionais na escola realmente aconteça; ele não vai trabalhar <u>para</u> os professores, mas <u>com</u> os professores.

Para finalizar, gostaria de reafirmar que as idéias aqui colocadas representam o fruto de um trabalho de longos anos junto às escolas e foram derivados de uma prática a partir das necessidades surgidas. Creio que não é o único caminho, mas é o caminho que para mim e para os educadores com quem tenho trabalhado tem dado certo. Por outro lado, estou consciente que é preciso estar atento para novos conhecimentos que estão sendo acumulados na área, o que implica "estar aberto para o mundo".

Da mesma forma, não se pode assumir a posição ingênua de que o desafio da Alfabetização será vencido apenas pela pesquisa; tenho clareza hoje, que a grande maioria dos problemas observados na escola são de natureza mais política do que ipedagógica, envolvendo não só as direções das escolas mas toda a estrutura das secretarias de Educação. Posso até parecer ousado, mas creio que já existe um conhecimento acumulado que permite resolver o problema do fracasso escolar, pelo menos no que diz respeito aos fatores intra-escolares.

O desafio, portanto, é político. Implica em organização, em confrontos de idéias e posições e em compromisso.. Afinal, estamos falando de um direito que deve ser respeitado e garantido a todos os cidadãos: o direito à Alfabetização.

<u>Bibliografia</u>

Kramer,S. Alfabetização- dilemas da prática. Rio: Dois Pontos,1986
Soares,M.B. As muitas facetas da Alfabetização. <u>Cadernos de Pesquisa</u>, 52, S.Paulo, Fund. Carlos Chagas, 1985.

MESAS REDONDAS

QUEM É O PSICÓLOGO ESCOLAR?: SUA ATUAÇÃO PRÁTICA

Geraldina Porto Witter

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Para o conhecimento de qualquer profissão é relevante contar com estudos demográficos que permitam caracterizar aquele que a exerce[5]. A partir de dados de pesquisa nesta área pode-se ter elementos não apenas para aquilatar o passado como também para estabelecer prioridades e uma política educacional para o ensino regular e a educação continuada do profissional. Assim, a caracterização profissional do psicólogo escolar não interessa apenas a ele próprio enquanto pessoa e enquanto planejador de sua educação permanente. Ela interessa a todos os que direta ou indiretamente estão relacionados com ele. Aos responsáveis por sua formação, fornece elementos para reflexão crítica quanto ao currículo que oferecerem e condições para sua programação. Aos que o empregam ou de alguma forma recorrem aos seus serviços, enseja conhecê-los e a definir mais objetivamente que relações, que serviços, que critérios estabelecer para sua seleção[1,2].

Estudos demográficos podem ser mais superficiais e puramente descritivos ou podem ser mais profundos e permitir detectar a ação de variáveis básicas no comportamento do profissional. O psicólogo escolar no Brasil tem sido o alvo de trabalhos de revisão da literatura e de pesquisas, com sofisticações variadas. Entretanto é ainda insuficientemente conhecido, talvez mesmo porque seu próprio campo de trabalho não tenha ainda sido legalmente instituído no sistema educacional, embora, de fato, ele já atue há muito tempo.

Alguns destas pesquisas têm se voltado para a praxis do psicólogo escolar, outras decorreram de sua própria atuação, dentro de um enfoque profissional-pesquisador, que não se limita a atuar, mas que ou fazê-lo se preocupa também em gerar conhecimentos científicos[4,5].

A oportunidade de refletir sobre estes dados, de discutir a atuação deste profissional pode ser enriquecedora no que tange à utilização de dados de pesquisas demográficas. Uma mesa redonda sobre a atuação do psicólogo escolar poderá permitir saber alguma coisa sobre quem ele é em termos do enfoque em que trabalha, hierarquia de prioridades que estabelece para sua ação, sua forma de inserção no ambiente educacional, sua perspectiva de psicologia e da relação ciência - tecnologia, bem como, forma pela qual articula o discurso pedagógico com o científico na tríplice relação dialética entre saber-poder-fazer que se institue em cada ato profissional que realiza. Possibilita ainda considerações sobre como seu trabalho se insere no micro contexto social da escola e no macro-contexto da comunidade, do estado e mesmo do país[3]. Estará ele sendo um agente da manutenção

do status-quo ou de mudança? Neste caso, atua apenas no micro sistema ou tem oportunidade de influir no macro? En que medida sua atuação reflete seu ontem e se projeta no seu amanhã?

Conhecer as reflexões de psicólogos escolares a partir de sua prática permite delinear alguns aspectos de quem é o psicólogo escolar. Todavia, é preciso também manter este conhecimento dentro dos limites que se impõe a um encontro desta natureza. É preciso cautela para não fazer generalizações indevidas, para não transpor experiências de uma para outra região de um país tão diversificado, sem antes conduzir pesquisas cuidadosas. É preciso não esquecer que a atuação prática de cada um é fortemente influenciada por todo o seu comportamento, por sua história de vida, por sua formação acadêmica. Mas ela é também determinada pelas variáveis do ambiente em que atua, que pedem soluções rápidas, efetivas e eficientes, mais do que discursos academicamente competentes. É preciso lembrar que uma ação, por menos pretenciosa que seja, por mais limitada que possa parecer, poderá ter a longo prazo um efeito mais duradouro e na mesma direção que uma ação ou um discurso de moda, mas que, embora almeje a mesma direção e o mesmo alvo, apenas consegue chocar, obter aplausos momentâneos ser, de fato, atender às necessidades ou resolver os problemas da comunidade.

En educação possivelmente se esteja na área de conhecimento onde mais frequentemente se detecta a influência dos modismos, dos discursos-teco, do fazer sem saber, do poder sem saber. Assim, é preciso cautela para garantir que este fazer e este poder estejam perfeitamente articulados entre si e decorram de um saber solidamente sustentado. Mais ainda, é preciso que este fazer do psicólogo escolar gere novos conhecimentos e que da articulação saber-fazer surja um poder lícito, justo, que reflita uma aplicação ética e precisa do conhecimento científico.

Assim, além das informações, reflexões e colocações dos componentes de uma mesa redonda, que se dispõe a ir da atuação prática do psicólogo escolar a um dimensionar de quem ele seja, é mister ir através de uma análise da metalinguagem, detectando variáveis subjacentes à imagem que se poderá levantar deste profissional, neste momento. Com ela é preciso recuperar o passado para um cotejo crítico, para sustentação de proposições. Com ela ainda é preciso prever o amanhã e atuar para que ele se concretize, em síntese, com ela é preciso repensar e refazer o hoje para que a previsão do futuro não seja uma quimera.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FARIAS, A. de. O papel do psicólogo escolar visto por professores do 1º, 2º e 3º graus: um estudo descritivo. Dissertação de mestrado defendida na

PUCRS, Porto Alegre, 1980.

2. GUZZO, R.L.S. e WITTER, G.P. A relação psicólogo-escola pública na Região de Campinas: um estudo exploratório da opinião de diretores. Estudos de Psicologia, 1987, 4(1): 35-51.

3. PATTO, M.H.S. Psicologia e Ideologia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

4. SANT'ANNA, H.H.K. A Psicologia Escolar em São Paulo: uma contribuição à sua avaliação e perspectiva. Tese de Doutorado defendida no IPUSP, S.P., 1984.

5. WITTER, G.P. O Psicólogo Escolar: Pesquisa e Ensino. Tese de livre docência defendida no IPUSP, S.Paulo, 1977.

QUEM É O PSICÓLOGO ESCOLAR? SUA ATUAÇÃO PRÁTICA

Raquel Lobo Guzzo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

A presença do Psicólogo na Escola Pública, suas funções, seu modêlo de trabalho e áreas de atuação, vem sendo debatida por diversos profissionais e instituições de ensino superior que formam Psicólogos voltados para uma concepção mais comunitária e preventiva do trabalho. A denominação psicólogo escolar vem sendo utilizada para designar o profissional de psicologia, que atua diretamente na escola, como membro de uma equipe multidisciplinar, com o objetivo de facilitar o desenrolar do processo ensino-aprendizagem nas diversas etapas da escolaridade e compreender, à luz da psicologia, as intrincadas questões educacionais, discutindo-as com a equipe técnica da escola e buscando soluções compatíveis com a realidade.

Com funções e papéis já há muito tempo estudados e sugeridos por pesquisadores nacionais e estrangeiros (*) o psicólogo escolar, entre nós, ainda não assumiu uma função legítima e reconhecida.

Reconhecendo-se a importância no cenário nacional dos trabalhos desenvolvidos, principalmente por Martins, Mazini, Patto, Witter e Khouri que, sob diferentes enfoques teóricos apresentam e discutem a Psicologia Escolar, como campo de atuação, torna-se mais evidente a necessidade de se pensar criticamente sobre a real situação deste profissional no Brasil.

A profissão do Psicólogo, no Estado de S.P., vem sendo ultimamente melhor caracterizada, e um perfil mais objetivo da atuação profissional está sendo apresentado, com vistas a fornecer subsídios científicos principalmente às Universidades brasileiras responsáveis pela sua formação. Tal como apontam Botomé (1979) e Mello (1975), no Estado de São Paulo os psicólogos vem sendo formados, para atender, conforme diretrizes de seus programas de graduação, às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais minoritário e elitista. Segundo lembra Botomé, grande maioria da popula-

(*) A propósito ver Khoury (1984); Patto (1981, 1984); Mazini (1978); Novaes (1970); Martins (1979); Witter (1977); Bardon e Benett (1977); Catterall (1976).

ção brasileira, recebendo um salário abaixo ou igual ao salário mínimo, não tem condições econômicas para realizar um tratamento psicológico com base nos atuais honorários cobrados por profissionais liberais em suas clínicas particulares. Por outro lado, a atuação profissional, marcadamente preventiva, de cunho mais comunitário e social vem sofrendo restrições. As dificuldades neste campo são inúmeras, incluindo desde a falta de reconhecimento governamental, através de legislações atualizadas e específicas que garantam sua implantação, até a escassez de profissionais com formação especializada e capacitação para concorrer nestes mercados, os quais devem ser divulgados e conquistados profissionalmente . Esta conquista de mercado se faz à partir do conhecimento da realidade - quais são as necessidades da sociedade, como maioria? A grande disponibilidade de serviços psicológicos deve ser redimensionada para atender a população que realmente necessita. E nesta categoria podem ser enquadrados os alunos e famílias que frequentam as escolas da rede oficial, sua escolaridade e projeto de vida.

Procurando caracterizar as relações psicólogo-escola pública nas escolas estaduais circunscritas à Divisão Regional de Ensino de Campinas, foi conduzido um estudo com o objetivo de conhecer, através da opinião de diretores (N = 695) o tipo de trabalho desenvolvido por psicólogos nas escolas, as áreas de atuação e as expectativas deste trabalho (Guzzo e Witter , 1987).

Os resultados demonstraram que as relações entre psicólogos e a escola pública podem ser consideradas esporádicas e indiretas. Os profissionais em sua maioria, prestam serviços à distância, em seus consultórios no diagnóstico de problemas e na orientação de pais. O contato com estagiários, embora esporádico, foi realizado dentro da escola, em caráter transitório porque mantinha a duração de um ano letivo com descontinuidade do trabalho a cada ano que se iniciava. Algumas considerações foram apresentadas no tocante à atuação psicológica na Escola e se relacionaram principalmente ao tempo de permanência do profissional na Instituição de Ensino, à área de atuação compatível com as necessidades do IP e o calendário acadêmico, e continuidade do trabalho prevendo avaliação e replanejamento.

Do conhecimento desta realidade educacional através das pesquisas com diretores, supervisores e delegados de ensino, algumas necessidades tornaram-se mais evidentes como ponto de partida para uma atuação profissional pertinente e coerente com a formação social e comunitária do Psicólogo - o agente transformador e elemento de prevenção por excelência.

Esforços isolados vem sendo realizados em diferentes pontos do país, como formas de assegurar a efetiva contribuição do psicólogo à Educação.

Quem são hoje os psicólogos escolares, e como eles trabalham, são duas questões às quais deverá ser respondidas com a devida parcimônia, já que estes profissionais assim denominados, não são reconhecidos oficialmente e atuam sem especiais regulamentações ou controles.

Wechsler e Gomes (1986) procuraram descrever a psicologia escolar no Brasil tecendo considerações importantes sobre as dificuldades do exercício profissional e suas tendências no país. Concordando com os autores, os projetos individuais, embora venham sendo desenvolvidos na direção de responder estas questões, não vem sendo utilizados , numa perspectiva nacional, para investimento no setor de Educação como alternativa para a busca da melhoria na qualidade do ensino. Apesar disto, de forma consistente, e perseguindo os ideais de uma contribuição efetiva na área, cada vez mais, os psicólogos vem buscando se aperfeiçoar e se especializar em assuntos relacionados à aplicação educacional da Psicologia, contribuindo desta forma para uma visão mais concreta sobre a sua atuação prática.

Toda prática se insere num contexto histórico, social e político, e a própria realidade determina não só os objetivos como também as estratégias e o desenvolvimento do processo da atuação profissional. Como resultado, portanto, desta realidade, e de um determinado momento histórico, foi elaborado um projeto de atuação prática do Psicólogo para a escola pública da rede estadual de Campinas, denominado "O Psicólogo na Rede Pública: contribuições para a melhoria do ensino nas séries iniciais" (Guzzo, 1987). Financiada pelo MEC/SESU - Programa Nova Universidade esta proposta

de trabalho, teve como objetivo dispor um profissional de Psicologia na Escola, por 10 horas semanais, em contato com professores, alunos e pais das séries alfabetizantes - Ciclo Básico, no ensino regular, e das classes especiais - ensino especial. Suas funções eram básicamente resultantes do acompanhamento psicopedagógico dos alunos matriculados nestas séries e a orientação de seus professores e pais. Observações em sala de aula, exame acurado do material acadêmico do aluno, entrevistas individuais com as crianças, com os pais, e reuniões com os professores, foram realizadas para propiciar o conhecimento de como se processa o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita nestas séries, e como são enfrentadas as dificuldades. Além disto, outro foco de atenção, foi a classe especial. A partir de uma regularização nas matrículas das crianças, que estariam frequentando a sala de aula sem estarem devidamente diagnosticada, ou mesmo com laudos psicológicos desatualizados e incompletos, observou-se que a situação do ensino especial necessita de urgentes revisões. Questões sobre o diagnóstico psico-educacional, sobre os critérios de encaminhamento do aluno para o ensino especial, e o retorno destas crianças ao ensino regular emergem de uma atuação comprometida com o dia a dia da escola. As salas especiais estão sendo ocupadas por crianças que não são excepcionais porém possuem dificuldades específicas para aprender enquanto isso, das salas alfabetizantes são encaminhadas as crianças que não aprendem na opinião de seus professores.

A atuação prática do Psicólogo Escolar neste caso, está relacionada à formação de um especialista: um profissional que conhece os aspectos psicológicos da aprendizagem da leitura e escrita e seus determinantes educacionais; que investiga modelos e instrumentos do diagnóstico psico educacional, que analisa as relações interpessoais vividas na dinâmica das salas de aula e a produção do conhecimento acadêmico. Com uma formação específica, e procurando atuar nos pontos de estrangulamento do ensino, que são, sem dúvida nenhuma, as séries iniciais do 1º grau, a contribuição profissional se torna inegável, bastando que se disponham dos meios necessários e de constantes avaliações e replanejamentos.

Novas direções poderiam ser tomadas quanto a atuação do psicólogo na escola. Embora como um trabalho predominantemente univer

sitário, poderia fazer parte integrante e oficial do sistema educacional, se é que se pretende assimilar a força desse trabalho profissional no redimensionamento da Educação e na modificação da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDON,J.I. and BENETT,V.C. Psicologia Escolar.Rj: ZAHAR ED:1975

BOTOME,S.P. A quem são psicólogos serviços de fato? Psicologia, 1979,5 1 pag 1

CATTERALL,C.D. Psychology in the schools in International Perspective, Chairman, Int. SchoolPsych. Steering Com. 1979, vol 1,2 e 3.

CUZZO; RS L. As relações iniciais do Psicólogo com a Instituição de Ensino. Relatório MEC/SESU/PNU/PUCCAMP, 1987

CUZZO, R.S.L e WITTER, G.P.A.relação Psicólogo-Escola- Pública, na Região de Campinas: um estudo exploratório da opinião de diretores. ESTUDOS DE PSICOLOGIA 1987, 4 1_, pag.17

KHOURY,I. Psicologia Escolar. Temas Básicos de Psicologia, SP; EPU, 1984

MARTINS,J. O Psicólogo Escolar. Revista de Psicologia Normal e Patológica, XVI(1) 1970

MAZINI,E. A Ação da Psicologia na Escola, SP Cortez Ed. 1978

MELLO, S.L. Psicologia E Profissão em São Paulo. SP: Atica,1980

NOVAES, M.H. Psicologia Escolar. RJ: Vozes 1970

PATTO, M H, S, Introdução à Psicologia Escolar. SP: T.A.Queiros EdLtda. 1984

P ATTO, M H S.Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. SP: T.A.Queirós Ed. Ltda. 1984

WECHSLER,S. e GOMES,C.D.School Psychology in Brazil. J. of School Psychology. 1986,24 p 221-227

A PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL: DIFICULDADES X POSSIBILIDADES

Solange Wechsler
Universidade de Brasília

O desenvolvimento da psicologia escolar, em termos mundiais, foi altamente influenciado pelos princípios da teoria psicanalítica e pelo movimento dos testes nos Estados Unidos. O período após a II guerra mundial se caracterizou, em termos internacionais, pela ação do psicólogo na escola para identificar e resolver conflitos intrapsíquicos ou anormalidades nos comportamentos das crianças.

Entretanto, o modelo clínico foi bastante questionado quanto à sua eficácia e adequação ao ambiente escolar, a partir dos anos 60, em diferentes países. A influência na queda deste modelo, principalmente nos Estados Unidos, foi devido aos trabalhos de Caplan (1964) com os princípios da psiquiatria preventiva, pelos trabalhos de B.F. Skinner acerca modificações nos ambientes, e pelo desenvolvimento da teoria e pesquisa sobre consultoria escolar, que tratarei mais tarde neste trabalho.

No Brasil, entretanto, o modelo clínico ainda prevalece nas escolas. Nos trabalhos de Wechsler (1986), Wechsler, Densusa et alia (1987) e Gomes e Ritter (1987) constatamos que as atividades mais frequentes dos psicólogos escolares é ainda o psicodiagnóstico seguido pela orientação aos pais e professores e atendimento psicológico ao aluno.

O modelo clínico na escola não satisfaz a própria escola, porque esta pouco vê da utilidade prática nas salas de aula, na identificação dos conflitos intrapsíquicos das crianças, como também não satisfaz ao psicólogo escolar. No estudo em que levantei (Wechsler e Gomes, 1986) a percepção do psicólogo quanto ao seu trabalho na escola, observei que as dificuldades mais comumentes encontradas entre os profissionais de diferentes regiões do país eram: confusão quanto ao seu papel na escola, não aceitação pelos diretores ou professores, supervisão por pessoas não peritas em psicologia escolar, pouco reconhecimento pelo seu trabalho, insatisfação salarial, material psicométrico pouco adequado à realidade brasileira, déficits em pesquisa sobre a sua área de atuação, insuficiência de bibliografia nacional ou traduzida sobre psicologia escolar, e poucas possibilidades de contacto com outros profissionais da área.

As dificuldades que o psicólogo depara na sua prática na escola, não podem, porém, serem atribuídas exclusivamente ao contexto institucional escolar, mas sim às próprias deficiências na formação deste profissional. Os dados levantados pelo Conselho

Federal de Psicologia (1987) e por Dechsler, Bonsusan et alia (1987) demonstram que o psicólogo escolar está pouco preparado para lidar com problemas psico-educacionais, nas diferentes regiões do país. Durante a graduação, os cursos estão muito mais dirigidos para preparar o psicólogo para atuar na área clínica do que na área escolar, e após este período são poucos os psicólogos que procuram cobrir os déficits de sua formação. Os dados da Tabela 1 mostram que somente cerca de 1 a 7% dos psicólogos, em diferentes regiões do país, buscam cursos relacionados com psicologia escolar após a sua graduação.

O despreparo do psicólogo escolar, a confusão quanto ao seu papel na escola e região, como consequência, da escala de pouco valorização deste profissional, oficializada pelo baixo salário, faz com que a psicologia escolar seja uma área pouco procurada, comparando-se com as áreas clínica e organizacional, nos diferentes estados brasileiros, como mostra a Tabela 2. A necessidade de maior preparo, tanto na área teórica, como nas áreas técnica e prática da psicologia escolar, é sentida pelos psicólogos em diferentes regiões do país, como mostra a Tabela 3.

O objetivo deste trabalho, não é, entretanto, somente o de apresentar as dificuldades do psicólogo escolar, mas também é o de propor soluções. Estou no momento coordenando um grupo de psicólogos escolares internacionais, a convite da associação International Council of Psychologists. De meu último encontro com este grupo, no mês passado em New York, discuti com os seus membros a viabilidade do modelo de consultoria escolar aqui no Brasil, modelo este que já venho testando com sucesso nos meus trabalhos de consultoria nas escolas de Brasília e através dos meus estudantes de pós-graduação na Universidade de Brasília.

Vou, a seguir, apresentar os princípios da consultoria escolar por saber que este enfoque é pouco conhecido pelos psicólogos escolares no Brasil. A consultoria escolar questiona os seguintes aspectos das estratégias tradicionalmente seguidas pelos psicólogos no âmbito escolar:

1) A criança é sempre responsável pelas dificuldades de aprendizagem ou disciplina que apresenta na escola.
2) O atendimento direto à criança é indispensável para resolver qualquer problema escolar.
3) A explicação dos conflitos e necessidade de defesa pessoais ou familiares da criança para o seu professor são suficientes para a resolução das dificuldades em sala de aula.
4) A identificação do exato nível de QI da criança pode explicar a sua baixa motivação e rendimento na escola.
5) Pais deve ser chamados à escola somente para resolverem os problemas de seus filhos.
6) O professor tem sempre razão de se queixar da criança.

7) Problemas institucionais nada têm a ver com problemas em sala de aula.

8) Cabe exclusivamente ao psicólogo a tarefa de planejar estratégias para serem seguidas pelo professor e pelos pais da criança envolvida.

A consultoria escolar pode ,então, ser definida pelas seguintes características:

A) Ênfase maior no serviço indireto à criança do que no serviço direto.

B)Ênfase na saúde mental e criatividade do meio para solucionar os problemas atuais.

C) Divisão de poder e responsabilidades com os especialistas da instituição.

D) Ênfase na prevenção em vez da remediação.

Os pressupostos teóricos da consultoria escolar advém: da área educacional, para treinamento de professores, da área organizacional, sobre os princípios dinâmicos das instituições, da área de aconselhamento, sobre as técnicas de entrevista, da área comportamental, sobre as estratégias de modificação de comportamentos, e da área cognitiva, pelos métodos de desenvolver criatividade em indivíduos.

O objetivo principal da consultoria é o de multiplicar esforços através do desenvolvimento da saúde mental dos profissionais que lidam com a criança, ou seja, enfatizar a prevenção em vez do esforço curativo individual, que totaliza, no final de cada ano, poucas/poucos casos.

As funções do consultor escolar podem ser definidas como:

1) Detectar problemas a nível institucional que estejam influenciando nas salas de aula.

2) Identificar as áreas de deficiências dos professores para lidarem com seus alunos: Falta de conhecimentos? Falta de habilidades? Falta de confiança? Falta de objetividade?

3) Desenvolver a capacidade criativa dos membros da instituição, através de estratégias individuais ou grupais, a fim de permitir a multiplicação de esforços.

4) Envolver a família mais como fator de prevenção das dificuldades do que de prevenção.

É necessário, porém, ressaltar que a consultoria não nega a adequação de atendimento direto à criança, para certos tipos de problemas, porém o ênfase do trabalho é dado pelo atendimento indireto .

Neste trabalho, o enfoque dado à consultoria escolar como forma de atuação para os psicólogos na escola, parte de seguintes pressuposições:

A) As dificuldades econômicas que a maioria das escolas brasileiras apresenta não permitem pagar o psicólogo

satisfatoriamente por tempo integral.

B)Os déficits da formação dos psicólogos na área educacional podem ser reduzidos no trabalho de divisão de responsabilidades para busca de soluções, com os outros profissionais da escola.

C)Formação inadequada dos professores nas escolas normais requer assessoria quanto aos princípios básicos da motivação, disciplina, desenvolvimento cognitivo, criatividade e modificação ambiental.

D)Os graves problemas sociais e econômicos da nação requerem muito mais o esforço preventivo do que remediativo.

As dificuldades apresentadas pelos profissionais em psicologia escolar também podem ser parcialmente superadas, através de uma maior integração daqueles que atuam nesta área em todo o país. Com o objetivo de aliviar as dificuldades de informação e de integração dos psicólogos escolares, o grupo de profissionais de Brasília vêm apresentar, neste encontro, as seguintes propostas:

A) Planejamento de um Encontro Internacional em Psicologia Escolar e Educacional na Universidade de Brasília, em julho de 1989.

B) Criação da Associação Nacional de Psicologia Escolar e Educacional [ANPEE].
Para esta sociedade já foi composta uma diretoria provisória e elaborada uma proposta de estatutos para ser discutida com os profissionais da área presentes neste encontro.

BIBLIOGRAFIA

Borges-Andrade,J., e Gomide, Jr.S. (1980). O exercício da psicologia: peculiaridades da 1ª região. Anais da XVI Reunião de Psicologia da Sociedade de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, SP.

Caplan, G. (1964). Principles of preventive psychiatry. New York, Basic books.

Conselho Federal de Psicologia (1987). A atuação do psicólogo no Brasil. Monografia em elaboração.

Cuzzo, M.L.G., e Witter, G. (1987).A relação psicólogo-escola na região de Campinas: um estudo exploratório da opinião de diretores . Revista do Instituto de Psicologia da PUCCAMP, 2(1), 35-52.

Meyers, R. Parsons,R. e Martin, R.(1979).Mental health consultatio in the schools . Jossey-Bass. S. Francisco.

Sbardelino Filho,E., Sbardelino , E. T, Cordeiro, C. R. e Comide, P.I.C.(1986). O exercício da psicologia: peculiaridades da 7ª região. Anais da XVI Reunião da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto . Ribeirão Preto, SP.

Wechsler, S. e Gomes, D. (1986). School Psychology in Brazil. Journal of School Psychology , 24 , 221-227.

Wechsler, S., Bensunsen, E. e Col. (1987) . A atuação do psicólogo na área escolar no Distrito Federal. Trabalho apresentado na XVII Reunião da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto,SP.

APLICAÇÃO DA PSICOLOGIA SOCIAL NA ADMINISTRAÇÃO, PARTICULARMENTE EM MARKETING.

André Carlos Martins Manck
Universidade Federal de Uberlândia

Antes de mais nada, convém esclarecer que vamos tomar por base de nosso dissertação e de nossos exemplos a administração de Empresas, mas o que vamos colocar pode também se estendido à administração de qualquer organização (como uma instituição religiosa , por exemplo). Uma maneira simples, ou conveniente, de se analisar uma empresa (ou uma organização qualquer) é através da abordagem sistêmica.

Assim, podemos ver uma empresa como parte de um sistema do qual recebe recursos ou "inputs" (humanos, financeiros, tecnológicos, receitas de vendas, matérias-primas, etc) e para o qual dá ou oferece "outputs" (pessoas satisfeitas e remuneradas, produtos, remuneração aos acionistas, etc). Um dos subsistemas da empresa, o qual trata da saída de bens e serviços (produtos, afinal), de entrada da receita advinda de sua venda, bem como da saída de comunicação e recebimento de informações daquilo que chamamos de mercado, é o que se constitui no Sistema de Marketing, que pode ser visto, simplificadamente, na Figura 1. Como característica principal, temos que esse subsistema da empresa é aquele que tem as relações mais intensas com a área externa à empresa.

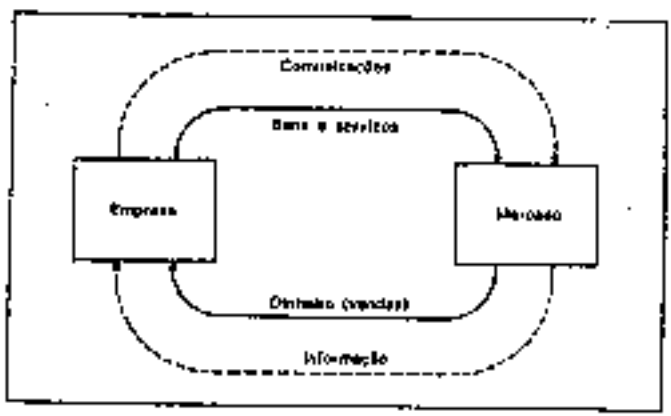


Figura 1 - Um simples sistema de Marketing (1)

Para que possamos entender até que ponto podemos ter aplicação da psicologia social nesse sistema tão ligado à área externa da empresa, basta entendermos o que é Marketing.

Antes da definição de Marketing, é bom compreender que Marketing, antes de ser uma ferramenta da empresa é muito mais, como nos ensina Marcos Cobra (2), "uma filosofia, uma norma de conduta para a empresa".

Essa filosofia de ação se baseia no fato de que é muito mais natural e mais inteligente e tem maior probabilidade de sucesso uma empresa partir das necessidades dos consumidores que formam o mercado e procurar atendê-las, do que trilhar o caminho inverso, ou seja, partir de algo que a empresa tem e procurar colocá-lo no mercado.

Ou seja, são as "necessidades latentes, quer no plano qualitativo, quer no quantitativo, que impõem a dedução dos objetivos que a empresa deve ter em mente, para definir as características dos bens ou serviços a serem elaborados e as respectivas quantidades a serem definidas (3)". E não vice-versa!

Conforme Kotler (4), "o conceito de Marketing é o compromisso da empresa com o conceito consagrado pelo tempo na teoria econômica e conhecido como a soberania do consumidor. A determinação do que deve ser produzido não deve estar nas mãos das empresas ou do Governo, e sim dos consumidores. As empresas produzem o que os consumidores desejam e desta forma, maximizam o bem-estar dos consumidores e obtêm seus lucros."

Entendido isso, podemos definir Marketing como sendo:

- Um conjunto de atividades que visam identificar e satisfazer as necessidades dos consumidores, através de processos de troca, possibilitando, assim, atingir os objetivos da organização.

É muito comum ao leigo em geral confundir o Marketing com essas atividades utilizadas por ele, até por serem facetas mais visíveis do Marketing. Daí muitos acharem que Marketing é propaganda. Mas não: no fundo propaganda é tão só uma maneira de se comunicar que existe um bem ou serviço (um produto) que é capaz de satisfazer esta ou aquela necessidade.

Foi pensando em Marketing que a Nestlé passou a vender muito mais Leite Moça como um "ingrediente para receitas de doces" do que "leite em conserva açucarado". E é muito mais uma maneira de "mulher tratar bem de sua família" do que o próprio "amaciamento de roupas" que está num frasco de Comfort. Ou ainda, o "Danoninho" é bem um "bifinho", a proteína que toda mãe quer dar ao seu filho, mas não tem sucesso. Houvera sido desenvolvido como um alimento matinal, como os cereais "Kellog's" e talvez a demanda de mercado por iogurtes no Brasil não teria o tamanho que tem.

Vê-se portanto, que o Marketing cria hábitos de consumo, cria demanda, mas não cria necessidades. Apenas identifica e procura satisfazer as necessidades latentes. Isso posto, fica bastante claro que o campo de aplicação da psicologia social na administração mercadológica é extremamente vasto, pois é o próprio conceito de Marketing que abre as portas para tanto: a psicologia social, através da maior compreensão que proporciona sobre o indivíduo imerso na sociedade e, em última instância, sobre as necessidades que ele tem, enquanto parte dela, pode ser fonte de informação e ferramenta fundamental ao homem de Marketing.

Isso acontece quando achados de Aroldo Rodrigues (5) indicam baixos níveis ou ausência de segregação fundamentada em raça no Rio de Janeiro (e talvez no Brasil todo). Será que não se abrem aí perspectivas para o homem de marketing lançar no mercado cosméticos adequados às mulheres negras? Ou será que as necessidades delas em termos de cores de cosméticos não são diferentes?

Ou ainda, podemos nos perguntar se os conhecimentos de Psicologia Social sobre poder conjugal não são úteis para entender ou definir estratégias como a do Comfort, acima citada.

E quanto à histórica dificuldade da Nestlé em introduzir o hábito (aliás, econômico hábito!) de se usar café solúvel no Brasil? Não seria do escopo da psicologia social entender se as donas-de-casa gostam de ser vistas como atenciosas e laboriosas ao preparar ritualescamente o café (em pó) para suas visitas, ou quiçá para seus maridos?

Mas não seriam apenas a nível de aspectos específicos as aplicações possíveis da psicologia social ao marketing. Havendo uma ligação tão de foro íntimo com o próprio conceito de marketing, há questões mais profundas, de cunho conceitual ou acadêmico que a psicologia social pode auxiliar. Citamos dois exemplos:

1º) - Há autores, encabeçados por Philip Kotler (6), que postulam uma evolução no conceito de marketing para o "Marketing Societal"; Hoje, ao invés de satisfazer o consumidor, o marketing societal estaria preocupado "com o bem-estar do consumidor e do público a longo prazo". Com base nesse "novo" conceito, aflorariam preocupação ecológicas ("contra detergentes não-biodegradáveis") ou com a saúde ("hamburguers MacDonald's que têm muito amido e gordura e não necessariamente alto valor nutritivo"). Mas há uma questão que colocamos, nesse ponto: será que foi o conceito de marketing que evoluiu ou foram as necessidades que mudaram a ponto de exigirem aspectos como ecologia preservada e saudabilidade nos alimentos? Estudos de Psicologia Social talvez auxiliem nesta questão.

2º) - Segundo Kotler (7), o Marketing dos anos 60, que era "de massa", passou nos anos 80 a ser "segmentado" e passará nos anos 90 a ser "clientelizado", isto é, os bens ou serviços

passam a ser produzidos para cada consumidor especifica - mente, segundo suas necessidades. Ora, tais macrotendências não estariam de acordo com estudos da Psicologia Social que demonstram que (6) "as pessoas sentem necessidade de serem ' tratadas como únicas" e que "essa necessidade chega a ser ' mais importante do que os próprios assuntos que elas têm pa ra resolver com terceiros"?

Esperamos ter ilustrado como a Psicologia Social pode muito auxiliar em questões da administração mercadológica ou de marketing ' em função da própria conceituação de marketing e do escopo da Psicologia Social.

Na prática, há uma interface entre marketing e psicologia social' que se expressa na pesquisa mercadológica. Esta é uma ferramenta' do marketing com cada vez maior utilização no levantamento de necessidades. Por seu conhecimento e experiência, na pesquisa mercadológica está um campo vasto para atuação do psicólogo social.

É importante, no entanto, que o psicólogo social entenda que a ' pesquisa mercadológica é ferramenta, um meio portanto, e não um fim em si. A não compreensão desse fato por alguns profissionais' tem levado a atritos e mal entendidos que dificultam a evolução ' conjunto, com prejuízo para ambas as áreas do conhecimento.

- - - * * * - - -

(1) - KOTLER, Philip MARKETING - EDIÇÃO COMPACTA - São Paulo Atlas, 1980, p.49
(2) - COBRA, Marcos H.N., MARKETING BÁSICO - UMA PERSPECTIVA BRASILEIRA - São Paulo, Atlas, 1985, p.22
(3) - COBRA, Marcos H.N., MARKETING BÁSICO - UMA PERSPECTIVA BRASILEIRA - São Paulo, Atlas, 1985, p.22
(4) - KOTLER, Philips - MARKETING - EDIÇÃO COMPACTA - São Paulo Atlas, 1980, p.43
(5) - RODRIGUES, Aroldo
(6) - KOTLER, Philips - MARKETING - EDIÇÃO COMPACTA - SÃO Paulo Atlas, 1980, p.44-46.

(7) – KOTLER, Philip - Conferência sobre "ESTRATÉGIAS EMPRESARIAIS DE MARKETING" - São Paulo, 18 e 19 de Junho de 1987.

(8) – PILARES, Nanci Capel – "ATENDIMENTO DIFERENCIADO: NECESSIDADE OU REQUINTE" - In: INFORMATIVO IDOR7 – São Paulo Setembro/87 - p.1

"APLICAÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL EM ADMINISTRAÇÃO"

Antonio Carlos Freitas da Silva
Universidade Federal de Uberlândia

Vou procurar abordar a questão de uma maneira mais específica, ou seja, as aplicações da Psicologia Social na área de Recursos Humanos.

Começo com uma provocação, oriunda de uma constatação: A Psicologia Social precisa sair das salas de aula, dos consultórios, dos gabinetes, enfim do discurso. Só assim, poderemos utilizá-la em toda sua amplitude na Administração.

A organização moderna exige uma revisão dos métodos de avaliação psicológica utilizados nas áreas de RH. Precisamos sair do artificialismo e da subjetividade que alguns "Testes de Seleção" muitas vezes nos impõem. Precisamos democratizar, racionalizar e humanizar os métodos e processos administrativos. Como atacar esta problemática ??. Não tenho a pretensão de defender a psicologia social como sendo o único e o melhor remédio contra estes males. Entretanto, vejo nela um instrumento poderoso para o administrador conseguir a partir da conscientização do funcionário, levantar seus pontos de conflitos, suas deficiên

cias, seus bloqueios, e a partir daí ajudar para que as pessoas "cresçam" e se desenvolvam.

As mudanças conjunturais e estruturais pelas quais passamos periodicamente, nos convidam (para não dizer obrigam) a adotar critérios e métodos da Psicologia Social nos processos de recrutamento e seleção. Isso significa adotar de forma efetiva e eficaz (sem paliativos).

Entendo que a organização é uma célula da sociedade, e exatamente por isso temos um vasto arquivo de questões para serem discutidas, analisadas, trabalhadas e resolvidas dentro das empresas.

Na área de RH a Psicologia Social não se aplica apenas na Avaliação de Pessoal, tendo sem dúvida, seu espaço reservado na Administração de Salários, Saúde, Segurança, Pessoal, etc.

A experiência tem me mostrado que os Psicólogos são os grandes responsáveis pelo academicismo da Psicologia Social, mas por outro lado, serão eles os primeiros a conscientizar os administradores a aceitar uma gerência participativa, criativa, crítica e sobretudo humana, onde os impactos das mudanças organizacionais

sejam facilmente absorvidos pelas pessoas. Precisamos levar a Psicologia Social para "dentro" das organizações. A meu ver a porta de entrada é o órgão de RH. Vamos aceitar este desafio.

APLICAÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL À ADMINISTRAÇÃO

Carlos Américo Alves Pereira

Universidade Federal de Uberlândia

1. INTRODUÇÃO

Quando sugeri a inclusão do tema "Aplicações da Psicologia Social à Administração", à Divisão de Psicologia Social da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, nada inusitado estava sendo proposto. Mas, orientado momentaneamente para um sentido pragmático, ocorreu-me a oportunidade em poder dimensionar para novos ouvintes a essência da Psicologia Social Científica e suas possibilidades de aplicação a um campo profissional tão dinâmico quanto a Administração.

Tanto a Psicologia Social quanto a Administração são disciplinas muito amplas das Ciências do Comportamento. Necessário faz-se delimitá-las, e a explanação do tema que a seguir me proponho fundamenta-se em algumas, dentre várias, teorias e princípios acerca de alguns processos e fenômenos psicossociais já estudados pela Psicologia Social, e que podem ser aplicados mais diretamente aos setores de Administração de Recursos Humanos, Administração de Vendas, Administração de Marketing e Organização e Métodos.

2. O CONCEITO DE PSICOLOGIA SOCIAL

Entendida pela maioria dos psicólogos sociais como a ciência que tem por objetivo compreender e explicar como o pensamento, sentimentos, percepção e comportamentos de uma ou mais pessoas são influenciados pela presença real ou pela mera expectativa de uma interação com outras pessoas, é a psicologia social, segundo Allport (1968), um "fenômeno" caracteristicamente norte-americano. Em sua fase científica, encontra a psicologia social seu primeiro trabalho experimental em N.Triplett, e seus primeiros livros-texto intitulados "Psicologia Social" e "Introdução à Psicologia Social" em E.A.Ross e W. McDougall, respectivamente, ambos publicados em 1908.

Um trabalho conduzido por Gibson e Higbee (1980), também

posteriormente apresentado no Journal of Social Psychology por Higbee e Gibson (1985), revelou que nas sete décadas subsequentes ao marco inicial de 1908, 105 livros-texto de psicologia social foram publicados nos Estados Unidos: 15 livros entre 1908 e 1929, 23 livros entre 1930 e 1949; 29 livros entre 1950 e 1969, e 38 livros entre 1970 e 1977. Da mesma maneira, o número de artigos científicos publicados em periódicos especializados em psicologia social tem crescido vertiginosamente. Entre os trabalhos publicados, encontramos pesquisas sobre percepção social, locus de controle, atribuição de causalidade, formação de impressão, atitudes, mudança de atitudes, dissonância cognitiva, poder social, resistência psicológica, inequidade, comunicação grupal, liderança, coesão grupal, etc.

3. ALGUMAS APLICAÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL À ADMINISTRAÇÃO

3.1. Percepção social

Ao abordar o processo de interação humana, a psicologia social o faz levando em conta a intermediação de uma série de fatores. Assim, quando duas ou mais pessoas interagem em qualquer situação, atitudes, valores, crenças, impressões, necessidades, expectativas, interesses, etc. dos interlocutores, orientam suas percepções, determinando suas opiniões e comportamentos.

Em situações organizacionais de trabalho, não raras vezes se verificam posicionamentos divergentes, e até mesmo conflitantes, entre trabalhadores, entre estes e seus chefes e entre chefes e empregados. Os estudos conduzidos por Heider (1944; 1958) acerca do processo de atribuição diferencial de causalidade, por Rotter (1966) acerca da dimensão de "locus de controle", por Asch (1946) sobre a formação de impressões, e por Katz e Braly (1933) sobre a formação e a manutenção ou não de estereótipos, e outros que deles se derivaram, nos oferecem alguma base para o entendimento do processo de percepção interpessoal em ambiente de trabalho.

3.2. Atitudes e mudança de atitudes

Indiscutivelmente, uma das áreas com maior número de estudos e pesquisas em psicologia social. O trabalho pioneiro de Thurstone (1928) no seu "Attitudes can be measured", o método de "Análise do Escalograma" de Guttman (1944), o "método somativo" de Likert (1932) e a "técnica do diferencial semântico" de Osgood

(1952), têm proporcionado inspiração à construção e utilização de medida de atitude frente a um sem-número de questões e problemas de pesquisa através dos últimos seis décadas. Por razões plausíveis, encontra a Administração um fértil solo de técnicas de medida de atitudes na psicologia social, proporcionando uma utilização prática principalmente nas áreas de Marketing e Recursos Humanos.

No que se refere ao fenômeno e processo de mudança de atitudes é notória a posição teórica de Hovland, Janis e Kelley (1953). Amparados em supostos behavioristas de teoria de aprendizagem, lançaram aqueles pesquisadores as bases sob as quais uma persuasão torna-se eficaz. Assim, segundo os autores, (a) características do comunicador, (b) fatores relacionados às formas de comunicação e (c) características psico-sócio-demográficas da audiência, a quem a comunicação persuasiva é dirigida, constituem-se em elementos essenciais no planejamento de modificação de atitudes.

3.3. Dissonância cognitiva

Amparado em noções gestaltistas, Festinger (1957) propõe uma teoria explicativa acerca das consequências decorrentes do processo de tomada de decisão. Segundo Festinger, "logo após uma tomada de decisão experimentamos um estado de dissonância cognitiva, sendo este caracterizado por um arrependimento pós-decisional", forças motivacionais ocorrem no organismo, no sentido de eliminar ou reduzir o estado de inconsistência".

A teoria da dissonância cognitiva e os trabalhos experimentais por ela inspirados sugerem suporte teórico-empírico aplicado às situações organizacionais.

Referências Bibliográficas

Allport, G.W. The historical background of modern social psychology. In: Lindzey, G. e Aronson, E., The Handbook of Social Psychology. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley Pu. Co., 1968 (2.ed.).

Asch, S.E. Forming impressions of personality. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1946, 41, 258-290.

Festinger, L. Teoria da dissonância cognitiva. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. (trad. da ed. 1957).

Guttman, L. A basis for scaling qualitative data. American Sociological Review, 1944, 9, 139-150.

Heider, F. Social perception and phenomenal causality. Psychological Review, 1944, 51, 358-374.

Heider, F. Psicologia das relações interpessoais. São Paulo, Pioneira, 1970 (trad. 1958).

Higbee, K.L. & Gibson, C.L. Textbooks and authors in social psychology: The first seven decades. The Journal of Social Psychology, 1986, 125, 551-556.

Hovland, C.I., Janis, I.L. & Kelley, H.H. Communication and persuasion. New Haven, Yale University Press, 1953.

Katz, D. & Braly, K.W. Racial stereotypes of one hundred college students. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1933, 28, 280-290.

Likert, R. A technique for the measurement of attitudes. Archives of Psychology, nº 140, 1-55.

Osgood, C.E. The nature and measurement of meaning. Psychological Bulletin, 1952, 49, 197-237.

Rotter, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 1966.

Thurstone, L.L. Attitudes can be measured. American Journal of Sociology, 1928, 33, 529-554.

Psicologia e Organização do Trabalho: A Naturalização de Fatos Econômicos como Esquemas Psicológicos.

Marco Antonio de Castro Figueiredo
Universidade de São Paulo

Vou tentar, brevemente, tecer algumas considerações sobre a participação da psicologia na Organização do Trabalho, traçando, grosso modo, sua trajetória dentro do processo de produção para, finalmente, colocar em discussão algumas das mais recentes propostas na área de Organizacional.

Saliento, de passagem, a subordinação, à economia, dos fenômenos que a psicologia trata, essas poderiam ser considerações de segunda ordem, levando em conta a proposta do temário que está sendo tratado aqui; entretanto, poderiam ser considerações oportunas para a discussão de como a psicologia tem acompanhado e suprido as necessidades da Organização do Trabalho no Capital.

Após as experiências de Howtorne[1], a psicologia social passou a ser valorizada dentro do processo de produção industrial e teve, por assim dizer, a sua "chance de ouro" com referência à Organização do Trabalho. Se, anteriormente, a psicologia buscava determinar, no mecanismo da produção, os atributos humanos compatíveis com os elementos detectados pela análise do trabalho, aspectos psicu-sociais, até então insuspeitos, começaram a ser considerados; abandonando o antigo reduto da psicometria tradicional, a tarefa imediata, a psicologia entrou no âmbito das relações socializadas do processo cooperativo de produção.

A grande maioria dos psicólogos considera os estudos de Hawtorne como o marco de uma nova era dentro

da psicologia; uma era de "Renascimento" que despertou os profissionais para alguns aspectos, dentro do trabalho, ligados à capacidade do trabalhador para organizar sua própria prática, se lhe fosse dada a oportunidade.

Entretanto, se fizermos um breve regresso histórico, podemos verificar que o que tem ocorrido é uma série de derrotas acadêmicas, quando a psicologia se transporta da teoria à prática. Na realidade, a psicologia passou por vários reveses ao tratar fenômenos que são muito mais afetos às determinações econômicas - o que, no passado, parecia ser da competência dos psicólogos do trabalho, hoje está relegado ao plano subsidiário da economia.

As grandes modificações na Organização do Trabalho Industrial determinaram transformações radicais no plano científico; a revolução do trabalho industrial determinou o grande aumento no tamanho das empresas no início do século XIX, abrindo espaço para a organização monopolística da indústria e à utilização sistemática dos recursos das ciências na produção.

No âmbito da psicologia, a escola experimentalista de Wundt criava o primeiro laboratório, de onde saíram os primeiros psicólogos da eficiência industrial, como Hugo de Munsterberg e Walter Dill Scott. Essa psicologia objetiva do trabalho era fruto de uma estratégia que visava delinear uma "nova" ciência que tinha por objetivo interligar o moderno laboratório de psicologia aos problemas econômicos[2].

A afirmação da psicologia começava com a degradação do seu objeto: o homem era relegado à condição de uma estrutura mecânica, destituída de um "motu" próprio e de cujos fenômenos internos só se podia dizer que eram uma caixa preta, inexpugnável à compreensão. A fragmentação do homem pelo trabalho determinou uma revisão radical no âmago de uma psicologia atrelada à filosofia. A objetivação do trabalho objetivou o homem, os fenômenos mentais ou psíquicos cederam lugar ao comportamento, o ho-

mem passou a ser a reação mecânica, mensurável, dosável, controlável e estereotipada.

A filosofia de Munsterberg norteou os passos da psicologia industrial, que se viu investida na "missão" de selecionar e aclimatar os trabalhadores à rotina da produção capitalista e aí criar novos recursos frente às contradições do trabalho industrial.

O início do século XX marcou o grande desenvolvimento da psicologia e sociologia industriais. A Primeira Grande Guerra ensejou a criação de técnicas de recrutamento que foram imediatamente assimiladas à indústria. Segundo Rozzi[3], a guerra é um fato industrial privilegiado, porque, em geral, a indústria muda, durante a guerra, sua estrutura produtiva. O recrutamento de soldados durante o Primeiro Grande Guerra se constituiu em um imenso laboratório para as indústrias, pondo a psicologia frente ao seu objeto de uma forma massiva. A seleção de pessoal, oriunda de uma eficiente simplificação da hipótese científica, equalizou o trabalhador da mesma forma que o soldado nas trincheiras, os indivíduos são todos iguais.

Entretanto, a prática se ocupou em demolir todas as esperanças dos psicólogos em determinar, com antecipação, a adaptabilidade dos trabalhadores através de gráficos de expectativa, projeções psicométricas e classificações a partir de habilidades estáveis.

Mais uma vez o caráter subsidiário da psicologia à economia se fez presente, quando a objetividade preconizada por seus métodos esbarrou nos limites dos fenômenos sociais do trabalho. Os psicólogos se agarraram à tábua de salvação que lhes atiraram os Administradores de Pessoal, e passaram a se preocupar com os fenômenos socializantes do trabalho. A psicologia passou a reconhecer no homem uma capacidade que vinha lhe negando há cinquenta anos: organizar e integrar suas experiências conscientemente. E esta constatação deslocou o enfoque da psicolo

gia individual para a psicologia dos grupos sociais, com ênfase nas relações humanas, liderança e processos de grupo dentro das organizações.

Esse deslocamento da psicologia não é, na realidade, a revisão metodológica que querem os psicólogos; colocado em alguns pontos-chave da produção, em um nível intermediário de decisão, o psicólogo acaba retendo um poder que lhe faculta vender um trabalho: os métodos e sistemas de controle da subjetividade do trabalhador. Nesta luta, desvestindo sua roupagem tradicional, enverga agora uma nova vestimenta, menos preocupada com os fenômenos objetivos. Levado a reboque das transformações no processo do trabalho, o psicólogo passou pela dura prova de uma realidade muito distante daquela apregoada pelos antigos estudiosos e, consequentemente, se volta para os aspectos socializantes do trabalho.

Um fenomeno decorrente da naturalização dos fatos econômicos através da acomodação a esquemas psicológicos é a preocupação marginal da psicologia industrial no tocante à objetivação do trabalho, relacionado ao aspecto subjetivo "perdido" no processo. Os psicólogos se investem na tarefa de "recuperar" esse aspecto, estudando fenômenos como satisfação no trabalho e aclimatação dos operários no ambiente profissional. Com o pretexto de proporcionar situações "mais humanas" e oferecer "segurança" e "bem estar" no ambiente do trabalho, os psicólogos têm buscado uma fórmula para reduzir os custos da produção, aumentar a eficiência e elevar a produtividade.

Uma tendencia paralela, de forte conotação econômica é a perspectiva de co-gestão do trabalho. Jay Forrester[15], analisando a organização produtiva do futuro salienta a abolição da antiga hierarquia autoritária em favor da gestão conjunta de trabalhadores:

> "A ausência de hierarquia autoritária obriga a calcular as estruturas de organização de forma a que o interesse pessoal -

dos indivíduos e os objetivos da organização coincidam. Uma estrutura não autoritária implica o exercício de uma concorrência interna... Cada indivíduo teria assim uma situação idêntica à de um proprietário que gere a sua empresa..."

E, mais adiante:

"A nova organização deveria desenvolver-se em torno de uma espécie de constituição que saiba proclamar os direitos do indivíduo e determinar os limites do poder que a organização pode sobre ele exercer..."

Todas essas tendências levam à preocupação com mudanças fundamentais nas diversas sociedades do capitalismo mundial, que tem que se adequar às características sócio-técnicas dos vários sistemas de produção, culturas, sociedades, costumes, etc. Uma nova filosofia gerencial parece surgir, como a pregoa Rensis Likert[16]:

"Os homens estão hoje menos dispostos do que há dez ou vinte anos a aceitar pressões e controles estreitos... nas nossas escolas, nas nossas famílias e nas nossas comunidades, verifica-se uma tendência para conceder ao indivíduo maior liberdade e autonomia. Dão-se menos ordens diretas sem explicações, e os jovens participam cada vez mais nas decisões que os afetam.

Uma maior preocupação de saúde mental e a ênfase posta na transformação dos indivíduos em adultos sãos e efetivamente maduros vão a par com uma tendência cultural constatada nas famílias, nas escolas e nas comunidades americanas. Esta evolução pode levar a alterações importantes nos métodos de management.

E, mais adiante:

As ciências sociais dão-nos agora os meios de formular os princípios deste novo sitema de management."

É verdade que a aplicação da psicologia social ao processo de organização do trabalho trouxe também algumas contribuições interessantes, do ponto de vista acadêmico. Podemos citar uma série de autores, por exemplo, engajados no estudo de escalas subjetivas e que no passado, construíram as bases de alguns trabalhos clássicos em psicologia social: Likert[4], Thurstone[5], Osgood[6], etc. Ou no estudo das atitudes sociais, como Rosenberg[7], Heider[8], Festinger[9] ou Fishbein[10]. Podemos citar outros autores, no campo da liderança, como Stogdill[11], Fleishmann[12] e Fiedler[13]. Entretanto, com raras exceções, são nomes que figuram no panteão da pesquisa fundamental e que representam mais uma tentativa da psicologia no sentido de tratar as questões da natureza social do seu sujeito do que uma resposta efetiva às necessidades da Organização do Trabalho. Apesar de ter a sua origem nas necessidades nascentes do trabalho socializado, a psicologia social efetivamente, contribuiu, na prática, muito menos do que se propôs.

Hoje, passados quase sessenta anos, a psicologia do trabalho continua às voltas com seu antigo problema: realizar uma revisão metodológica que atenda às novas necessidades da Organização do Trabalho, tornada internacional.

Se a psicologia social foi (ou deveria ser) a resposta à socialização da produção, dentro de um sistema industrial fechado, numa época onde as forças produtivas não tinham ainda ganho dimensões internacionais, com a internacionalização do Capital uma nova questão se apresenta: os sistemas sócio-técnicos.

A internacionalização do Capital levou à exigência da incursão da gerência em áreas do saber afetas à Sociologia, Antropologia, Psicologia Diferencial, etc., de maneira que possa abordar a gestão da Organização do Trabalho sob um prisma que leve em consideração as diferenças sócio-culturais entre os povos. Neste campo, há que se destacar os Projetos Hermes, executado por Hofstede[14], recentemente, em mais de quarenta países.

Como no passado, quando as condições nascentes do trabalho socializado punham em xeque o antigo paradigma da psicometria tradicional, sugerindo um novo enfoque ditado pela cooperação e colocando na ordem do dia as propostas da psicologia social, hoje a história se repete, com a internacionalização do Capital, o advento dos cartéis, a formação das grandes corporações internacionais e sistemas sociotécnicos, verdadeiros estados dentro de estados. A questão da Organização do Trabalho, hoje, passa pelo crivo das necessidades oriundas dos sistemas de gestão centralizada.

Notas e Referências

1. E. MAYO. The Human Problems of an Industrial Civilization. - The MacMillan Company, New York (1933).
2. H. BRAVERMAN. Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Zahar, Rio de Janeiro (1977).
3. R. A. ROZZI. Psicologi e Operai - Soggetività e lavoro nell industria italiana. Feltrinelli, Milann (1976).
4. R. LIKERT. A technique of the measurement of attitudes. Archives of Psychology, 140: 44-53 (1932).
5. L. L. THURSTONE. Attitudes can be measured. American Journal of Sociology, 33:529-554 (1928).
6. C.E. OSGOOD, G.J. SUCI e P.H. TANNENBAUM. The measurement of Meaning. University of Illinois Press, Chicago (1957).
7. M.J. ROSENBERG. Cognitive Structure and attitudinal effect. Journal of Abnormal and Social Psychology, 53:3, 367-372 - (1956).
8. F. HEIDER. The psychology of interpersonal relations. Wiley, New York (1958).
9. L. FESTINGER. A Theory of Cognitive Dissonance. Harper & Row, New York (1957).
10. M. FISHBEIN e I. AJZEN. Belief, attitude, intention and behavior: an introdiction to theory and research. Addison-Wesley Reading, Massachussets (1975)

11. R. M. STOGDILL. Personal factors associated with leadership: a survey of the literature. Journal of Psychology, 25: 35-71 (1948)

12. E.A. FLEISHMAN, E.F. HARRIS e H.E. BURTT. Leadership and Supervision in Industry. Monografia sobre Pesquisa Educacional nº 33. Personnel Research Board, Ohio State University (1955)

13. F. FIEDLER. Leader attitudes and group effectiveness. University of Illinois Press, Urbana (1958)

14. G. HOFSTEDE. Cultures consequences, international differences in work-related values. Sage Publications, Beverly Hills, London (1980)

15. Trecho retirado do Documento nº 4 A Empresa Futura, in A.Gorz Divisão Social do Trabalho e Modo de Produção Capitalista. Publicações Escorpião, Porto (1976)

16. Trecho retirado do Documento nº 3 Sobre o Management Moderno. In: A. Gorz Divisão Social do Trabalho e Modo de Produção Capitalista. Publicações Escorpião, Porto (1976.

Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, realizada de 27 a 31 de outubro de 1987, em Ribeirão Preto, São Paulo.

AUTOR:

Marco Antonio de Castro Figueiredo, Professor Assistente Doutor junto ao Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP.
Endereço para correspondência: Avenida dos Bandeirantes, 3900
CEP 14.049 - Ribeirão Preto - SP

O Deficiente com Problemas Severos de Desenvolvimento: Discussões e Trabalhos.

José Alexandre Costa
Escola Nossa Senhora D'Assunção - Betim - MG

APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E SEUS OBJETIVOS

A Escola Nossa Senhora D'Assumpção, integrante da rede particular de ensino, específica de Educação Especial, em sistema de internato, semi-internato e externato, destina-se ao atendimento clínica social pedagógico ao excepcional portador de DM, distúrbios de ordem emocional e da conduta, está localizada às margens da Rodovia Fernão Dias, BR 381 - Km. 436, no município de Betim, Minas Gerais.

ORIGEM

A escola foi criada, inicialmente, como Unidade Residencial para alunos que frequentavam escolaridade especializada em Belo Horizonte, por iniciativa de D. Ester Assumpção, em 1964. Em 1966, registrada como pessoa jurídica, iniciou suas atividades, evitando que as crianças se locomovessem até a Capital. Na época, contava com uma área construída de 600 m^2, numa área verde de 100.000 m^2. E, 1969 foi criado o setor hospitalar, em 1970 o prédio para funcionamento do setor pedagógico e administrativo e em 1975 o prédio para as oficinas pedagógicas e profissionalizantes. Atualmente a escola conta com 4.339,31 m^2 de área construída: três residências, prédio escolar e administrativo, oficinas profissionalizantes, duas piscinas, pomar, setor de horticultura, uma mini fazenda com criação de animais, serviço dentário, lavanderia.

Atualmente a Escola conta com os seguintes técnicos, profissionais, funcionários em geral: 149 funcionários divididos em: médicos, psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeuta, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogas, acadêmicos de medicina, coordenadoras, pedagogas, professoras, assistentes de oficinas, jardineiros, porteiro, plantonistas, vigilantes, rouparia, psicoterapeutas, secretaria, contabilidade, telefonista, serviço de PABX, contador, advogados, reeducadores de linguagem, serviço de cozinha, etc.

POPULAÇÃO

São 259 alunos, sub-divididos em três residências para os internos, além dos semi-internos e externos. Já passaram pela escola, desde a sua fundação, um total de 1.200 alunos em 23 anos de origem. Os clientes em regime de internato, são encaminhados para três residencias assim divididos:

- anexo: crianças de 05 a 12 anos.
- casa da lagoa: clientes acima de 12 anos que apresentam quadro clínico mais grave que necessitam de uma assistência médica maior (possui o setor de enfermagem) tais como Epilepsia Convulsiva Generalizada, problemas orgânicos e Deficiência Mental Profunda.
- casa grande: cuja população consta de adolescentes (maiores de 12 anos) e com problemas de ajustamento, conduta, emocional, etc.

TÉCNICAS UTILIZADAS PARA OS ATENDIMENTOS COM DEFICIENTE MENTAL PROFUNDO

1. SETORES

No início de 1971, encontramos uma dificuldade com cerca de 30 crianças portadoras de DMP. Inicialmente colocamos todas em classes especializadas, atingindo um horário de 13:00 às 17:00 hs.

Com alguns meses de experiência, verificamos que os meninos não se adaptavam a este tipo de atendimento pelos seguintes motivos: falta de interesse pelas atividades em geral e o nível de tolerância em permanecer no mesmo ambiente, isto é, a sala de aula, era muito pequeno, gerando instabilidade emocional, constantes atritos entre eles mesmos, dificuldades do monitoria em atender às necessidades básicas individuais (AVD), agressividade, incapacidade de permanecerem assentados em carteiras, etc.

Como solução, criamos o que foi denominado de setores. Fizemos cinco classes, com seis alunos apenas em cada uma, usando o sistema de rodízio: os grupos ficavam em cada sala apenas por quarenta minutos, quando então passavam para outra, com atendimento diferente e com outra monitoria. Assim formamos os setores de: Esquema Corporal e Educação dos Sentidos, Iniciação à Matemática, Comunicação e Expressão, Iniciação à Escrita (Psicomotricidade) e Setor de Socialização e Recreação. Durante a semana, os meninos passavam pelo menos duas vezes pelo mesmo setor, com intervalo para AVD e lanche. O resultado foi satisfatório, terminando com a insatisfação dos meninos. Também recebiam aula de Educação Física e Natação. Os setores eram orientados diretamente por dois psicólogos.

Já em 1986, esses grupos se modificaram. Os setores passaram a atender a uma clientela composta basicamente por alunos portadores de Deficiência Mental (de treináveis e dependentes), associado ou não a outras deficiências (auditiva, visual, motora, etc.).

Contamos agora com 100 alunos e o número de setores passou para 10 (dez). A orientação é feita por uma pedagoga, uma terapêuta ocupacional e um psicólogo. Os rodízios permanecem agora de uma maneira mais flexível.

O objetivo geral é o desenvolvimento bio-psico-social do aluno através de treinamentos em AVD, de coordenação motora, de esquema corporal, de recreação dirigida, favore

cendo a estimulação as relações interpessoais, a sensibilidade geral, a promoções do auto-cuidado, a independência e a linguagem.

Esses fatos levarão ao aprendizado das regras e normas da sociedade e familiarização com o ambiente escolar.

Assim, os setores têm atualmente as seguintes denominações:

. Setor de Linguagem e Iniciação à Matemática
. Setor de Artes
. Setor de Esquema Corporal
. Setor de Educação Física
. Setor de Recreação Dirigida
. Setor de Motricidade Fina
. Setor de Educação dos Sentidos
. Setor de AVD: I e II
. Setor de Terapia Ocupacional.

2. OFICINAS PEDAGÓGICAS

Atualmente, fazendo parte dos atendimentos para os Deficientes desta Instituição possuímos as oficinas pedagógicas.

Tais atividades são de grande valor pelas suas finalidades próprias e imediatas, como pela contribuição efetiva em relação à educação do deficiente de modo geral, na medida em que atua terapeuticamente, promovendo mudanças de comportamentos (físico e ou psicológico) mal adaptados.

O horário escolhido para os atendimentos foi de 8:00 às 12:00 hs., sendo que para cada especialização foram compostas turmas, pretendendo atender grupos mais homogêneos, em períodos que variam conforme a necessidade de cada especialidade e disponibilidade do aluno para as tarefas.

As oficinas são: tapeçaria, bolaria, carpintaria, treinamento sensório-motor, cerâmica, tear chile

no, talagarsa, trabalhos manuais, tear mineiro, reeducação motora.

Para aqueles que possuem Deficiência Mental Profunda, o horário é menor, com uma hora de duração. Participam, em pequenos grupos, das oficinas de sisal (tapeçaria), cerâmica, treinamento sensório-motor e talagarsa.

3. TERAPIAS ESPECÍFICAS

De acordo com suas necessidades recebem atendimentos específicos em: Terapia Ocupacional, Psicoterapia, Fonoaudiologia, Reeducação de Linguagem.

4. RESULTADOS OBTIDOS

Em se tratando de Deficientes Mentais Profundos, o prognóstico torna-se bastante reservado.

Na nossa experiência encontramos como resultado positivo a independência em AVD, o controle dos distúrbios do comportamento, a socialização e conceitos básicos de matemática e de esquema corporal.

Em alguns casos pode-se conseguir o desenvolvimento de habilidades que proporcionam a execução de algum trabalho artesanal mais mecânico em talagarsa, tapeçaria ou em sisal.

O ATENDIMENTO DO INDIVÍDUO DEFICIENTE MENTAL SEVERO

Maria Odette Bitzutto
Enicéia Gonçalves Mendes
Lourdes Maggi
Fundação Catarinense de Educação Especial - Florianópolis - SC

INTRODUÇÃO:

A Fundação Catarinense de Educação Especial-FCEE, é o órgão da administração indireta da Secretaria da Educação responsável pela coordenação e execução da política estadual de Educação Especial.

A política de Educação Especial para o período 87/91, fundamenta-se no direito à educação de qualquer cidadão seja infra ou bem-dotado. As diretrizes desta política norteiam-se por ações vivenciadas nos princípios de: Normalização, Integração, Participação, Descentralização (Interiorização) e Simplificação.

Para o alcance de seus objetivos a FCEE propõe estratégias ordenadas num plano plurianual, que será viabilizado através de programas, projetos e atividades.

- Programas:

1. Programa de Atendimento aos Educandos com Necessidades Especiais.

Objetivo: Garantir uma metodologia educacional integrada, de atendimento as pessoas portadoras de deficiências, nos níveis de educação precoce, pré-escolar, escolar e de iniciação para o trabalho.

7. Programa de Ciências e Tecnologia.

Objetivos: a) Promover estudo e pesquisa com vistas a soluções alternativas em educação especial.

b) Confeccionar e adaptar recursos técnicos de apoio didático e de reabilitação.

3. Programa de Capacitação de Recursos Humanos.

Objetivos: a) Promover a capacitação de Recursos Humanos para atuarem na Educação Especial em todos os níveis;

b) Garantir a valorização dos profissionais de Educação Especial, através da efetivação do plano de carreira.

SERVIÇO DE EDUCAÇÃO AO DEPENDENTE DA FCEE

O Programa de Atendimento aos Educandos com Necessidades Especiais, mantém na base física da FCEE um Serviço aos indivíduos deficientes mentais severos denominado: Serviço de Educação ao Dependente-SEDE. Atualmente este serviço presta atendimento a 84 indivíduos, organizados em 13 turmas.

Objetivos:

1. Atender diretamente indivíduos severamente prejudicados visando reduzir sua dependência de outrem nas habilidades de locomoção e cuidados pessoais.
2. Melhorar as condições de vida do indivíduo severamente prejudicado, proporcionando-lhe um meio de ampliar experiências de vida e contato social.
3. Diminuir a sobrecarga da família proporcionando um serviço de atendimento diário por um período semi-integral.
4. Criar outras alternativas de atendimento ao indivíduo severamente prejudicado, que não sejam exclusivamente em sistemas de esco

las especiais.

5. Orientar e supervisionar o serviço de atendimento ao dependente no âmbito estadual.

Tipos de Atendimento:

- Educacional - Visa promover o desenvolvimento do indivíduo através do ensino de novas habilidades.
- Ocupacional - Visa ocupar o indivíduo, manter habilidades já adquiridas e oferecer cuidados básicos de alimentação, higiene e saúde.

Dificuldades:

1. Definir por quanto tempo se deve investir na educação do indivíduo severamente prejudicado.
2. Treinamento de professores e rotatividade de pessoal.
3. Influência da situação sócio-econômica da família e o seu envolvimento no atendimento.
   (Assistencialismo X Educação).
4. Interpretação da Lei nº 6.185/82 (Pensão).

A PROMOÇÃO DE PESQUISAS EM INSTITUIÇÕES: SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES E O TREINAMENTO DE EDUCADORES EM PROJETOS DE INTERVENÇÃO

Margarida H. Windholz - Universidade de São Paulo

Em várias oportunidades, por ocasião das Reuniões Anuais de Psicologia em Ribeirão Preto, relatamos pesquisas e discutimos diferentes aspectos ligados ao trabalho com indivíduos com problemas severos de desenvolvimento. Apenas recapitulando o que foi apresentado nas duas últimas Reuniões, mencionamos:

Em 1985, ao participarmos de uma Mesa Redonda sobre "O atendimento do deficiente mental em instituições", destacamos os seguintes aspectos como importantes, para nortear um trabalho com esta população:

- atendimento não apenas custodial;
- aquisição de habilidades básicas e aumento do repertório do indivíduo com deficiência mental, desenvolvendo sua independência, e sua adequação à vida em sociedade (o indivíduo é tanto mais livre, quanto mais opções tiver);
- individualização no trabalho;
- a importância da funcionalidade na escolha das programações e atividades realizadas com o deficiente mental;
- a importância de garantir-se a manutenção do aprendido pelo ambiente mais amplo;
- a importância de se trabalhar, com um quadro de referência de desenvolvimento;
- a importância de intervenção precoce, com planejamento a longo prazo, em vista dos problemas advindos de atraso do diagnóstico inicial e portanto do atendimento necessário;
- problemas ligados ao preparo da equipe de educadores, através de programas de treino e ensino contínuo de serviço;
- a importância de um trabalho transdisciplinar, maximizando o que cada profissional pode oferecer (Windholz, 1985).

Na Reunião Anual de 1986, tivemos oportunidade de dar um curso sobre "O Ensino de Habilidades Básicas a Excepcionais" (Windholz, 1986). Nele definimos:

- o que entendemos como HABILIDADES BÁSICAS, (mencionando que estamos ultimando os preparativos para a publicação de um Guia-Curricular);
- discutimos o que-é por nós considerado um guia-curricular;
- que funções cumpre um guia-curricular, como ele foi desenvolvido, o que constitue seu elenco programático e quais são as características dos programas que o compõe.

Hoje eu gostaria de levar a esta Mesa Redonda em especial dois tópicos que estão inseridos na filosofia de ação que nos rege no trabalho com o excepcional:

- o primeiro se refere à capacitação de educadores;
- e o segundo à importância das instituições e dos profissionais que trabalham com excepcionais como promotores de trabalhos de pesquisa.

"É nossa convicção que, no estado atual dos conhecimentos sobre o excepcional, a tríade: AÇÃO EDUCACIONAL, TREINO CONTÍNUO DA EQUIPE e PESQUISA tem que caminhar junto se quisermos fazer um trabalho sério e contribuir ao mesmo tempo para aumentar o conhecimento científico existente" (Windholz, 1987).

É minha idéia lançar aqui estes aspectos para a reflexão dos participantes, pois julgo que o objetivo de uma Mesa Redonda seja exatamente este: levantar problemas e pontos que merecem atenção, discussão e encaminhamentos.

Para tanto, me proponho a inverter a ordem dos pontos destacados: falando primeiro sobre a PROMOÇÃO DE PESQUISAS e depois sobre a CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES. Isto tem sua razão, pois considero de extrema importância o fato que, para a realização de trabalhos de intervenção eficazes, são necessárias ferramentas

que advem da pesquisa, pois o educador deve: observar, definir, avaliar, planejar, verificar, baseado em dados. Estes são comportamentos extremamente importantes para o educador (e aqui - em sentido lato - refiro-me a todos os profissionais envolvidos no processo educativo de outros indivíduos).

Como os participantes desta Mesa Redonda relataram suas experiências em várias instituições, usarei como quadro de referência a instituição em que estamos realizando pesquisas e dando assessoria há muitos anos, a Escola da Carminha, ou CARE (se vocês preferirem o nome mais formal).

Desde a sua fundação, em 1972, um dos objetivos desta instituição tem sido exatamente o de facilitar a profissionais, psicólogos ou outros, e a estudantes ligados à USP ou outras universidades, a possibilidade de realizar pesquisas e fazer estágios. Várias foram as teses de mestrado, já concluídas, a partir de trabalhos desenvolvidos na instituição, e outras, de mestrado e doutorado, estão em curso atualmente. Os temas foram os mais variados, envolvendo tanto aspectos teóricos, como práticos. Para citar apenas alguns:

- a medição de acuidade visual de indivíduos com deficiências severas de desenvolvimento (Souza Leite, 1979);
- a comunicação gestual, um trabalho que muito nos ajudou no desenvolvimento de programas de comunicação gestual, além de levantar aspectos teóricos pertinentes sobre comportamento verbal (Davis Mattar, 1979);
- comportamentos de auto-agressão em crianças (Meyer, 1986/87).

Além desses e de outros trabalhos, parcialmente realizados tendo como sujeitos alunos da instituição, há nossa própria atividade de pesquisa nos últimos quinze anos.

A finalidade de citar estes trabalhos é dupla: a primeira, como já dissemos, é ressaltar a necessidade de se fazer mais pesquisas sobre o excepcional. Ultrapassa nossos objetivos, hoje, apontar para os inúmeros aspectos que mereceriam estudos mais aprofundados ou sobre os quais nada há ainda.

A segunda, também por nós apontada no início: a presença de pesquisadores pode servir como modelo para trabalhos de intervenção, cujos objetivos diferem dos objetivos de pesquisa, mas para os quais a metodologia de pesquisa, a nosso ver, é fundamental.

A tendência de se trabalhar por "ulhômetro", de achar a coleta de dados dos demais cansativa, "distraindo" o educador do seu trabalho, de não se apoiar em dados para avaliar, analisar e rever situações-problema ou progressos ou fracassos de programas de ensino, é altamente perniciosa, aos demais difundida.

Na nossa experiência julgamos importante procurar meios de facilitar ao educador fazer seu trabalho, baseado em dados. Nem sempre consegue-se êxito. O preparo de educadores é uma tarefa bastante difícil e a atual rotatividade existente em todas as escolas, dificulta a tarefa de um trabalho continuado. Entretanto alguns exemplos, colhidos dentre atividades de intervenção realizadas na CARE, com supervisão da coordenação psico-pedagógica, mostram que a proposta é viável e os resultados positivos. São alguns pequenos projetos em andamento:

- efeito de mudanças no ambiente físico e na programação acadêmica sobre comportamentos bizarros (brincar com fezes, arrancar/rasgar roupa, jogar cadeira e chamuscar) de uma adolescente com retardo severo de desenvolvimento;
- eliminação do comportamento de vomitar e/ou provocar vômito de um menino com retardo severo, através de consequências negativas e reforçamento por realizar atividades de forma adequada;
- uso de extinção e reforçamento diferencial para reduzir a frequência de gritos emitidos por um garoto de 10 anos, com retardo severo de desenvolvimento;
- eliminação de comportamentos auto-agressivos de uma adolescente com retardo severo de desenvolvimento, através de reforçamento diferencial de outros comportamentos (DRO) e diversificação de atividades, bem como na delagem do comportamento de trabalhar em grupo;

. levantamento de reforçadores sensoriais (painel de luzes, brinquedos sonoros) e elaboração de folha de registro para observação de comportamentos auto-agressivos (beliscar pescoço e enfiar dedos nos olhos) e estereotipados (giros de mãos e tronco) de um rapaz de 27 anos, com Síndrome de Down, retardo severo de desenvolvimento e visão deficiente.

Estas intervenções foram realizadas com a participação de professores e outros membros da equipe. Embora os jovens, alvos destas intervenções, realmente tenham apresentado problemas bem sérios de conduta, como vocês puderam verificar, os resultados foram animadores. Mostram que estes e problemas de outra natureza, como p.ex. problemas de aprendizagem, podem ser tratados com a aplicação de procedimentos adequados. Muitas vezes o uso de rótulos prejudica de antemão o trabalho: "Este é um menino autista"; "Não há jeito de ensiná-lo"; "Já fizemos de tudo", são frases ouvidas com muita frequência. Mas uma abordagem, de um lado otimista, e de outro, sistemática, produz frutos.

Acredito que o que foi apontado é suficiente como início para discussão!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Windholz, M. (1984) O atendimento do deficiente mental em instituições. Anais da XV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto.

- Windholz, M. (1986) O ensino de habilidades básicas a excepcionais. Anais da XVI Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto

- Windholz, M. (1987) Passo a Passo, seu Caminho. Guia-Curricular para o Ensino de Habilidades Básicas. (no prelo).

- Davis, C. (1979) "O ensino de respostas gestuais simbólicas para crianças severamente retardadas". Tese de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.

- Souza Leite, S.M. (1979) "Discriminação simultânea: um método para medida de acuidade visual em crianças verbais" Tese de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP

- Meyer, S.D. (1986) Repertório comportamental de uma criança auto-agressiva profundamente retardada. Programa e Resumos da XV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto.

- Windholz, M. e Bailão, V.L. (1981) "Ensinando um repertório básico de comunicação gestual à crianças com retardo profundo de desenvolvimento", IV Congresso Panamericano de Audição e Linguagem - II Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, SP.

- Windholz, M. e Pellicciotti, L.W. (1981) "Um programa de desenvolvimento de fala em criança deficiente auditiva - Treino de emissão fonêmica hierarquizado" IV Congresso Panamericano de Audição e Linguagem - II Congresso Brasileiro de Foniatria, SP.

SÍNTESE: UMA TENTATIVA

Dos trabalhos aqui apresentados hoje e da discussão entre os participantes da mesa e assistência, alguns aspectos comuns levantados são:

. Importância do diagnóstico precoce;
. Necessidade de um trabalho de relações públicas para atingir aqueles que podem fazer um encaminhamento precoce - os médicos - e pô-los a par dos recursos, seja de avaliação, como de intervenção possíveis;
. Mas, ao mesmo tempo, é necessário, criarem-se locais de atendimento de uma população precocemente diagnosticada - não com rótulos - mas precisando de atendimento especial: senão só se criarão expectativas, sem que haja as possibilidades de dar o atendimento desejável;
. Alternativas de atendimento em locais que dispõem de poucos ou de nenhum profissional especializado;
. Preocupação com integração social do indivíduo "especial", mas a falta de escolas e possibilidades de concretizar esta integração;
. Educação da comunidade, inclusive na luta contra o preconceito da comunidade; luta contra a segregação do indivíduo com deficiências, que seria parte do papel das APAE's;
. Apoio aos pais na sua tarefa difícil;
. Deficiência de formação do professor em geral;
. Necessidade de pesquisas;
. Ter bem claro, a quem deve servir a educação especial: nem sempre ela serve a quem deveria ser seu alvo!
. Necessidade de mudanças na própria atitude do governo!!

ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA - EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Graciada Queluz
Instituto Unificado Paulista

A abordagem Centrada na Pessoa constitui-se, sem dúvida alguma num desafio quando pensada em termos de Educação Infantil.

É preciso lembrar que temos uma tradição curricular de centrar o processo educativo no Conteúdo e não no Aluno.

Em função disso a formação dos profissionais da área de Educação acontece dentro de um enfoque curricular racionalista acadêmico, que concebe o educador como transmissor de conteúdo e o educando como receptor passivo dos conteúdos considerados válidos e imprescindíveis para a sua formação.

Existem inúmeras tentativas de mudança curricular em escolas de educação infantil e de 1º grau,porém constituem-se em movimentos isolados.

Ao tentar centrar a educação infantil na criança tivemos a necessidade de elaborar uma proposta curricular que partindo dos princípios da A. C. P., pudesse servir de referência para as tomadas de decisão em diferentes aspectos, situações e momentos da vida escolar.

Partimos então das proposições da psicoterapia expressos por Carl Rogers, para explicar a estruturação do Self e dos princípios da aprendizagem,mais a experiência cumulada no trabalho com crianças de pré-escola e primeiro grau, chegarmos aos princípios da aprendizagem e princípios curriculares para a educação infantil.

Como resultado tivemos:

1. Aprendizagem

Quando a criança começa a apreender o mundo, ela percebe uma série de fenômenos a respeito dos quais tem como dado a existência mas não os compreende. Alguns desses fenômenos tornam-se assuntos mais familiares, mais próximos, pois estão dentro de seu campo fenomenal e outros assuntos são significativos para ela, pois atuam diretamente na construção do seu Self.

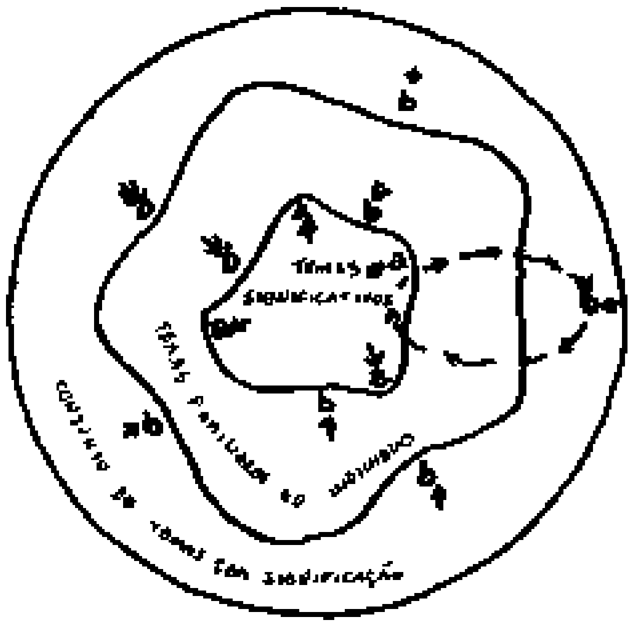
O problema da Educação centrada no aluno, que busca uma aprendizagem significativa, é levar para o Self do aluno os elementos localizados tanto no seu campo fenomenal, quanto no conjunto de temas ainda isentos de significação.

Rogers acredita numa força interna do indivíduo para realizar essa aprendizagem, isto é, todos os seres humanos têm natural potencial para aprender. Essa força faz com que o indivíduo, movido pela curiosidade em conhecer o mundo em que vive, tenda para incorporar ao Self os conhecimentos que, explicando o mundo, explicam o homem, uma vez que não há dualidade entre homem e mundo e sim uma interação: um criando e modificando o outro.

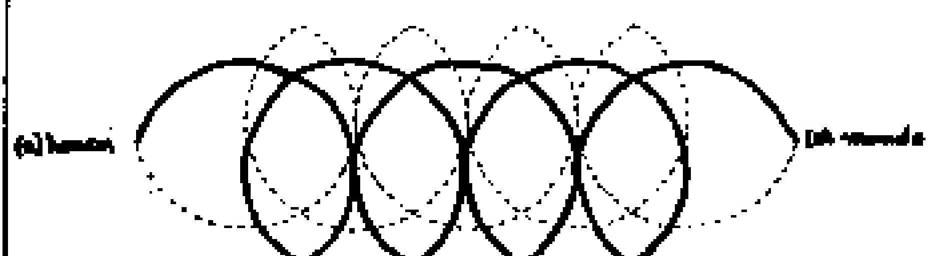
O professor e as condições ambientais organizadas com o fim de

promover a aprendizagem constituem a força externa que torna significativos conhecimentos até então ainda não percebidos pelo indivíduo.

Graficamente podemos representar: a) força interna e b) força externa.



Essas forças, responsáveis pela aprendizagem, provocam um movimento de crescimento, que é o de apreender o mundo e a si mesmo, e criam como uma espiral, ligando o homem ao mundo e o mundo ao homem.



É um fluxo de informação constante, o homem buscando no mundo elementos que o auxiliem na sua autoconstrução e, à medida que incorpora esses elementos em si mesmo, passa a atuar como modificador do mundo. É um sistema mútuo de-alimentação e retroalimentação, isso porque educação é basicamente comunicação. Para entender esse processo, é preciso ter sempre presente a idéia de que"mesmo quando o primeiro impulso ou estímulo vem de fora, o senso da descoberta do alcançar vem de dentro".(Rogers,1978)

2. Princípios Curriculares

O currículo que propomos tem como objetivo a formação da pessoa. Pessoa significa um ser que é vir-a-ser; o homem com a consciência de sua finitude e de sua "incompletude". A formação da pessoa na escola se dá através de uma relação de ajuda entre facilitadores e alunos. Essa ajuda será dirigida no sentido de permitir à pessoa funcionar, integralmente, e se auto-atualizar.

O currículo centrado na pessoa terá como pressupostos as coordenadas traçadas por Rogers para uma educação centrada no aluno;ser experiencial, pessoal e em relação, onde o professor está a serviço do aluno, possibilitando-lhe uma auto-aprendizagem, com vistas a uma aprendizagem que abranja sentimentos e idéias.

Esses pressupostos permitiram que se estabelecesse os princípios curriculares que poderiam nortear a vida escolar:

1º - centrar o currículo na criança,devendo esta ser entendida como uma pessoa, na fase inicial do seu desenvolvimento físico,psíquico e social

2º enfatizar a importância da relação professor/aluno (pessoa/pessoa), para a realização da criança como uma pessoa em pleno desenvolvimento,

3º enfatizar a importância do eu real com o papel do eu para a formação da pessoa.

4º enfatizar a importância da criatividade,

5º enfatizar a importância da aceitação.

6º enfatizar a necessidade do Amor, para a formação da Pessoa.

7º respeitar na pessoa a força do seu impulso de crescer, de auto-atualizar-se e da busca da sua própria identidade.

8º enfatizar a importância da educação para facilitar à criança ex

perienciar bem seu mundo interior (a-espacial e atemporal), e seu mundo exterior (espacial e temporal).

9º enfatizar a importância de formação do autoconceito positivo na criança.

10º enfatizar a importância maior dada à aprendizagem significativa em relação ao conteúdo programático.

3- Resultados

O Catape (Centro de Assessoria Técnica e Aperfeiçoamento de Pré-escola) tem podido levar essa proposta a diferentes escolas, creches, e como resultado tem constatado que a criança se desenvolve de uma maneira mais integrada e congruente, percebendo-se como participante no processo ensino/aprendizagem e não um receptor passivo de conteúdos.

Houve um momento na vida de uma das escolas que vale a pena ser mencionado. Os alunos resolveram fazer um festival de música. As crianças de uma das classes de 1º grau, com idade entre 8 e 10 anos, decidiram compor uma música que falasse da escola. A professora/facilitadora, no caso, foi anotando o conteúdo que elas gostariam que estivesse na letra da sua composição musical.

Em síntese, elas diziam:

Essa escola é pequena, mas para mim é muito grande, porque é minha.

Aqui a gente leva bronca, mas há amor.

Aqui a gente pode perguntar até 20 vezes, que eles respondem.

Já passei por muitas escolas, mas nenhuma como essa, porque aqui a gente aprende a crescer por dentro

Cada dia que passa é um dia a menos para viver aqui dentro, e isso é triste, por isso quero deixar a minha marca numa música para a escola.

Essas crianças, ao final das quatro primeiras séries do primeiro grau, foram para outra escola. Adaptaram-se bem, destacaram-se como alunos capazes de aprender o conteúdo básico, mas especialmente por ainda terem acesa a chama da curiosidade, a vivacidade e a coragem de ser pessoa, integrando suas idéias e sentimentos na vivência do processo educativo.

A INTERIORIZAÇÃO DA ARTE DE CONHECER DO SUPERVISOR

Henriette T.P. Morato
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Durante os últimos anos, minhas vivências pessoais, preocupações acadêmicas (supervisora - professora de Aconselhamento Psicológico) e profissionais (terapeuta) tem me conduzido a refletir e querer explorar ainda mais o quanto o reconhecimento das experiências pessoais é um dos fenômenos determinantes do processo de crescimento e aprimoramento do profissional-psicólogo, muito mais do que qualquer acúmulo de cunho puramente teórico. Nesse sentido, grande tem sido o empenho de profissionais das várias abordagens, comprometidos com o trabalho terapêutico a salientar a qualidade do "sentir" do psicólogo como seu instrumento básico de atuação (Rogers, 1977; Thorson, 1963). Aprender com e sentir-se livre no uso de suas próprias vivências, propicia um enriquecimento, uma abertura e expansão quer para a possibilidade de relacionamento consigo mesmo quer para o encontro com o outro, e, dessa forma, facilita um processo de ajuda, com um risco menor de medo e confusão (Bowen, 1987; Trinca, 1987).

Assim, reconhecer esse processo como básico, tem me conduzido a questionar o meu jeito de ser supervisora. Por um lado, vivenciar esse processo (de crescimento pessoal e ajuda a outro) e ser capaz de instrumentalizar e transmitir essa vivência como facilitação de aprendizagem, explorando mais e mais o contato com o fenômeno do sentir do psicólogo é o que mais tem me intrigado enquanto professora e supervisora de terapeutas em formação. Por outro lado, se através dos currículos dos cursos de Psicologia, a vivência de supervisão é sempre enfatizada como necessária, e se, através da minha prática profissional, reconheço em mim mesma essa necessidade do espaço de supervisão como fundamental em alguns momentos confusos, a mim também surpreende o quanto tem sido negligenciada a pessoa do supervisor nesse processo de aprendizagem.

Além de encontrar restrita bibliografia enfocando supervisão, nas referências, por mim levantadas, em geral, as preocupações orientam-se para: o processo de supervisão em si nas diferentes abordagens (Buys, 1987; Grinberg, 1975; Segre, 1986; Wood, s/ref.); a supervisão de formação em escolas (Frazão, 1983; Goday, 1986; Oliveira, 1986; Yehia, 1983); o crescimento pessoal-profissional do supervisionando (Bowen, 1986; Lietaer, 1990). Embora, em todos possa encontrar sempre a relevância da pessoa do supervisor nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como de suas atitudes facilitadoras e das condições básicas para que esse processo ocorra, ainda assim não me sinto satisfeita.

Reconheço, a partir daí, a diferenciação que se possa fazer entre supervisão dirigida para uma compreensão do trabalho clínico e desenvolvimento técnico, por um lado, e supervisão experiencial, por outro, voltada para uma aprendizagem vivencial. Admito ser com esta última a minha identificação, reconhecendo, assim, meu comprometimento com a Abordagem Centrada na Pessoa e sua visão do processo de aprendizagem (Wood, 1987).

No entanto, ainda permanece a falta de um ênfase maior na pessoa do supervisor, e, portanto ainda me questiono sobre "como faço saber o como fazer saber" enquanto supervisora. E procuro iniciar a busca desse indagação através do que entendo serem os pressupostos filosóficos da Abordagem Centrada na Pessoa - a Fenomenologia - tentando encontrar um significado para o meu processo de ser supervisora. Penso ser através do contato com o meu próprio "fazer saber" o caminho para uma compreensão do meu "como fazer saber o como fazer saber", ou seja, o método para o processo de conhecimento seria entrar em contato com o fenômeno (sensações, sentimentos) para a sua apreensão (compreensão) e descrição (linguagem).

como sugere Forghieri (1984).

Merleau-Ponty ( ) aponta para uma necessidade de se recolocar o conhecimento da ciência não na distância com o objeto, mas na relação entre ambos, sujeito-objeto, já que ela é a própria realidade da vida do nosso corpo, "não se se corpo possível de que factualmente se pode dizer que é uma máquina de informação, mas sim deste corpo atual a que chamo meu, o sentimento que assiste silenciosamente às minhas palavras e meus atos" (p.1)). Para Merleau Ponty, então, assim como o pintor empresta seu corpo ao mundo, pois só assim pode mudar o mundo na pintura, da mesma forma qualquer outro artista ou homem deve emprestar-se ao mundo para captá-lo e transformá-lo.

Acompanho, assim, o pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty de que a realidade possível de conhecimento passa pela "carne", porque "basta que veja uma coisa para saber o mirar-me a ela e alcançá-la, ainda que não saiba como se faz na máquina nervosa (Merleau-Ponty, , p.15). E nesse perceber que não é só um processo de conhecimento intelectual, mas sim de todo um processo de conhecimento que chamo também de aprendizagem experiencial e que foi melhor desenvolvido por Gendlin (1962) com o conceito de experienciação, onde sentido e simbolização se fundem possibilitando mudanças significativas, embora, às vezes, ainda não suficientemente claras para serem comunicadas.

Posso, então, perceber a importância do meu processo de experienciação enquanto supervisora. São minhas vivências e sua significância na minha relação com o supervisionando que me ajudam a transmitir-lhe uma significância de suas vivências, também, nessa relação, mas que em fazendo parte dela inclui uma mudança em sua relação consigo próprio e com seu cliente.

Se, por um lado, a Fenomenologia enfatiza o processo de conhecimento na relação entre sujeito-objeto, e, se por outro lado, essa mesma relação é enfatizada como necessária e suficiente na Abordagem Centrada na Pessoa para o processo de crescimento (aprendizagem), não seria também a minha relação com meu supervisionando um processo de desenvolvimento onde, ocorrendo compreensão, mudanças ocorrem, pois é a própria vivência real? E, também, não estaria na busca do significado desse processo em mim, durante esse encontro, uma possibilidade de interiorizar o meu fazer saber, reconhecendo meu próprio instrumental?

Sendo a relação de supervisão, assim, um processo de interrelação, expressão da intersubjetividade e de encontro epistemológico, tanto quanto a relação terapeuta-cliente, penso ser possível reconhecer que utilizo, na primeira, do meu mesmo instrumental interior quando presente na segunda. E como, cada vez mais, é enfatizada no contexto terapêutico, quer na Abordagem Centrada na Pessoa quanto na Abordagem Psicanalítica, a importância da empatia e da contratransferência como instrumentais essenciais da captação do mundo interno do outro dentro da relação), não poderiam, então, serem a identificação projetiva e a empatia os instrumentos ou conteúdos epistemológicos do supervisor para o processo de crescimento e conhecimento na relação de supervisão? Quem sabe se esses conceitos-identificação projetiva e empatia - por ocorrerem quase sempre numa região chata de brumas como é a intersubjetividade, fazem com que sua captação, compreensão e instrumentalização, na prática do supervisor, fiquem como que por conta de encantamentos, magias, sensações descritas como confusionais, mágicas, pouco tangíveis, e, como tal, mais pertinentes ao campo da experienciação do supervisor, do que da apreensão cognitiva. Se abro a mim mesma, enquanto supervisora, a possibilidade de entrar em contato com meus medos, inseguranças, dúvidas e confusão, apesar de tentá-los ou negá-los a mim mesma, posso melhor estar com meus alunos e suas emoções em momentos críticos de seu desenvolvimento como terapeutas, durante as supervisões. Começando por dispor-me a reconhecer minhas próprias vivências internas, tal processo ajuda-me a ampliar meu próprio conhecimento de mim enquanto pessoa, permitindo-me, assim, no momento da supervisão, confundir-me com as emoções do supervisionando, emprestando-lhe meu corpo (identificação projetiva), mas ao mesmo tempo, facilitando a minha discriminação do que é meu

do que é dele (empatia), ajudando-o, portanto, na sua compreensão de si mesmo e sua discriminação do seu cliente, processo fundamental para o seu crescimento como terapeuta (atitude empática).

Percebo, então, que meu "como fazer" passa pelo empréstimo do meu corpo ao mundo do outro (identificação projetiva) para captá-lo ("saber") e então transformá-lo (empatia) através da "minha pintura" (atitude empática) do que vi e vivi. Permito, assim, o meu "como fazer saber" ao outro. Mas, com isso ainda me tranquiliza, e continua o mistério. Pelo menos posso dizer, que reconheço que sei de coisas sobre supervisão.

Referências Bibliográficas

1. Bowen, M. C. V. B. - "Interiorização das Características Básicas" - Conferência proferida na II Jornada de Psicologia, R.J., Julho, 1987.
2. Bowen, M. C. V. B. - "Personality Differences and Person - Centered Supervision". Person-Centered Review, Vol. 1, nº 3, 1986. Pp. 191-209.
3. Buys, R. C. - A Supervisão de Psicoterapia na Abordagem Humanista Centrada na pessoa. São Paulo: Summus, 1987.
4. Forghieri, Y. C. - "Fenomenologia, Existência e Psicoterapia". In Forghieri, Y. C. (org.) - Fenomenologia e Psicologia. São Paulo: Cortez Ed., 1984. Pp. 11-33.
5. Frazão, L. M. - O Modelo de Aprendizagem Experiencial Aplicado ao Ensino de Terapia de Grupo. Dissertação de Mestrado, São Paulo: IPUSP, 1983.
6. Gendlin, E. T. - Experiencing and the Creation of Meaning. New York: The Free Press of Glencoe, 1962.
7. Godoy, M. B. R. de - A Supervisão no Curso de Psicologia: Análise de um Caso Clínico. Dissertação de Mestrado. São Paulo: IPUSP, 1985.
8. Grinberg, L. - A Supervisão Psicanalítica: Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Imago Ed. Ltda, 1975.
9. Lietaer, G. - "Goals of Personal Therapy for Trainees. Considered from a Client-Centered or Existencial Viewpoint", In De Moor, W. e Wijngaarden, H. B. (eds.). North-Holland Biomedical Press Psychotherapy: Research and Training. Elsevier, 1980.
10. Merleau-Ponty, M. - El ojo y el Espíritu. Buenos Aires: Ed. Paidós, 19 .
11. Oliveira, M. H. B. C. de - Mobilização Emocional em Psicoterapeutas Principiantes no Curso de Graduação em Psicologia. Dissertação de Mestrado. São Paulo: IPUSP, 1986.
12. Rogers, C. R. - "Uma maneira negligenciada de ser: a maneira empática". In: Rogers, C. R. e Rosenberg, H. L. - A Pessoa como Centro. São Paulo: EPU, 1977. Pp. 68-89.
13. Segre, C. D. - Considerações a Propósito da Supervisão em Psicanálise. Mimeografado, São Paulo, 1986.
14. Thomson, - "A Função Receptiva do Analista". In: Revista Brasileira de Psicanálise, 17:83, 1983. Pp. 83-130.
15. Trinca, W. A Arte Interior do Psicanalista. (no prelo).
16. Wood, J. K. - Notes on Psychotherapy Supervision. Mimeografado, s/referência.
17. Wood, J. K. - "Mais Princípios de Aprendizagem Centrada na Pessoa". In: Vivência Acadêmica: O Enfoque Centrado na Pessoa. Cadernos USP, 2, março,

1987. Pp. 27-43.

Yehia, G. Y. - Proposta de uma Técnica Alternativa de Supervisão para a Formação de Psicólogos. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1983.

APLICAÇÕES E QUESTIONAMENTOS CORRENTES NA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

Jaime Roy Doxsey
Universidade Federal do Espírito Santo

(A) Comunicação de Atividades Atuais:

Sou sociólogo, radicado no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, e membro do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Trabalho na graduação e na pós-graduação no ensino de Sociologia - pesquisando o processo psico-pedagógico desencadeado na sala de aula universitária dentro de uma Abordagem Centrada no Aluno. O desenvolvimento da potencialidade dos estudantes de comunicarem-se e funcionar democraticamente na sala de aula como um grupo, ou "comunidade de aprendizagem", forma a essência da experiência. Três trabalhos publicados sintetizam essa experimentação junto ao aluno universitário em busca de uma aprendizagem significativa e alternativa em grupo. Um trabalho descreve o processo grupal na formação dessa comunidade de aprendizagem, os objetivos e alguns aspectos teóricos desta metodologia, os bloqueios e resistências pessoais do aluno e a sequência espontânea da experiência grupal. Outro trabalho é uma reflexão teórica sobre o modelo de aprendizagem implícito na Abordagem Centrada no Aluno no que diz respeito a aprendizagem vivencial, holista e psicossocial. O trabalho também examina a questão da não directividade como mito da Abordagem. O terceiro trabalho estuda os efeitos dessa metodologia principalmente sobre o auto conceito dos alunos, através de uma análise de conteúdo de 555 auto-avaliações escritas por alunos universitários que cursaram uma disciplina de um semestre de duração. A pesquisa explorou dimensões da auto-valorização e transformação pessoal dos alunos como consequência direita da experiência.

Atualmente desenvolvo uma linha de pesquisa, "Dimensões Psicossociais nos Processos de Aprendizagem e Transformação Humana",

no Programa de Pós-Graduação em Educação. Essa linha de pesquisa - está integrada à Área de Concentração conhecida como Desenvolvimento Humano e Processos Educacionais. No momento estamos realizando uma nova seleção de candidatos para o curso. Está em andamento também um projeto de ensino na graduação onde documentam-se os problemas - encontrados pelos alunos com o processo de auto-avaliação. Aqui esperamos traçar algumas sugestões para professores e alunos interessados num processo alternativo de avaliação de aprendizagem.

Trabalho dentro e fora da Universidade na facilitação de pequenos e grandes grupos. Algumas experiências recentes tem sido com grupos de encontro ou "workshops" centrados na Pessoa. Outros grupos foram grupos de profissionais interessados numa experiência prática com a Abordagem Centrada na Pessoa ou tentativas de aprender teoricamente sobre a Abordagem através da metodologia do grande grupo em cursos intensivos.

(B) Preocupações Teóricas Atuais:

No momento estou examinando algumas hipóteses básicas sobre aprendizagem humana e a Abordagem Centrada na Pessoa. Quero compreender melhor como é que se aprende através da Abordagem. É possível desenvolver um modelo teórico de aprendizagem dentro os - princípios da ACP? Quais as contribuições deste modelo para um processo de ensino/aprendizagem mais satisfatório, mais democrático, - mais humano? Quais as vantagens e limitações de um processo experiencial de aprendizagem? Como podem ser avaliados melhor os fatores influenciando esta aprendizagem? Há traços, características pessoais ou estados internos que dificultam ou facilitam tal aprendizagem?

Na minha opinião um problema que dificulta a explicação teórica do processo de aprendizagem na ACP é a própria forma limitada que seus proponentes conceituam aprendizagem. Rogers caracterizou aprendizagem como significativa, acontecendo no interior do aprendiz. Mas aprendizagem significativa, neste sentido, parece mais

uma condição necessária para que algo aconteça dentro do aprendiz. Também, muitas definições descrevem mais o processo do ensino do que a aprendizagem em si. A literatura na Abordagem dá muito mais ênfase às características da relação pedagógica, às atitudes do professor, do que examinar como, quando e se a aprendizagem aconteceu ou não.

Parece-me importante prestar mais atenção ao processo de ensino/aprendizagem como um processo terapêutico acontecendo num relacionamento de ajuda. Uma característica básica da Abordagem é sua natureza vivencial. A ACP é experienciada, vivenciada na dinâmica da relação humana. Implicitamente numa vivência ou experiência prática da ACP, se aprende fazendo. O modelo vivencial, portanto, sugere um processo que se inicia com a experiência, com uma cognição subsequente dessa experiência.

Há um paralelo aparente entre a mobilização do aluno vivenciando uma abordagem educacional centrada na pessoa do aluno e a mobilização proporcionada pelo processo terapêutico da ACP ao cliente em terapia. Seu movimento de um polo rígido em direção a um polo mais flexível pode ser verificado. Embora não se saiba empiricamente desta relação, levantamos a hipótese que o nível de mobilização-imobilização pessoal tem implicações para com o desenvolvimento das condições facilitadoras que emergem na comunidade de aprendizagem.

Mas essa mobilização e transformação pessoal produz aprendizagem cognitiva também? A Abordagem Centrada no Aluno pode ser aplicada à qualquer tipo de aprendizagem?

Finalmente, interessa-me como Sociólogo explorar mais as dimensões sociais e políticas da Abordagem Centrada na Pessoa. O impacto dramático da Abordagem numa sala de aula, mesmo no tempo reduzido do semestre letivo universitário, oferece uma potencialidade muito grande para uma conscientização pessoal e social do aluno. Até agora, a relação entre a ACP e conscientização sócio-política não tem sido postulada. Parece-nos óbvia a conexão entre o sistema

educacional tradicional e os sistemas sócio-políticos fechados, autoritários, apoiados sempre por pessoas inflexíveis e rígidas em todos os sentidos, independentemente de suas classes sociais.

É possível uma consciência crítica através de experiências psico-pedagógicas sem um conteúdo ideologicamente crítico? É viável uma aplicação social e educacional mais extensa da Abordagem Centrada na Pessoa? Estou me preocupando com esses questionamentos.

Referências

DOXSEY, Jaime Roy.
"Dimensões de auto-valorização e transformação pessoal como conseqüência de uma abordagem centrada no aluno". Rev. das Faculdades Franciscanas, Vol. 2 (2), 1984: 7-26.

_____.
"Reflexões teóricas sobre aprendizagem universitária numa abordagem centrada na pessoa do aluno: O mito da não-diretividade" Cadernos USP. Vivência Acadêmica: O Enfoque Centrado na Pessoa Universidade de São Paulo. (2), março, 1987: 105-113.

GUEDES, Solami Pereira.
Educação, Pessoa e Liberdade: Propostas Rogerianas para uma Práxis Psico-Pedagógica Centrada no Aluno. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

ROGERS, Carl R.
Liberdade para Aprender. Belo Horizonte, Interlivros, 1973.

WOOD, John Keith.
"Terapia de grupo centrado na pessoa". in Rogers, C.R. et al. Em Busca de Vida: Da Terapia Centrada no Cliente à Abordagem Centrada na Pessoa. São Paulo, Summus, 1983.

UMA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA EM RELAÇÃO A PSICOTERAPIA HOJE

John Keith Wood, Ph.D.
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

O grande psicólogo norte-americano Carl Rogers começou sua carreira nos anos 30 numa clínica de aconselhamento infantil em Rochester, New York. Ele fora educado nas teorias da época e dominava seus métodos: escrevia longas histórias-de-caso com as quais interpretava o comportamento dos pais, que supostamente implicava nos problemas de seus filhos.

Rogers teve seu primeiro momento de virada, enquanto psicólogo profissional, quando o renomado Alfred Adler visitou a clínica Rochester. Adler, antigo paciente de Freud e seu principal rival no controle do grupo psicanalítico de Viena, sugeriu que histórias-de-caso não eram necessárias para um tratamento bem sucedido.

Parece que, embora Rogers não tenha se entusiasmado muito com Adler como pessoa, nem com suas teorias, ele de fato aceitou sua sugestão. As histórias-de-caso e as interpretações foram abandonadas e Rogers começou a escutar o que os pacientes diziam sobre suas experiências pessoais e sobre o que estas significavam para eles. Ele também começou a se perguntar seriamente "Como um paciente de psicoterapia perde seus sintomas, é considerado mais saudável, se sente melhor a respeito de si próprio, aproveita a vida melhor?" Mais especificamente, Rogers perguntava "Quais são as condições que conduzem a uma psicoterapia efetiva?"

Embora esta questão ainda não esteja resolvida, Rogers e seus colegas (1) forneceram informação considerável sobre este assunto. Pelo método de sessões de terapia através de observação direta, gravações e filmes, eles foram capazes de deduzir pelo tom da voz, comportamentos verbais, posturas e gestos, quando o terapeuta estava entendendo o cliente acurada e sensivelmente. Eram capazes de avaliar o valor e a aceitação incondicional da realidade do cliente, pelo terapeuta. Eram capazes de determinar a adequação entre a experiência que se desenrolava no terapeuta e seu comportamento externo. E através dos depoimentos do cliente eram capazes de analisar suas percepções do terapeuta.

Por volta de 1959 eles sentiram que tinham evidência suficiente para estabelecer uma relação entre esses fatores: A capacidade inerente de cura do cliente é liberada numa relação interpessoal na qual o terapeuta é congruente no relacionamento, está experienciando uma aceitação não crítica do cliente e

uma compreensão empática da estrutura de referência interna do cliente, e quando o cliente (que está ansioso ou vulnerável e está experienciando uma discrepância entre o self como ele o percebe e a experiência real do organismo) percebe a consideração positiva incondicional e a compreensão empática do terapêutica. (2)

Cinquenta anos de pesquisas deram suporte considerável à hipótese de Rogers. Por exemplo, um estudo de nove anos de acompanhamento de pacientes esquizofrênicos mostrou que aqueles cujos terapeutas eram superiores em compreensão, calor e genuinidade ficaram fora de hospitais psiquiátricos mais tempo do que aqueles cujos terapeutas eram considerados fracos nessas condições. O grupo de controle para o caso apresentou um registro intermediário, sugerindo que aqueles cujas relações terapêuticas eram baixas em empatia, calor e genuinidade poderiam ter se saído melhor sem terapia nenhuma. Os autores deste estudo, depois de revisar todo o material publicado sobre a efetividade da psicoterapia, concluíram que independentemente de sua orientação, o terapeuta que é empático, genuino e abdica de julgar o cliente é efetivo. (3)

A despeito da larga aceitação de uma necessidade, nunca se provou serem suficientes em si mesmas para uma terapia efetiva, estas condições do terapeuta. (4) Assim, a maioria dos terapeutas, mesmo entre Rogerianos, aumentam estas condições com suas próprias técnicas. Em 1984 somente nos Estados Unidos, foram documentados 481 métodos terapêuticos. Todavia, nenhum método ficou comprovado como sendo curativo. Qual papel, exatamente, desempenha o método do terapeuta no processo de uma terapia efetiva?

Em tempos não muito antigos, imersão em água fria, surras, desorientação do paciente balançando-o em várias direções, choques elétricos, perfurações dos lobos frontais do cérebro com um palito de gelo, estavam entre os tratamentos populares e "efetivos" para desordens psicológicas. Alguns métodos sem dúvida estão envolvidos em ajudar os pacientes, e outros em machucá-los. Muitos métodos desfrutam de grande sucesso por uns tempos e depois são abandonados e desvalorizados. O que explica essa ocorrência?

CULTURA

O processo terapêutico tem lugar dentro de um contexto cultural. A aparência do psicólogo, sua aplicação de um determinado procedimento, suas atitudes, as expectativas do cliente, esperanças, o que ambos acreditam sobre a cura são partes da cultura. Um poderoso ritual é criado dentro das possibilida-

des culturais — um ritual que tanto o doutor quanto o paciente sentem que devem desempenhar para que a cura aconteça.

Por exemplo, nas Filipinas, eu presenciei o seguinte: um paciente declara sua queixa ou problema na vida e o doutor "sonda" com as palmas das mãos o corpo do paciente para localizar os pontos com distúrbios. Ele então "massageia" nesses pontos com as pontas dos dedos e finalmente arranca a "infecção": um material de tipo orgânico embebido em líquido vermelho. Depois de aliviar a limpar a pele não há mais sinal da "cirurgia". Aparentemente, ele usava truques mágicos para produzir das suas próprias mãos pedaços de algum animal ou coisa similar. Ele não realizava nenhuma cirurgia, como nós sabemos. Comentaristas de televisão presunçosos nos Estados Unidos, rotulariam essas práticas como fraude (coisa que elas também podem muito bem ser). Mas será que a cura não era efetiva? Para aqueles que sentiam que deveriam desempenhar este ritual, sem dúvida que era bem sucedida. Para mim, de outra cultura, não era.

Mas antes de denunciarmos esta prática, consideremos a seguinte pesquisa realizada nos Estados Unidos. Todos os pacientes estavam preparados exatamente da mesma forma, para uma cirurgia para aliviar angina peitoris. No momento em que a operação deveria começar o cirurgião era instruído sobre se ele deveria realizar uma operação verdadeira ou simulada. Na simulação, o peito era aberto e nada mais era fechado novamente. Na operação real, o peito era aberto e uma artéria era cuidadosamente atada, e o peito fechado de novo. Verificou-se que benefícios iguais no alívio das dores no peito foram conseguidos com a operação simulada. (5) Será que este elaborado ritual moderno não era uma parte do processo de cura?

Parte do sucesso da psicoterapia aparentemente depende, não só de se conformar às expectativas culturais quanto também de aliviá-las. Por exemplo, fora, espera-se que se escondam os verdadeiros sentimentos; dentro da cultura de terapia, expressá-los honestamente e completamente. Fora, falar abobrinhas pode ser socialmente desejável; dentro, impede o progresso, e assim por diante. Nesta processo vemos o que deve acontecer na sociedade em geral: nossa consciência individual deriva da cultura; nosso comportamento coletivo determina esta mesma cultura. Assim, somos criados por algo que estamos criando.

A PESSOA DO TERAPEUTA

Dentro de cada cultura os indivíduos diferem quanto ao seu sucesso na aplicação de algum método particular, o que apóia a hipótese de que o terapêu-

ca, e não seu método, que é mais essencial para o sucesso de uma terapia. Por exemplo, 15 jovens perturbados foram designados numa base rotativa para três grupos de terapeutas. Dez pacientes viram psiquiatras com uma média acima de 20 anos de experiência em psicoterapia analítica; outros dez viram psicólogos com uma média de 15 anos de experiência em terapias do tipo Rogeriana; os remanescentes cinco 15 viram professores universitários (dos departamentos de matemática, línguas, história e filosofia) com uma média de 17 anos de experiência em ensino. Estes professores universitários tinham uma reputação de serem uma boa pessoa com quem se falar de problemas pessoais, mas não tinham treinamento em nenhum método psicoterapêutico.

O processo de terapia diferiu consideravelmente nestas três grupos: os terapeutas profissionais passavam mais tempo que os professores universitários nas origens psicodinâmicas dos problemas dos pacientes. Os professores e os psicólogos de linhas relacionadas com a Rogeriana eram mais calorosos e mais pessoais nos seus relacionamentos com os pacientes do que os terapeutas analíticos. A conclusão: professores universitários não treinados proporcionam tanto alívio quanto psicólogos e psiquiatras experimentados. (6)

Confirmações adicionais à noção que a efetividade em psicoterapia não depende da linha que se segue, derivam de pesquisas que verificaram que terapeutas peritos de diferentes linhas comportam-se de uma forma muito mais similar entre si do que com os terapeutas dos seus próprios linhas (7). Embora sucesso em terapia depende mais do terapeuta do que do método parece haver uma correção entre a crença do terapeuta no seu método e sucesso. Um estudo mostrou que o interesse do terapeuta no paciente não era tão importante na ajuda ao paciente quanto seu interesse em validar a sua abordagem sendo bem sucedido no tratamento. (8)

A consistência do sistema de crenças do terapeuta também foi associada com seu sucesso em facilitar uma terapia efetiva (9). Uma das histórias mais surpreendentes a respeito do efeito da crença é o seguinte: um médico ao notar os efeitos positivos de uma nova droga experimental no alívio dos sintomas de asma de um paciente, substituiu-a por placebo na esperança de estabelecer a validade da droga. Quando o paciente reclamou da reincidência dos sintomas, o médico se satisfez quanto ao fato de não estar observando o efeito do placebo e encorajando mais drogas medicamentos. O laboratório farmacêutico informou-o que a droga original que ele estivera usando era de fato um placebo. O paciente estivera recebendo placebo o tempo todo. Quando o médico acreditava que era uma droga ativa o paciente progredia; quando o médico acreditava o contrário, o pacien

te piorava. (10)

Assim, além da sua compreensão empática, genuinidade e aceitação do paciente, a crença do terapeuta no seu tratamento e o decorrente poder que lhe dá para ajudar seu paciente, podem ser um fator influenciante, ainda que em pé todo, propriamente, possa até não ser efetivo.

O RELACIONAMENTO TERAPÊUTICO

As crenças, atitudes e comportamentos do terapeuta não ocorrem isoladamente mas num relacionamento entre pessoas. Empatia, por exemplo, é um aspecto do relacionamento e, surpreendentemente ficou provado que depende mais do cliente do que do terapeuta. Pesquisas mostraram que o mesmo terapeuta expressa níveis diferentes de empatia com diferentes clientes e que alguns clientes podem evocar níveis mais altos de empatia em cada terapeuta. (11)

Mesmo em terapia comportamental, foi mostrado que a percepção do cliente da relação terapêutica está relacionada com o proveito do cliente. Pacientes relataram que o comportamento calmo, a escuta complacente, o suporte e aprovação do terapeuta, seu conselho e "fé" foram o que mais os ajudaram na terapia. (12)

Nossas percepções, emoções, tensões musculares, respiração, batidas cardíacas e pressão arterial são afetadas por aquilo a nossa volta. Somos tão fortemente conectados uns aos outros que um pesquisador fisiológico foi levado a dizer "O sistema nervoso autônomo é tanto uma estrutura social quanto é vegetativa" (13).

A experiência de terapia, pode envolver uma relação transpessoal também. Rogers, por exemplo, quando estava engajado numa terapia, relata estar em uma completa concentração que exclui tudo, exceto aquilo sobre o que está completamente focalizado: tentando entender tudo o que o cliente está dizendo. Rapidamente ele perde toda consciência do que está acontecendo ao seu redor, mesmo quando está sendo filmado. Ele também conta que perde a consciência de tempo. E, no final da entrevista, ele não pôde se lembrar muito do que se passou. O que ele descreve é um estado alterado de consciência. Ele disse, "Sinto que nos melhores momentos de terapia há um outro estado alterado de consciência. Que nós, verdadeiramente, ambos, de alguma forma transcendemos um pouco o que somos ordinariamente" (14).

Rogers também sentia que, "Além da mensagem imediata da pessoa, não importa qual seja, há o universal... Assim, há tanto a satisfação de escutar

nesta pergunta quanto a satisfação de estar em contato com o que é universalmente verdadeiro" (15).

CENÁRIO

Existem muitas influências sutis no processo psicoterapêutico que devem ser consideradas mais extensamente. Caminhando através do Sena minha consciência pode se alçar até as nuvens e o espaço além, mas não vai. Minha atenção se dirige para o rio, a folhagem verde das suas margens, para a calçada sob meus pés, para as faces das pessoas que passam.

Mas assim que viro e entro na catedral de Notre Dame, apesar da multidão e dos turistas barulhentos, meus ombros relaxam e minha consciência alça vôo. Sem limitar-se pelos cantos escuros e embolorados do edifício, vai até o espaço iluminado, para refletir sobre o significado da vida, meu lugar no Universo.

Abraham Maslow, o pai da psicologia humanista, conduziu um notável experimento nos anos 50. Ele construiu três quartos: um bonito, confortável, arejado e iluminado; outro limpo mas não atraente; e outro feio, sujo e empoeirado, cortinas rasgadas, uma única lâmpada no teto, com cuidado e lixo espalhados. Uma série de entrevistas sobre percepção foram conduzidas nesses quartos. Além da descoberta, já esperada, de que as percepções tendiam a ser mais positivas no quarto bonito do que no feio, outra observação interessante foi feita. Os experimentadores consistentemente experienciavam "monotonia, fadiga, dores de cabeça, sono, descontentamento, irritabilidade, hostilidade" quando usavam o quarto feio. Embora soubessem que tinham estes sentimentos e que não gostavam do quarto feio, era difícil para eles levar seriamente a noção de que o quarto feio causava aquela mudança no humor. (16) A organização do espaço ao nosso redor afeta nossa consciência.

A mera redução da luz, como o que ocorre na mudança sazonal do sol em latitudes mais próximas dos pólos, pode causar profundas mudanças de humor. Muitas pessoas sofrem de depressão durante o inverno por causa desta falta de luz solar. "Desordem afetiva sazonal" como é chamada, é tratada com sucesso pela exposição a um completo espectrum de luz (17). A cor também parece afetar o humor. Cor-de-rosa, por exemplo, assegura-se que acalma pessoas em estados agressivos.

Todos concordam que sons afetam nossos humores, mas odores também podem afetar a consciência. O cheiro de maçã apimentada, por exemplo, acredita-

se que reduza a pressão do sangue na mesma medida daquela causada pela meditação.

Na Califórnia, donde venho há uma frente térmica seguida por ventos fortes que se chama Santa Ana. Quando estes ventos sopram através da terra, um número substancial de pessoas experimentam irritabilidade, enxaqueca, náuseas e congestão respiratória. Estes "ventos mal famados" ocorrem em outros lugares também: no Oriente Próximo (o Sharav), na Europa Central (o Foehn), no Brasil (o Nordeste), eles empurram massas de ar com grande concentração de íons positivos. Imalar ar que contém grande número de íons negativos, por outro lado, alivia sintomas e induz humores relaxados. Quantidades enormes de íons negativos são encontrados no ar puro que circunda praias, cachoeiras e altas montanhas. Talvez não seja coincidência que esses lugares estejam associados com experiências inspiradoras.

O cenário terapêutico contém imagens, sons, cheiros, cores, mudanças na luz solar e na temperatura que podem afetar o humor do cliente (e do terapeuta), suas percepções, cognições e reações emocionais. Uma mudança sutil no ar, uma reorganização do espaço pode transformar uma evitação irritada em inspiração relaxada. O ambiente pode facilitar uma pessoa perceber além de si própria, refletir sobre sua vida, obter insight sobre problemas pessoais, chegando a novas percepções de seu relacionamento com o mundo — exatamente o que uma boa psicoterapia também pode realizar.

O FENÔMENO DE UMA TERAPIA EFETIVA

Há assim ainda muito a aprender sobre as atitudes, crenças e comportamentos do terapeuta, o relacionamento terapêutico com o cliente, um cenário, dentro de uma cultura que os combinam para uma terapia eficaz. O que parece ser necessário não são, entretanto, mais fragmentos de conhecimento, mas uma compreensão deste fenômeno total que é a terapia eficiente. Quem é mais central neste fenômeno do que o próprio cliente? Suas atitudes, expectativas, são vitalmente importantes para o resultado bem sucedido da psicoterapia. Uma atitude negativa de desamparo, por exemplo, pode acelerar a doença e a morte (18). Ao contrário, uma atitude positiva para com o terapeuta e um comprometimento com o trabalho de mudar-se a si mesmo (como relatado no estudo envolvendo professores universitários mencionado anteriormente) pode prognosticar sucesso. Há evidência na Alemanha, sobre terapia de grupo, de que a capacidade do cliente para uma compreensão empática é melhor prognosticador de sucesso em psicotera-

pisado que a do terapêuta (19). Até mesmo a ansiedade do paciente que o induz a procurar tratamento, desempenha papel importante no resultado. Na teoria de Rogers, formula-se como hipótese que o estado de ansiedade é uma condição necessária. Em estudos médicos, a ansiedade do paciente também acompanha tratamentos bem sucedidos. Será que essa ansiedade é parte da auto capacidade de cura do paciente?

Médicos e terapêutas se apóiam igualmente numa capacidade auto curativa do organismo humano. O organismo é capaz de usar estimulantes químicos para curar-se. É capaz de usar o relacionamento com um psicoterapêuta para curar-se. Pode usar substâncias benignas tais como placebos para curar-se. E, ademais, capaz de reverter efeitos de medicamentos para efetuar uma auto cura. Por exemplo, a uma paciente que sofria de náusea e vômitos foi ministrada uma droga extremamente poderosa que os médicos diziam ter certeza que a ajudaria. Os sintomas desapareceram imediatamente, tanto por verificações clínicas quanto através do seu depoimento. Isto, a despeito do fato de que a "poderosa droga" que lhe foi dada era na verdade um medicamento para <u>induzir</u> vômitos. (20)

Como é engajada a capacidade de auto cura ou processo terapêutico bem sucedido? Talvez nós façamos menos do que imaginamos fazer para efetuar mudanças em nossos clientes, mas talvez possamos fazer muito mais para melhorar as condições que facilitem a mudança terapêutica. Uma abordagem centrada-na-pessoa deveria voltar-se para o cliente em busca das chaves de como isso pode ser conseguido.

REFERENCIAS

(1) Rogers (1959) credits the following in referring to the "group enterprise" which develops the theory of client-centered therapy: Victor Raimy, Richard Nugan, Stanley Standal, John Butler, Thomas Gordon, Oliver Bown, Dorwand Cartwright, Arthur Combs, Eugene Gendlin, Abraham Maslow, Julius Seeman, John Shlien, and Donald Snygg.

(2) Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (ed.) Psychology: A study of a science Vol. 3. Formulations of the person and the social context. N.Y.: McGraw Hill

(3) Truax, C.B. & Mitchell, K.M. (1971). Research on certain therapist interpersonal skills in relation to process and outcome. In A.E. Bergin & S.L. Garfield (eds.) Handbook of psychotherapy and behavior changes. N.Y..John Wiley & Sons.

(4) Watson, N. (1984). The empirical status of Rogers's hypotheses of the necessary and sufficient conditions for effective psychotherapy. In R.F. Levant & J.M. Shlien (eds.) Client-centered therapy and the person-centered approach: New directions in theory, research and practice. N.Y.: Praeger Press.

(5) Beecher, H.K. (1961) Surgery as placebo. Journal of the American Medical Association, 176(13) 1102-1107.

Cobb, L.A., Thomas, G.I., Dillard, D.H., et al (1959). Evaluation of internal-mammary-artery ligation by double-blind technique. New England Journal of Medicine, 260 1115-1118.

Dimond, E.G., Kittle, C.F. & Crockett, J.E. (1958). Evaluation of internal mammary artery ligation and sham procedure in angina pectoris. Circulation, 18 712-713.

---- (1960). Comparison of internal mammary artery ligation and sham operation for angina pectoris. American Journal of Cardiology, 5 483-486.

(6) Gomes-Schwartz, B. (1978). Effective ingredients in psychotherapy: Prediction of outcome from process variables. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46(5), 1023-1035.

(7) Fiedler, F.E. (1950). A comparison of therapeuti relationships in psychoanalytic, nondirective and Adlerian therapy. Journal of Consulting Psycho logy, 14 436-445.

(8) McNair, D.M., Lorr, M., Callahan, D. M. (1961). Patient and therapist influences on quitting psychotherapy. Journal of Consulting Psychology,27 10-17.

(9) Combs, A. (1986). Person-centered assumptions for counselor education. Person-Centered Review, 1 February, 72-82.

(10) Ornstein, R. & Sobel, D. (1987) The Healing Brain. N.Y.: Simon & Schuster.

(11) Moos, R.H. & MacIntosh, S. (1970). Multivariate study of the patient-therapist system: A replication and extension. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35, 298-307.

(12) Ford, J.D. (1978). Therapeuti relationship in behavior therapy: An empirical analysis. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46(6) 1302-1314.

(13) Kapiya, J. (1981). Symposium on healing. Los Angeles, March 21.

(14) Heppner, P.P., Rogers, M.E. & Lee, L.A. (1984). Carl Rogers: Reflection on his life. Journal of Counseling and Development, 63 14-20.

(15) Rogers, C.R. (1980). A Way of Being. Boston: Houghton Mifflin.

(16) Maslow, A.H. & Mintz, N.L. (1956). Effects of esthetic surroundings. I. Initial effects of three esthetic conditions upon perceiving "energy" and "well-being" in faces. The Journal of Psychology, 41 247-254.

Mintz, N.L. (1956). Effects of esthetic surroundings. II. Prolonged and repeated experiences of a "beautiful" and an "ugly" room. The Journal of Psychology, 41 459-466.

(17) Rosenthal, N.E., Sack, D.A., Gillin, J.C. et al (1984). Seasonal affective disorder: A description of the syndrome and preliminary findings with light therapy. Archives of General Psychiatry, 41 72-80.

(18) Seligman, M. (1975). Learned helplessness. San Francisco: Freeman & Co.

(19) Wolf, S. (1950). Effects of suggestion and conditioning on the action of chemical agents in human subjects: The pharmacology of placebo. Journal of Clinical Investigation, 29 100-109.

[20] Mente, A. & Spittler, H.D. (1980). Erlebnisorientierte gruppenpsychotherapy Paderborn: Junfermann.

ESTUDO SOBRE O PAPEL DO TERAPEUTA NA TERAPIA CENTRADA NO CLIENTE

Vera Engler Cury
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Este tema passou a interessar-me, particularmente nos últimos anos, em decorrência de uma série de leituras da obra de Carl R. Rogers e colaboradores, de minha própria experiência como psicoterapeuta e, também do trabalho como supervisora de atendimento de clientes por graduandos em Psicologia. A questão-chave em minhas reflexões, e motivação primeira na seleção de textos e em discussões com colegas, tem consistido na tentativa de compreender as implicações, para o terapeuta, da adoção de um modelo psicoterápico que propõe o comprometimento do seu mundo subjetivo como agente essencial de mudança ou ajuda para o cliente. Rosenberg observou que a "tentativa de ajudar indivíduos ansiosos e perturbados numa situação de consulta psicológica, ou a experiência de criar um clima escolar em que os alunos possam escolher o que e como querem aprender, são pessoas que em sua ocupação desencadeiam em quem as empreende uma reformulação ideológica muito profunda, que pode afetar desde a conceituação de personalidade até as metas pessoais de vida" (8).

A Abordagem Centrada na Pessoa, iniciada por Carl Rogers na década de quarenta nos Estados Unidos da América, ensaia atualmente proporções significativas no Brasil como modelo psicoterápico, tanto nos meios acadêmicos como também em diversas atividades desenvolvidas por profissionais da área de Saúde Mental, embora sua maior aceitação resida principalmente entre os psicólogos. Trata-se de uma perspectiva existencial e fenomenológica em que cada profissional envolvido presta-se a um mergulho corajoso em situações de vida e morte por quebrar modelos e estilos tradicionais de atuação, aventurando-se em novos contextos, rompendo certos limites ou, simplesmente, imprimindo visões pessoais a velhos problemas. A busca de um perfil do terapeuta centrado na cliente resulta infrutífera sob uma caracterização estática e linear, pois, a apreensão deste modelo impõe ao clínico uma imersão em seu próprio processo de atualização, regido pela fluidez das interrelações com seus clientes. Neste sentido, as crenças formações interiores vivenciadas por Rogers no exercício de suas atribuições como terapeuta, contam, por si só, parte significativa da história da ACP, ao longo das últimas décadas. Sua trajetória pessoal vem lhe imprimindo marcas, à semelhança daquelas que o homem contemporâneo carrega no corpo como legado da evolução anterior da espécie.

Em meu trabalho como supervisora enfrento dificuldades ao equacionar a relação terapêutica neste modelo para alunos que entram em contato com clientes pela primeira vez, pois, frequentemente observo neles uma tendência a negligenciar os limites e a responsabilidade em prol de uma suposta postura rogeriana de aproximação afetiva com o cliente. Tal ponto de vista que, certamente, decorre da inexperiência parece, no entanto, projetar-se para além dos muros da Universidade, comprometendo, a meu ver, a compreensão deste modelo e sua consequente legitimidade nos meios especializados. Confrontando este quadro com minha própria atuação clínica, percebo que, embora defendendo a mesma postura teórico-filosófica de alguns anos atrás, minha leitura e aplicação atual da ACP passaram por profundas transformações. Sinto-me, gradativamente, mais à vontade no papel de terapeuta, à medida em que sou capaz de defini-lo melhor internamente, sem temer a restrição que esta estruturação possa impor às possibilidades terapêuticas do encontro com o cliente. Ao contrário, vejo-me mais instrumentalizada e com maior liberdade experiencial. Portanto, se o terapeuta é passível de reformulações marcantes em seu próprio núcleo de personalidade, abre-se aqui uma questão delicada e, até mesmo subestimada pelos adeptos deste modelo. O fato da proposta rogeriana minimizar os conhecimentos técnicos e teóricos delegando o poder de liberar os potenciais humanos de auto-determinação ao relacionamento interpessoal, estabelecido pelo terapeuta com seu cliente, poderia torná-la atraente àqueles que buscam extrair da prática psicoterápica gratificações afetivas próprias[2]. Neste sentido, o caráter que confere originalidade à Terapia Centrada no Cliente pode acarretar-lhe também certa ambiguidade. A visão de Gendlin sobre as implicações das chamadas terapias experienciais, em meio às quais insere-se nossa abordagem, coincide com a argumentação apresentada acima: "Há uma grande promessa, mas, também riscos de nova psicoterapia experiencial. O perigo é o de uma terapia sem perspectivas teóricas e princípios treináveis. A promessa é a de uma terapia autêntica e de uma ciência genuinamente humana sobre o homem"[3].

Julgo relevante apreender tendências passadas e recentes, a fim de lançar certa luz sobre as possíveis direções futuras desta abordagem. Acredito ter sido estimulada de forma especial por dois artigos: "Remarks on the Future of Client-Centered Therapy"[5] escrito por Rogers e "Shadows of Surrender"[10] de Wood. Ambos questionam as possibilidades desta abordagem frente ao referencial mais amplo da espécie humana, uma vez reduzida a seus aspectos essenciais, dentre estes, um estudo mais aprofundado sobre as percepções interiores do terapeuta. Considerando-se a importância atribuída neste enfoque à relação inter

pessoal, creio que a concepção de base do terapêuta sobre seu papel nos contextos profissionais, individuais ou grupais, deve ser atentamente pesquisada. As percepções e significados que emergem a sua consciência, à medida em que se oferece como participante e companheiro em segmentos de vida de outros indivíduos tornam-no também protagonista no processo terapêutico.

A fim de tornar mais concretas as colocações acima, destacarei os aspectos que têm sido considerados fundamentais à identidade do terapêuta centrado no cliente em nossa década: importância atribuída à experiência imediata; visão da terapia como um processo interacional; e, intenção de deslocar o locus de poder e controle para a pessoa do cliente.

O conceito de experiência imediata adotado por Rogers e Gendlin[1] pressupõe uma compreensão fenomenológica da situação vivida a dois. Há uma ênfase nos significados criados no decorrer do encontro entre estas duas subjetividades, intencionalmente próximas na hora terapêutica. Este posicionamento decorre, em parte, da tentativa de praticar as atitudes facilitadoras e a reflexão de sentimentos com pacientes extremos[6]. Os profissionais que participaram do projeto de Rogers em um hospital psiquiátrico sentiram grande dificuldade ao serem confrontados com a recusa daqueles pacientes em colaborar com a proposta terapêutica. Decidem, então, explicitar mais abertamente os sentimentos de calor humano e aceitação incondicional que experimentavam frente aos clientes; oferecem suas presenças concretas a seres humanos solitários, submetidos aos rigores dos tratamentos psiquiátricos tradicionais. Ao fazê-lo, redescobrem seus próprios sentimentos de solidão. Frente a clientes tão passivos, a iniciativa do processo de interação cabia ao terapêuta, sendo de importância vital para a sobrevivência do contato. O impacto produzido pela inclusão de aspectos da subjetividade do terapêuta na relação de ajuda leva a um redimensionamento das atitudes de autenticidade: requer-se uma atenção redobrada do terapêuta sobre seus sentimentos. A relação terapêutica deixa de ser centrada no cliente para tornar-se bi-centrada ou bi-polar, segundo Spiegelberg[9], consistindo num esforço de exploração de dois mundos que interagem em benefício do cliente. O cliente precisa, no entanto, tomar consciência de que o mundo do terapêuta o inclui, restituindo-lhe o sentido de ser compreendido, trazendo-o de seu isolamento. Atinge-se o estágio da terapia experiencial. A definição do conceito de experienciação é de Gendlin e exerce decisiva influência nesta fase da ACP. Para os objetivos deste trabalho interessa, sobretudo, acentuar a diferenciação marcante das percepções do terapêuta sobre seu papel a partir desta fase. Torna-se ele próprio virtualmente disponível para suas experiências enquanto está

com o cliente: sentindo, checando suas sensações, organizando-as em percepções mais claras possíveis de serem comunicadas ao cliente. A maturidade deste terapeuta será tanto maior, quanto menor sua necessidade de intervir no mundo do outro através de meios ou artifícios técnicos alheios ao seu próprio processo de experienciar os significados criados a dois. A técnica por excelência será sua habilidade de auto-atualizar-se na relação com cada cliente. A este altura, cabe lembrar que já estamos aqui introduzindo no terceiro aspecto mencionado acima, ou seja, a intenção do terapeuta de reconduzir o cliente à direção de sua própria vida, habilitando-o via relação terapêutica. O terapeuta que opta por trabalhar nos moldes da ACP concorda em abdicar da superioridade que o saber lhe confere. Saber, aqui considerado como advindo do acúmulo de conhecimentos teóricos e de um treinamento específico para o exercício das funções de psicoterapeuta. Ele passa a estabelecer com seus clientes um outro tipo de pacto, não mais o prometer ajudá-lo a curar-se mas o de compartilhar segmentos de vida a dois. Recusa-se a ver-se, ou permitir que o cliente o veja como detentor da responsabilidade pelo êxito do processo terapêutico. É aí que tal postura o impediria de mover-se com abertura à experiência vivenciada no encontro com o cliente. Aceitando-se tal qual se apresenta frente ao cliente, permite-lhe aceitar-se da mesma forma. Colocado sob este ângulo, o contato centrado na pessoa pode ser criticado como tendo desvirtuado completamente o significado de uma terapia, pois, se ambos se aceitarem como estão, permanecerão inábeis em atitude de contemplação mútua. Rogers responde a isto de forma bastante esclarecedora, ao afirmar que é exatamente a revelação desse paradoxo que chave tanto e explica as reações de defesa que se encontram quando se expõe os princípios desta terapia. Assim, para ajudar alguém a mudar, não convém forçá-lo na direção da mudança, ou iluminar-lhe o caminho pela inteligência, mas, sim atribuir um valor aos seus temores, às suas angústias, às suas resistências, a tudo que o impede de mudar. No fundo, a terapia centrada no cliente repousa sobre a hipótese de que se produz no cliente uma espécie de inversão de movimento. O paradoxo central consiste no fato de que a aceitação, a valorização da angústia permite ultrapassá-la[4].

Concluindo, gostaria de reenfatizar meu crédito nas possibilidades deste enfoque como uma alternativa existencial e fenomenológica de lidar com problemas de natureza emocional através do inter-humano. Há para tanto respaldo teórico e metodológico. A tecnologia de mudança introduzida pela ACP apóia-se no pressuposto de que o homem detém uma capacidade inesgotável de explorar o inédito em seus contactos inter-pessoais. Esta é sua via de salvamento inter-

no. Cabe ao terapeuta compartilhar com o cliente os novos significados gerados no contexto das sessões. A utilização ativa de seus próprios sentimentos e conhecimentos leva-o a concentrar-se em si mesmo com o objetivo de melhor compreender a experiência do outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BUBER, M. "The knowledge of Man" - London; George Allen and Unwin Ltda., 1965.

2. BUGENTAL, J.F.T. The person who is the psychotherapist. J. of Consulting Psychology, 1964, 28, 3; 272-277.

3. GENDLIN, E. Existentialism and experiential psychotherapy, in HART, J. T. and TOMLINSON, T.M. "New directions in Client-Centered Therapy". Houghton Mifflin Co., Boston, 1970.

4. PAGÉS, M. "Orientação não-diretiva em psicoterapia e em Psicologia Social". R.J., Forense-Universitária; São Paulo, Ed. da USP, 1976.

5. ROGERS, C.R. Remarks on the future of client-centered therapy, in WEXLER, D.A. and RICE, L.N. (eds.) "Innovations in Client-Centered Therapy". N. Y.: John Wiley and Sons, 1974, 7-13.

6. ROGERS, C.R. "The therapeutic relationship and its impact". Connecticut: Greenwood Press, 1976 (ed. original, 1967).

7. ROGERS, C.R. "Carl Rogers on Personal Power". N.Y.: Delacorte Press, 1977.

8. ROGERS, C.R. e ROSENBERG, R.L. "A pessoa como centro". São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1977, pág. 57.

9. SPIEGELBERG, H. "Phenomenology in psychology and psychiatry". Evanston: North western University Press, 1972.

10. WOOD, J.K. "Shadows of Surrender", artigo revisado de uma palestra proferida em São Paulo, 1977.

SOBRE O CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO

Nelson Gonçalves Gomes
Universidade de Brasília

O Código de Ética Profissional do Psicólogo, aprovado no dia 15 de agosto de 1987, foi decretado no contexto de uma consciência profundamente dinâmica. Sua exposição de motivos começa anunciando: O mundo vive constantes mudanças. O seu penúltimo artigo, de número 49, estabelece a transitoriedade das próprias regras do código, o que se torna compreensível a partir da filosofia subjacente àquele documento. Seus autores sabem que a norma só reflete quando, de alguma forma adequa-se ao fato, às complexas relações políticas, econômicas e culturais que pretende ordenar. Eles sabem também que o fato se altera dinamicamente, embora não com tanta rapidez, a ponto de ser impossível fixar para ele um princípio de direcionamento. O resultado deste conhecimento é um Código preocupado em possibilitar relações evolucionárias na vida do Psicólogo e não em enquilosá-la.

A exposição de motivos é uma peça fundamental para a compreensão do Código e, a rigor, é sua parte integrante. Ela refere-se a Aristóteles, retomando as teses do Filósofo sobre ética, costumes, liberdade e felicidade, procurando fundamentar o Código, sabiamente, numa fonte de indiscutível respeitabilidade histórica. Fala-se ali ainda das relações entre a realidade da profissão e o desejo valorativo de mudanças, desejo este que seria operacionalizado pelos princípios gerais a serem estabelecidos. O documento, segundo a citada exposição, apresentaria a realidade da profissão e proporia normas a ela relativas.

A partir deste último enunciado, o leitor espera por alguma informação a respeito de como estaria o exercício profissional do Psicólogo, no Brasil de hoje. Mas ele espera em vão! Com efeito, seria desejável que a exposição de motivos, entre outras coisas, descrevesse o que está acontecendo neste país, em termos de saúde psicológica. Vale dizer, ela deveria mostrar virtudes e vícios de uma prática profissional para, em seguida, propor regras, apoiadas em valores, capazes de moldar para melhor esse quadro, de forma eficiente. Entretanto, isto não acontece. A exposição limita-se a algumas considerações teóricas gerais, aliás razoavelmente aceitáveis, e, em seguida, abre caminho ao Código propriamente dito. Assim sendo, este último só pode ser apreciado "in abstracto", sendo impossível dizer, se ele é o Código do qual a categoria dos psicólogos carece hoje, salvo a partir de outra fonte de informações. Os autores do

cumento, preocupados com o dinamismo dos fatos, esqueceram-se dos fatos mesmos.

Antes de passar ao próximo ponto, tratando ainda da exposição dos motivos, cabe-me observar que o conteúdo filosófico nele contido carece de elaboração maior. Nos parágrafos nos quais se trata dos conceitos mesmos de ética e de moral, ao lado de desnecessária retórica, há certos juízos sem articulação com o todo e até sentenças ininteligíveis. Sirva de exemplo a frase: "Assim, nos gregos, êthos está ligada à filosofia moral e êthot à Ciência dos Costumes". Na verdade, o autor refere-se às duas formas distintas de se escrever a palavra "êthos", em grego, ora com eta, ora com épsilon. Entretanto, como ambas essas formas são traduzidas em português da mesma maneira, o falante comum da nossa língua será incapaz de entender a citada frase. Cito ainda o exemplo da sentença: "Na realidade, a conduta moral tem como base a disciplina, a adaptação à vida grupal e a autonomia da vontade". Esta afirmação, independentemente de seu valor, está solta no documento, sem ligação com o que vem antes ou depois. Não obstante, é louvável a preocupação dos autores, no sentido de uma explicitação de linha e de valores filosóficos.

O Código Profissional do Psicólogo, propriamente dito, abre-se enunciando seus princípios fundamentais, em número de seis. O primeiro, duvidoso abrangente, estabelece que o Psicólogo baseará o seu trabalho no respeito à dignidade e integridade do ser humano. Os outros seguem a mesma linha de valorização do indivíduo, indissociado de sua comunidade. Os princípios quarto e sexto introduzem um ângulo político e social no trabalho do Psicólogo, levando-o a engajar-se na luta contra a opressão e marginalização do homem. Essa preocupação com o político e o social, porém, chega a um certo paroxismo, na medida em que o princípio sexto afirma que o Psicólogo completará a definição de suas responsabilidades, direitos e deveres, de acordo com os postulados estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU, em 1948. Ora, com isso, a Declaração da ONU torna-se parte do Código de Ética do Psicólogo, o que parece envolver um certo exagero e, no mínimo, uma situação bizarra.

Duas observações devem ainda ser feitas, no que diz respeito aos princípios fundamentais. Parece-me que o terceiro deles, que exige do Psicólogo um constante desenvolvimento pessoal, científico, técnico e ético, está contido no segundo, na medida em que este ordena um trabalho voltado para a descoberta de métodos e práticas que beneficiem o indivíduo e a comunidade. Assim sendo, o terceiro princípio seria supérfluo. Já o quinto princípio parece estabelecer para cada psicólogo uma obrigação deveras forte, quando ordena que ele contribua pessoalmente para o progresso da sua ciência e seja um estudioso das ciências

afins. Ora, poucos são os professores universitários de tempo integral e dedicação exclusiva que satisfazem exigência tão rigorosa. Terá sentido colocá-lo para profissionais comuns? Em suma, os princípios terceiro e décimo poderiam ser eliminados e o princípio quinto deveria ser reformulado, no sentido de se exigir do Psicólogo apenas uma sensata atualização de conhecimento, concernente à sua área de atuação.

Entendo que este Código de Ética foi redigido com extraordinária honestidade de propósito. Evitou-se corporativismo, no artigo 09, protegeu-se a dignidade do cliente e o sigilo profissional. Neste último ponto, que abrange os artigos 21 a 29, o Código é particularmente feliz. Também está muito boa a parte que vai do artigo 07 ao 14, envolvendo relações com outros profissionais.

Entretanto, como devo analisar criticamente o Código, cabe-me apontar para algumas imperfeições dignas de nota. Devo dizer que o Código tem artigos supérfluos, artigos inócuos e - "horrible dictu" - que ele contém contradições.

Comecemos pela denúncia do supérfluo. Neste item, vejam os seguintes casos:

a) O artigo 1, letra g, estabelece como dever do Psicólogo a participação em movimentos de interesse da categoria que visem a promoção da profissão etc... Exigência análoga ocorre no artigo 15. Assim sendo, com pequenas adaptações uma delas, a outra destes itens seria plenamente eliminável.

b) O artigo 1, letra a, ordena que o Psicólogo assuma apenas responsabilidades para as quais esteja pessoal e tecnicamente preparado (quem decide sobre isto?). Por outro lado, o artigo 18 proíbe ao Psicólogo assumir perícias que escapem à sua competência profissional. Obviamente, a segunda destas regras é desnecessária, em face da primeira.

c) O artigo 30, letra a, proíbe que o Psicólogo, no seu trabalho, deixe respeitar a dignidade de pessoas ou grupos. Ao fazê-lo, porém, apenas repete, tautologicamente, o princípio fundamental 1.

d) Tanto o artigo 30, letra c, quanto o artigo 31, proíbem o sectarismo, no trabalho do Psicólogo. Por que tal repetição.

Quanto aos artigos inócuos, queremos citar o artigo 02, letra e e o artigo 38, letra b. O primeiro proíbe o desvio de clientes de instituições para o atendimento particular do Psicólogo, mas estabelece um item trivialmente: desde que tal ocorra com finalidade lucrativa. Ora, o nosso psicólogo sempre poderá contra-argumentar, quando acusado de tal transação, dizendo que não vi

seu lucro, mas apenas o bem-estar do cliente etc. Com isso, o item citado torna-se inaplicável. Quanto ao artigo 38, letra b, ele proíbe participação, como profissional, em atividades na TV, rádio etc... que visem apenas à autopromoção do psicólogo-artista. Obviamente, um eventual acusado terá ampla margem para dizer que, no seu caso, não houve autopromoção, mas apenas uso de recursos modernos para a divulgação de idéias, etc...

Por fim, cabe-me apontar uma contradição no Código e isso chocante de vemos, como professor de lógica que sou. O artigo 30, letra b, veda ao Psicólogo o exercício de atividades que envolvam qualquer risco ou prejuízo a seres humanos, assim como sofrimentos desnecessários aos animais. Já o item d, do mesmo artigo, proíbe que o Psicólogo conduza pesquisas que interfiram na vida dos sujeitos, sem que estes estejam informados de possíveis riscos a eles inerentes. Em outras palavras: a letra b exclui a possibilidade de riscos, enquanto que a letra d inclui. Conceptualmente, isso é uma contradição.

Terminando, parabenizo-me com os autores do Código, pelo muito que ele contém de positivo. Aconselho, porém, que o mesmo seja revisto. Espero que esta breve crítica venha a ser útil, neste sentido.

Nota do autor: Este trabalho foi redigido a partir da versão datilografada do Código de Ética Profissional do Psicólogo, na forma em que ele foi aprovado, na data citada.

O NOVO CÓDIGO E SUA HISTÓRIA

JORGE PORCIANO RIBEIRO
Instituto de Psicologia -UNB.

RESUMO: O primeiro Código de Ética foi publicado em 02/02/1975, o segundo em 30/08/1978 e, finalmente, o terceiro em 27/08/1987.

Este relato conta a trajetória seguida pelo novo Código de Ética, nos quatro anos de sua tramitação e feitura. A ausência de um referencial bibliográfico é devida ao fato de se tratar de um relato histórico.

Este novo Código tem uma longa história, cujo significado pertence à categoria que o sugeriu, que o acompanhou e que, finalmente, o aprovou.

Foi uma luta árdua porque durante 4 anos, a categoria, bem como, professores de ética, advogados, filosofos, e outros foram demoradamente sentidos e ouvidos para que este Código pudesse, quanto possível, ser fiel aos tempos em que ele surge com a finalidade máxima de ser um instrumento de identificação da categoria.

O Código é, em última análise, uma ideologia, que expressa o movimento de integração dos membros de uma categoria entre si e de sua relações com o mundo, em um dado momento histórico.

Ele passa por uma dupla vertente, aquela da permanência, expressa, sobretudo, pelos princípios gerais e aquela da facticidade, que é a encarnação do tempo no aqui e agora das ações, expressa sobretudo pelas normas disciplinares.

A categoria atingiu a maturidade. 25 anos da Lei que regulamentou a profissão.

O País vivia, em 1962, a angústia de mudança, da transformação. O País era um só rebolico, e confronto entre as classes dominante e operária parecia iminente, o governo controlava, de todos os modos, a situação.

É neste contexto que surge o Código de Etica. "Surge co

...

no exigência de uma definição da profissão, em consequência de uma maturidade que a ciência psicológica estava atingindo, de uma demanda social de atuação da categoria e como fruto de uma necessidade de dar respostas adequadas à situação porque o país passava".("Psicologia. 25 anos" Jornal do Federal nº 3, ano 2. Set/Out/87).

O momento era de extrema confusão e de muitos ideais em choque. Naquele contexto, não se podia pensar livremente, falar livremente, escrever livremente. O Código é filho deste contexto ao contrário, cujo fruto não podia ser outro se não o surgimento de um código corporativista, onde tudo devia estar previsto,definido. Um código disciplinar.

Aquele Código é fruto ainda de duas indefinições, uma primeira que envolve um problema epistemológico, aquele da conceituação da psicologia como ciência: área de humanas, de exatas, bio-médica?, e o outro, que provém do primeiro, é a própria dificuldade da identificação do psicólogo, como profissão e como inserção no mundo, como profissional da área da saúde. Nós continuamos a ser os grandes desconhecidos, os grandes não necessitados, não procurados, os grandes ausentes das reais necessidades do povo, seja a nível de contato direto com a grande população, seja pela nossa ausência nos órgãos públicos, inclusive aqueles da área da saúde.O Novo Código, que está longe de ser perfeito, mesmo porque, se fosse perfeito,não seria código, procura enfrentar com coragem alguns destes pontos, que passamos a indicar.

1 - O antigo código privilegiava sobremaneira a área clínica, quase identificando a psicologia clínica com a profissão como um todo.

O Novo Código procurou rigorosamente, sem discriminar a área clínica, sobrelevar todas as áreas, não só pela linguagem mais geral de seus princípios, bem como pelas referências explícitas às outras áreas.

2 - Uma grande disputa, durante o período de organização do Código, foi a questão de se fazer um Código de normas precisas, claras, disciplinando tudo ou um código de princípios gerais, através dos quais, posteriormente, viria a constituir-se uma jurisprudência comum.

O Código não pode fugir de considerar as duas posições.Se

um lado, o desconhecimento da profissão, a não clara identificação do papel e figura do psicólogo, a situação de um mundo competitivo e constantes mudanças, exigia posições e normas claras sob certos aspectos; de outro lado, a necessidade de avanços da profissão, a necessidade de sua incarnação e engajamento maior no mundo, o próprio risco e coragem com que a profissão deve apresentar-se ao mundo, exigia princípios gerais que significassem um convite ao risco, à criatividade, sob pena de estagnação e morte.

3 - O Código como instrumento de repensamento da categoria. Um instrumento de bolso, para leitura, reflexão e meditação. Um código que fosse uma fotografia ou um modelo a ser seguido. Um roteiro. Algo cuja leitura levasse o leigo, após vê-lo lido a dizer "agora sei o que é um psicólogo", e levasse o profissional a se conferir da prática com a idéia expressa.

4 - Uma outra dimensão amplamente discutida pelos Regionais é que o Código deveria abrir-se para uma dimensão político-social. Que ele pudesse apresentar princípios que permitissem ao psicólogo inserir-se mais real e efetivamente no mundo. Que o psicólogo se sentisse responsável pela prática do bem não apenas a nível individual, mas a nível das grandes exigências da comunidade, dentro do princípio de que, sendo um profissional de saúde, lutasse para que a saúde e bem estar não fosse privilégio de poucos, mas direito de todos.

5 - Um quinto ponto salientado foi o de que, sendo o Brasil um País imenso, com características diversas e em rápidas mudanças e sendo a própria profissão algo ainda em luta por espaço cada vez maior, que o Código deveria ter um sentido de transitoriedade, que permitisse continuar discussões e talvez revisões para que ele fosse fiel ao mundo que está-aí e não fosse um guardião da fixidez, mas um farol apontando caminhos e oportunidades.

O Código surge assim como fruto de um desejo expresso da categoria. A Câmara de Ética procurou ser fiel ao máximo à sua vocação de coordenação e confecção do Novo Código de Ética, opinando sempre por posições que correspondessem à vontade explícita dos Regionais.

Talvez para muitos o Código não ofereceu novidades: continua sendo um Código de normas, dificultando à Ética tomar aque-

...

las posições que emergem do dia a dia e da necessário à evolução da categoria.

É a própria contingência e limitação do ser humano, no mundo, como ser-aí que impele a outros a procurar apoio, lugares em que se agarrar que termina por faze-los procurar no Código, mais do que momento de reflexão e criação, um lugar de controle.

Um dado importante é que a exposição de motivos faz parte integrante do novo Código. A exposição obedeceu todo o caminho trilhado pelo Código. Ela contém um sentido histórico de extrema importância para compreensão do Código e, ao mesmo tempo, refletindo o caminho andado, ela dá o espírito do Código, amplia a linha de reflexão ética. Abre possibilidades a novas pesquisas e orientações e completa o sentido da ética não como norma, mas como apelo e engrandecimento do bem em si mesmo. Assim a exposição de motivos resgata o verdadeiro sentido da ética.

QUESTÕES ÉTICAS E O PSICOLÓGICO

Marcos Jardim Freire
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Limitaremos nossa abordagem a um determinado enfoque da Ética, que é o envolvimento com as questões práticas do cotidiano na formação do profissional e do próprio exercício profissional.

Cabe, inicialmente, alguns comentários sobre a preocupação, hoje em dia, com a importância que tal tema vem adquirindo. Segundo nossa ótica, alguns fatores tem contribuído de modo relevante, como o avanço tecnológico, o progresso em áreas da Biologia, a pressão dos contribuintes dos diferentes sistemas - quer como cidadão quer como trabalhador e a elevação do nível educacional.

O avanço tecnológico, notadamente na área da Informática, não só fechou, decisivamente, a aldeia global como trouxe a ameaça do controle do Estado sobre o indivíduo (na nova Constituição brasileira teremos a legislação sobre o "habeas data").

O progresso na Biologia e áreas afins coloca-nos diante de múltiplos recursos para o prolongamento da vida, não só pelos transplantes como também pela incorporação, literalmente, de componentes artificiais, e estamos já em novo limiar com a engenharia genética.

A pressão dos contribuintes, em um sistema como um Estado moderno, obriga a este a não só administrar de modo transparente mas a ter canais de representação dos diferentes grupos e segmentos, independente do porte ou poder, em questões como ecologia, política nuclear, concepções de defesa etc. A pressão do contribuinte, como trabalhador força o questionamento quanto à qualidade de vida no trabalho, à consideração da sua personalidade total e não apenas sua inclusão parcial em um papel organizacional, do pleno exercício de seus direitos onde, afinal, as pessoas despendem a maior parte de suas vidas...

A elevação do nível educacional (ou nível informacional?), associada à disponibilidade de dados referentes aos diversos domínios do conhecimento e às formas que comunidades exercem, propõe opções concernentes à moral, ao livre arbítrio, etc, que indiscutivelmente, tem efeito via comunicações - rádio, cinema, televisão, jornal.

É nesta pano de fundo que temos de encaixar a perspectiva [illegible], até mesmo porque somos um país extremamente singular com os contrastes mais gritantes, quer entre tecnologias de ciências exatas versus tecnologias de ciências sociais e humanas, quer entre níveis de qualidade de vida das camadas da população ou por qualquer outro critério.

A dinâmica dos sistemas sociais, em momento de acentuada taxa de mudança, acarreta constantes adaptações dos diferentes referenciais normativos/prescritivos de comportamento, o que pode levar a interessantes posicionamentos. No caso particular da psicologia no Brasil é ela, sem dívida alguma, uma atraente opção profissional para parte da elite intelectual do país. Normalmente seus cursos são oferecidos nos grandes centros urbanos e seus estudantes tem, de modo geral, favorável condição sócio-econômica. Vamos nos deter em algumas considerações de situações típicas encontradas em cursos de graduação como possibilidades de reflexão envolvendo implicações éticas e seu exercício no dia-a-dia, ou melhor, a contínua aquisição e manutenção da postura ética abarcando estudantes, professores, administradores e funcionários.

Sabemos que, com regular frequência, deparamo-nos com fatos como:

estudantes-utilizando "cola", assinando trabalhos para os quais não contribuiram, assinando lista de frequência em nome de colegas, fazendo plágio em trabalhos, pactuando com estruturas inadequadas, etc.,

professores-não preparando aulas, avaliando distorcidamente alunos, envolvendo-se sexualmente com alunos, não participando de órgãos de classe -sindicato, conselho e associações ou mesmo exercício de representação em colegiados nas instituições de ensino, não se atualizando técnica e didaticamente, etc,

administradoras - mantendo currículos fossilizados, cursos com orientação distorcida quanto ao mercado de trabalho(favorecendo o modelo de profissional liberal tanto na identidade quanto na qualificação instrumental), distanciando o curso da comunidade, dissociando a formação técnica da formação de cidadania, incapacitando o aluno como agente de mudanças, etc.,

funcionários - beneficiando-se de propinas, adulterando registros, etc.

É claro que diversas outras situações poderiam ser apontadas e as que foram aqui listadas têm diferentes possibilidades e probabilidades, afetando com pesos variáveis em função do momento e da parte envolvida, porém, interessante é que todas, em maior ou menor extensão, estão contempladas no Código de Ética Profissional do Psicólogo - tanto no atual quanto no antigo (versão 83).

Não imaginamos o Código como um instrumento inadequado ou elaborado fora de sintonia com a realidade, porém ele, como um desiderato a ser atingido em uma sociedade, profundamente indigna e injusta, deve ser melhor conhecido/divulgado em cursos de graduação. Não é difícil, através de aproximação recíproca entre o Conselho Regional e os cursos de graduação, transformar o acervo de processos de infração aos Códigos de Processamento Disciplinar e Ética Profissional do Psicólogo em instrutivos estudos de casos da Disciplina de Ética Profissional, que como se sabe, é disciplina obrigatória do currículo (Parecer nº 403 do CFE), e com esta medida transformaríamos o Código em instrumento vivo, acompanhando a evolução da

sociedade, pois como retro-alimentação teríamos sugestões de aper feiçoamento, além de capacitar melhor os formandos .(os estudos de caso poderiam ser divulgados para a categoria através de publica ções, reciclagens, etc), não esquecendo que a categoria tem tido crescimento considerável de associados.Vale ressaltar, entretanto, que, normalmente a disciplina Ética Profissional é oferecida, até mesmo por dispositivo legal, nos últimos, períodos do curso de For mação de Psicólogos, o que nos leva a duas observações:

1 - não é a partir da capacitação para estágio que o aluno está em condições de melhor conhecer e apli car as noções do Código de Ética?

2 - e quem se gradua no Curso de Bacharelado não deve conhecer também o Código de Ética?

Porém, outras questões devem ser respondidas.A primeira, que nos parece sumamente importante é: - porque os cur sos de Psicologia não oferecem condições de atendimento a seus alu nos? Esta indagação não é nova, porque se os cursos de psicologia capacitam lógicamente nem sempre o fazem psicológicamente. A capa citação não deve ser Apenas intelectualmente além da supervisão em estágio: pensamos que faltam condições para trabalhar os recursos pessoais do aluno.

A nossa convivência/experiência (dados apenas empíricos), em ensino de Psicologia para matriculados em cursos de graduação, mostra que, em determinados momentos, alguns alunos fi cam particularmente vulneráveis:

- no início do curso, não só pelo choque de admissão à universidade como também pela incerteza da escolha pro fissional;

- no meio do curso, quando inicia a aprendizagem da psicologia do anormal ou psicopatologia;
- no fim do curso, quando, prestes a se lançar em conquista do mercado, sentem que o objeto da Psicologia é algo extremamente dinâmico e probabilístico,não sendo concreto como os objetos de várias profissões. É claro que o atendimento a que nos referimos não envolve apenas as situações acima explicitadas.

A segunda pergunta está, de alguma forma, relacionada à primeira: Deve o aluno capacitar-se para ser agente de mudança? A resposta leva-nos à necessidade de trabalhar a competência interpessoal, em caso afirmativo. Além disso, o clima da instituição deve ser propício à experiência de novas propostas, entre outras condições. O currículo deve, então, ser modificado para suprir com conhecimento e habilidades em direção ao objetivo de capacitação como agente de mudança. Como consequência, deparamo-nos com o mito da neutralidade. Para nós qualquer indivíduo em uma situação social ou de interação é capaz de influenciar os resultados desta interação. A neutralidade diz respeito portanto, à possibilidade do indivíduo de conhecer e poder controlar sua influência ou viés, de forma a não inibir o outro em seu processo de decisão e escolha. É claro que a afirmação tem pelo menos dois pressupostos:

- aluno é despertado/exercitado para o auto-conhecimento?
- existe informação pura, sem contaminação ideológica?

Para encerrar nosso enfoque, gostaríamos de lembrar que o juramento feito, na colação de Grau, enfatiza o compromisso com a sociedade e, se os cursos não se propõem a mudar co

no micro-sociedade mais próxima de um ideal comum, verbalizado ,racionalizado e pouco operacionalizado, como esperar a transformação da sociedade mais ampla?

BIBLIOGRAFIA:

Conselho Federal de Educação - Parecer nº 403

- Resolução CFP nº 08/75, de 02/02/75 - Aprova e publica o Código de Ética Profissional dos Psicólogos
- Resolução CFP nº 014/76, de 16/10/76 - Dispõe sobre o Código de Processamento Ético do Psicólogo
- Resolução CFP nº 029/79, de 30/08/79 - Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo
- Resolução CFP nº 009/83, de 10/09/87 - Institui o Código de Processamento Disciplinar
- Resolução CFP nº 002/87, de 15/08/87 - Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo

O MODELO DE CONSEQUENCIAÇÃO DE B.F.SKINNER

Maria Amélia Matos
Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo

Estamos aqui para discutir o modelo de consequenciação proposto por B.F. Skinner no estudo do comportamento. O papel da consequenciação nos processos comportamentais será analisados nos três níveis propostos, a saber, o nível ontogenético, o nível filogenético e o nível cultural.

O comportamento, objeto de estudo indiscutível da Psicologia, na verdade deveria ser denominado intercomportamento, pois nada mais é do que a expressão de interação Organismo-Ambiente. Somente depois de Darwin o estudo dos processos de ajustamento de um animal a seu meio passou a ser objeto de investigação científica, deixando de ser um mero quebra-cabeças metafísico. Esperemos que, depois de Skinner, o estudo da interação de um organismo com seu meio passe igualmente por tal transformação, abandonando-se abordagens metafísicas, românticas, ou ambas.

As duas grandes contingências filogenéticas são sobrevivência e extinção, elas modelam, por assim dizer, a constituição da espécie, num processo denominado evolução. Este processo, por sua vez, depende do mecanismo de mutação e transmissão genética. Poderíamos traçar um paralelo com a constituição de repertórios comportamentais (repertórios do indivíduo na sua unicidade, variabilidade e mutabilidade) dizendo que condicionamento e extinção modelam repertórios ao longo do processo de aprendizagem, e que isto se faz através de procedimentos de reforçamento e punição.

Portanto, tanto as características biológicas como comportamentais são modeladas por processos seletivos, baseados nos contatos do Organismo com seu Ambiente, razão porque Skinner usa do modelo da evolução das espécies para propor seu modelo de desenvolvimento do comportamento humano, acrescentando um terceiro nível-cultural mediado pelos outros dois. Na evolução filogenética a modificação ocorre na reserva genética da espécie (através de seu efeito sobre o indivíduo, efeito esse transmitido posteriormente a sua prole). A nível comportamental os indivíduos são ou não são sensíveis a diferentes tipos ou níveis de estimulação, reagem ou não a essa estimulação apresentam movimentos e posturas típicas e dificilmente apresentam outros, etc. Na evolução ontogenética a modificação ocorre no reper-

tório comportamental dos indivíduos e também é transmitida, através da aprendizagem, a sua prole. Na evolução cultural a modificação ocorre naqueles dois níveis, porém, via planejamento do grupo. O grupo adota e implementa comportamentos exibidos por determinados indivíduos, e dissemina esses comportamentos entre outros indivíduos através de práticas culturais, garantindo assim a sobrevivência do próprio grupo.

Esta é em suma, a proposta de Skinner que será exposta, analisada e debatida aqui hoje. Uma proposta objetiva do estudo científico do comportamento, sem contudo cair no mecanicismo reflexológico; uma proposta flexível que leva em conta objetivos e conseqüências, sem cair no intencionalismo voluntarista ou cognitivista. Um modelo de manutenção e/ou modificação do comportamento pelas suas consequenciação ontogenética (através de procedimentos de condicionamento operante), de consequenciação filogenética (através dos procedimentos de seleção natural), e de consequenciação cultural (através dos processos de evolução de ambientes sociais). Modelo que, pelas suas características, remete à discussão do papel da Psicologia no contexto de outras ciências, tais como a Biologia, a Genética, a Antropologia e a Sociologia.

Este Simpósio originou-se de uma série de discussões, muito agradáveis e muito enriquecedoras, que um grupo de professores da USP, PUC-SP, e UNICAMP vêem conduzindo quinzenalmente, e onde se tem abordado sistematicamente vários problemas conceituais do Behaviorismo, em especial, ultimamente, a obra "Canonical Papers of B.F.Skinner", publicada em edição especial pelo Behavioral and Brain Sciences, 1984.

O Prof. Luis Claudio Mendonça Figueiredo debaterá os trabalhos apresentados, antes de abrirmos os debates para a audiência, cuja atenção agradecemos.

CONTROLE PELA CONSEQUÊNCIA NA FILOGÊNESE DO COMPORTAMENTO

Maria Teresa Araujo Silva*
Depto. *Psicologia Experimental - IPUSP*
Maria Helena Leite Hunziker*
Depto. Farmacologia - UNICAMP

A questão da origem do comportamento vem sendo estudada pelos behavioristas basicamente nas relações estabelecidas entre variáveis do ambiente e do organismo. Em função do objetivo de previsão e controle do comportamento do indivíduo, foram estudadas prioritariamente as associações entre variáveis passíveis de serem observadas e manipuladas ao longo da vida desse indivíduo, ou seja, as que afetam a ontogênese do comportamento. Essa estratégia de estudo, associada ao entusiasmo dos primeiros behavioristas quanto aos processos de aprendizagem na explicação do comportamento, provavelmente foram os responsáveis pela criação do mito de que o behaviorismo não considera a importância da herança genética no comportamento, ou seja, seus determinantes filogenéticos. Como veremos a seguir, essa concepção é totalmente equivocada, estando em desacordo com a análise do comportamento feita por B.F. Skinner, um dos principais representantes atuais do behaviorismo.

Em diferentes textos (por exemplo, "About Behaviorism" (1), ou "The Phylogeny and Ontogeny of Behavior" (2), Skinner afirma que o comportamento tem uma origem genética, que pode ser atribuída à história da espécie (filogênese), e sobre a qual opera a história do indivíduo (ontogênese). Textualmente, ele diz que num certo sentido pode-se considerar que "todo comportamento é herdado" (1) pois sendo "o comportamento a fisiologia de uma anatomia, a hereditariedade do comportamento é a hereditariedade de certas características orgânicas" (2), e "todo comportamento é devido aos genes, alguns pelo ou menos diretamente, o restante através do papel dos genes em produzir as estruturas que são modificadas durante a vida do indivíduo (2). Como não há, hoje em dia, nenhuma discordância quanto à importância da genética na determinação do organismo, não há razão para que não se considere a genética no comportamento". Segundo ele, nenhum estudioso sério do comporta[illegible]imal jamais defendeu a posição de que o animal chega ao [illegible]ratório como uma *tabula rasa*, que não há diferenças significantes entre as espécies ou mesmo que todas as respostas são condicionáveis aos mesmos estímulos, conforme críticas formuladas por Breland e Breland (3). Não há como negar o fato de que ao nascer, o indivíduo traz consigo uma série de características orgânicas selecionadas ao longo da evolução da sua espécie, as quais entram em contato com o ambiente atual;

---

*Com o auxílio do CNPq.

"... o organismo como um todo não é mais do que um membro de uma espécie evoluída e ... todos os seus processos, inclusive o condicionamento operante, operam através de ganho" (2).

A evolução das espécies é explicada por Darwin pela seleção natural de características hereditárias, que aparecem ao acaso em cada geração. Corresponde à "preservação das variações favoráveis e à rejeição das variações desfavoráveis" (4). Darwin está falando, aqui, da estrutura do organismo: é ela que é modificada pela seleção natural, ao longo de enorme tempo que a natureza tem à sua disposição. No entanto, não é só a estrutura que conta: a vantagem sobre outros seres pode vir de modificações mínimas na estrutura ou nos instintos e hábitos de um organismo. Sobre os instintos, Darwin vê a seleção natural "preservando e continuamente acumulando variações do instinto desde que proveitosas", e assim originando os "mais complexos e maravilhosos instintos". Controle pela conseqüência, portanto, é o princípio da seleção natural, assim como é o princípio do condicionamento operante: na ontogênese do comportamento, as contingências de reforço selecionam, do repertório do indivíduo, as respostas que se mantêm.

A semelhança entre os princípios que governam a filogênese e a ontogênese do comportamento é reconhecida de há muito em suas linhas gerais. Skinner analisa e detalha a comparação (2), argumentando que hoje se sabe bastante sobre a atuação e efeito das contingências de reforço através de sua análise experimental, e esse conhecimento pode servir à análise do que chama de "contingências de seleção", atuantes na filogênese. Skinner considera que a sobrevivência da espécie pode ser contingente a certos comportamentos (por exemplo, acasalamento, fuga de predadores). Consequentemente, os indivíduos de uma determinada espécie que os apresentem têm maior probabilidade de sobrevivência e transmissão para seus descendentes. Entretanto, seria simplista supor que o que é transmitido é o comportamento "pronto": a determinação genética se dá sobre algumas características do organismo que podem implicar em sensibilidade diferencial a determinados reforçadores, contingências de reforço, estímulos que podem se tornar discriminativos, etc.

As contingências de reforço atuam sobre "material relativamente indiferenciado" modelando formas complexas de comportamento; as contingências de seleção atuam igualmente sobre comportamentos existentes em forma rudimentar: um grito arcaico emitido pelo menos uma vez antes de ser selecionado como um aviso vantajoso para a sobrevivência da espécie. Num caso e noutro, a modelagem é facilitada pela presença de um repertório extenso e variado. Este, por sua vez, é garantido na filogênese por mutações genéticas que estão constantemente determinando variações comportamentais, e na ontogênese pela dotação genética acrescida ou não pela aprendizagem. Parafraseando Darwin, Skinner poderia dizer que, se não ocorrem variações proveitosas, o reforço não pode fazer nada.

Na ontogênese como na filogênese não é provável a ocorrência de um comportamento complexo pronto, de uma só vez. Darwin já notara que "o mais maravilhoso de todos os instintos, o da construção da colméia da abelha, pode ser explicado pelo proveito que a seleção natural tira de numerosas, sucessivas e ligeiras modificações de instintos mais simples" (4). Estágios intermediários de determinados comportamentos podem ter evoluído em função de vantagens adaptativas diferentes das que posteriormente operariam sobre a forma final desses comportamentos.

O comportamento social, na ontogênese como na filogênese, também evolui através de contingências seletivas, estas porém envolvendo pelo menos dois indivíduos que se comunicam. Assim, tal como o locutor humano depende de um ouvinte, a dança da abelha terá conseqüências vantajosas para a espécie apenas quando outras abelhas responderem a ela, mas elas não podem responder até que a dança ocorra. Esta, para chegar à sua forma atual, deve ter passado por estágios progressivamente mais complexos. Talvez a abelha que tivesse encontrado uma fonte de alimento farta se comportasse de forma especial, variando com a distância e a direção da fonte, e isso servisse de estímulo a outras abelhas. Em diferentes abelhas, as versões mais eficientes do comportamento seriam preservadas.

Não há referências a paralelos com o comportamento controlado por antecedentes na ontogênese. Não que o condicionamento clássico escape à determinação filogenética, pois a sensibilidade ao condicionamento depende dos genes, como todos os outros processos orgânicos. Porém, Skinner deteve-se na "aprendizagem que mostra um marcante paralelo com a seleção natural" (2), e essa é a aprendizagem operante. A evolução dos mecanismos que permitem o condicionamento clássico talvez possa ser comparada à evolução de mecanismos genéticos que permitem ao organismo reagir a agentes nunca antes experimentados com a formação de anticorpos específicos. O controle da formação de anticorpos se dá por fatores antecedentes, mas o mecanismo de recombinação de genes que o viabiliza foi produto da seleção natural.

Todas essas analogias são especulativas, é certo, e esse é um dos problemas na análise de contingências filogenéticas. A seleção natural de uma dada forma de comportamento permanece sempre uma inferência porque as contingências seletivas que o geraram exerceram seu efeito provavelmente há muito tempo atrás. Contingências filogenéticas continuam atuando o tempo todo, mas seus efeitos só são visíveis em uma escala temporal que foge à nossa observação. Isso torna o comportamento filogenético mais vulnerável à invenção de causalidades ocas. Instintos e disposições mentais são invocados como causa de comportamentos filogenéticos. À falta de maior conhecimento das contingências que os geraram. Às vezes é a tríplice "hereditariedade" que é invocada como explicação; no entanto, dizer que um indivíduo

ataca outro *porque* herdou um comportamento agressivo é o mesmo que simplesmente descrever o ataque, uma vez que ele é o único indício que se tem da tendência de atacar. O caráter explicativo da dotação genética no comportamento muitas vezes leva ao endosso terreno de servir de explicação a aspectos do comportamento que, no momento, não se consegue explicar. Por exemplo, a análise feita dos comportamentos específicos da espécie baseia-se na concepção de que os comportamentos comuns a todos os membros de uma espécie constituem parte da dotação genética. Porém, Skinner lembra que as contingências de reforço também podem ser comuns a todos os membros da espécie, e pode vir daí a similaridade comportamental entre eles.

Não há conflito entre o comportamento gerado por contingências filo ou ontogenéticas: o que ocorre é sempre a seleção por variáveis ambientais, e a origem às vezes se perde até que se proceda a uma análise minuciosa. Agressão, por exemplo, pode se referir a uma resposta estereotipada liberada por estímulo aversivo ou a várias topografias de resposta reforçadas com a oportunidade de atacar. Embora não haja diferenças de natureza entre os comportamentos filo e ontogenético, é necessário respeitar a origem do comportamento para lidar eficientemente com ele, através da interferência sobre as variáveis relevantes.

Vale a pena ressaltar que essa análise da filogenia do comportamento se distingue de outras não behavioristas, como, por exemplo, a etológica. No caso do estudo do "imprinting", por exemplo, enquanto os etólogos consideram como herdado o comportamento do patinho de se aproximar de um objeto em movimento, Skinner considera que há uma dotação genética que torna o animal capaz de ser reforçado por manter ou reduzir a distância entre ele próprio e o objeto que se move ou seja, o estímulo estampado pode funcionar como reforçador. Apesar de ambas as posições permitirem iguais previsões em situações usuais, elas geram previsões diferentes no caso de mudanças no ambiente: uma contingência em que ocorra o afastamento do objeto a cada movimento em direção a ele, e vice-versa, pode, segundo Skinner, produzir na ave um comportamento de se movimentar em direção contra ao objeto, efeito esse não esperado pela análise etológica do "imprinting". Assim a análise skinneriana se distingue da análise etológica pela não atribuição de produtos armazenados, tais como instintos e hábitos : a seleção modifica o indivíduo, e se ocorrer transmissão, o produto é resultado é uma espécie modificada, não o armazenamento de alguma representação de contingências de seleção. Nessa análise, considera-se que "todo processo comportamental é produto da evolução" (1984), sendo que mecanismos pelos quais o indivíduo adquire comportamentos apropriados a um novo ambiente durante seu tempo de vida seriam extremamente úteis e provavelmente selecionados ao longo da evolução: o reflexo condicionado e a sensibilidade a reforços disponíveis no ambiente atual seriam exemplos.

A coleção skinneriana sobre a filogênese do comportamento

despertou e ainda desperta inúmeras críticas. Algumas delas são mais constantes. Skinner estaria reavivando a polêmica do inato versus adquirido, uma dicotomia ultrapassada; estaria privilegiando uma forma de aprendizagem, a operante, sobre as outras; negligenciaria a variação como conceito complementar da seleção; ignoraria a corrente do determinismo molecular na teoria da evolução, pela qual a variação genética sobre a qual a seleção opera é guiada e não puramente casual. Cada um desses aspectos pode ser objeto de longa discussão. Mas o que ficou do artigo sobre filogênese e ontogênese do comportamento nos seus 20 anos de existência, segundo uma pesquisa baseada em livros-texto (5), foi a noção de que há um paralelo entre mudanças de comportamento no indivíduo e na espécie. Assim, se a análise skinneriana não se reduz à análise etológica, por outro lado não se opõe à ela. Na verdade, esse artigo foi lido em um congresso sobre genética, em 1966, e pretendeu ser, segundo seu autor, um "gesto ecumênico", em que problemas comuns à etologia e à análise experimental fossem discutidos, e diferenças e semelhanças fossem analisadas. Representou uma tentativa de fazer a ponte entre etologia e behaviorismo, no dizer do etólogo Baerends. Mostrou que os dois campos não são incompatíveis mas complementares. As quatro paredes de um laboratório ou de uma caixa experimental não são o ambiente em que o rato albino evoluiu, mas tudo que se passa nessas quatro paredes depende de genes que foram selecionados ao longo da evolução da espécie: a força das contingências ontogenéticas é limitada pela ação das contingências filogenéticas. Mas fica a advertência ideológica, quase profética de ação behavioristas: que o brilho da força filogenética não ofusque o esforço pela mudança ontogenética, que é o mote da teoria operante.

REFERÊNCIAS

1. Skinner, B. F. *About behaviorism*. New York: Knopf, 1974.

2. Skinner, B. F. The phylogeny and ontogeny of behavior. *Behav. Brain. Sci.* 1984; 7, 669-711; 701-707.

3. Breland, K. and Breland, M. The misbehavior of organisms. *Amer. Psychol.* 1961; 16, 681-684.

4. Darwin, C. *The origin of species*. Middlesex: Penguin. 1977.

5. Burghardt, G. M. Ethology and operant psychology. *Behav. Brain Sci.* 1984; 7,683-684.

6. Baerends, G. P. Ontogenetic or phylogenetic - another alternative of the fallacious Cartesian dichotomy. *Behav. Brain Sci.* 1984; 7, 679-680.

CONTROLE PELA CONSEQUÊNCIA NA ONTOGÊNESE DO COMPORTAMENTO

Lígia Maria de Castro Marcondes Machado e
Maria Lucia Bastos Ferrara
Universidade de São Paulo

Em artigo publicado originalmente em 1981 na revista Science, B. F. Skinner propõe que o comportamento humano é o "produto cobetivo de (1) contingências de sobrevivência responsáveis pela seleção natural, e de (II) contingências de reforço responsáveis pelos repertórios dos indivíduos, o que inclui contingências especiais mantidas por um ambiente social desenvolvido" (1984, p. 477). Propõe também que o mecanismo causal responsável pelo comportamento humano é a seleção por consequências, encontrado apenas nas coisas vivas (ou em máquinas fabricadas por coisas vivas).

Para Skinner, a seleção por consequência apareceu como mecanismo causal no momento em que apareceu uma molécula com o poder de se reproduzir a si mesma. A reprodução é uma primeira consequência, que levou, através da seleção natural, à evolução de células, órgãos e organismos que se reproduzem a si próprios sob as mais diversas condições. Evoluíram também processos pelos quais os organismos adquirem novos repertórios de comportamento para lidar com os diferentes ambientes a que são expostos: o condicionamento respondente (ou pavloviano) e o condicionamento operante. Através do condicionamento pavloviano, respostas selecionadas previamente pela seleção natural podem passar a ocorrer sob o controle de novos estímulos e através do condicionamento operante novos repertórios comportamentais podem ser fortalecidos por eventos que a seguem imediatamente.

Assim, Skinner considera que o condicionamento operante é um segundo tipo de seleção por consequências. Esse processo evolui paralelamente a dois outros produtos da seleção natural, a suscetibilidade a ser reforçado por alguns tipos de substâncias e um repertório comportamental menos controlado por estímulos eliciadores e desencadeantes. Em espécies aptas a adquirirem rapidamente novos repertórios adequados a um dado ambiente, o condicionamento operante não apenas suplementa a seleção natural mas a substitui, podendo levar inclusive a comportamentos não adaptativos. Por exemplo, em espécies altamente suscetíveis a serem reforçadas por alimentos ou contato sexual, o condicionamento operante pode levar ao desenvolvimento de padrões alimentares prejudiciais à saúde ou a práticas sexuais não destinadas à procriação. Para Skinner, haveria ainda um terceiro nível de seleção pelas consequências, envolvendo contingências

mantidas na espécie humana por um ambiente social evoluído e que teria surgido quando a nossa musculatura vocal foi colocada sob controle do condicionamento operante. O desenvolvimento desse tipo de repertório permitiu a extensão da ajuda que uma pessoa pode dar a outra. Práticas Éticas puderam ser fortalecidas (transformando-se em leis, e técnicas especiais de transmissão dessas práticas puderam ser desenvolvidas. Embora o processo tenha início ao nível do indivíduo, para Skinner a cultura evolui quando práticas assim originadas contribuem para o sucesso de um grupo na solução de seus problemas. Esse é um terceiro tipo de seleção por conseqüências, porque é seu efeito no grupo, e não as conseqüências reforçadoras para seus membros individuais, o responsável pela evolução da cultura.

Resumindo o que foi dito até o momento, o comportamento humano é o produto de contingências filogenéticas responsáveis pela seleção natural das espécies, de contingências ontogenéticas responsáveis pelo desenvolvimento dos repertórios comportamentais dos indivíduos e de contingências especiais mantidas por um ambiente social evoluído. Para Skinner, em última análise "tudo é uma questão de seleção natural, uma vez que o condicionamento operante é um processo resultante da evolução, das quais as práticas culturais são aplicações especiais" (1984, p. 478).

Skinner propõe a seleção pela conseqüência como um modelo de determinação de comportamento. Portanto, ao avaliar sua proposta, ela deve ser considerada sob o prisma de um modelo, e em termos de os mecanismos propostos serem ou não uma boa descrição da natureza. Vamos tentar nos próximos tópicos avaliar ambos os aspectos.

Em primeiro lugar vamos tentar entender a seleção pela consequência a nível ontogenético, avaliando as implicações da proposta de Skinner e sua adequação como descrição da natureza.

O condicionamento operante — seleção pela consequência a nível ontogenético — é proposto como um processo que se tornou possível evolutivamente, e que permite [illegible] organismo, ao longo de sua vida, lidar com ambientes mutáveis. Skinner c[illegible]enda, que o condicionamento operante teria surgido inicialmente para garantir, de forma redundante, comportamentos já selecionados. Este seria o caso do imprinting, que resultaria da tendência a permanecer junto de objetos grandes em movimento (a mãe) e também da sensibilidade a reforçamento pela proximidade com tais objetos. Posteriormente, o condicionamento operante se colocou em posição de substituir, com vantagem, a evolução filogenética. Por exemplo, quando comer um alimento tem valor de sobrevivência, o alimento pode

não ser um reforçador, mas se for um reforçador novas formas de comportamento poderão ser estabelecidas. Pode-se chegar até à seleção de comportamentos não adaptativos, como ingerir alimentos que nem sempre são saudáveis.

Neste exemplo, a palavra adaptativo está sendo usada numa perspectiva de seleção natural: o comportamento de ingerir comidas não saudáveis pode ser não adaptativo, no sentido de não promover a sobrevivência do organismo. Porém o problema se coloca também a nível ontogenético, e tem uma implicação importante quanto ao conceito de contingência. Skinner coloca que o comportamento pode ter vantagens que não desempenharam papel na sua seleção e que "eventos que seguem o comportamento mas não são necessariamente produzidos por ele podem ter um efeito seletivo" (1969, p. 177). Trata-se, claro, do comportamento supersticioso.

Aqui temos dois pontos a considerar. O primeiro seria o da analogia com a seleção natural e questiona a validade do modelo: Skinner afirma que deve haver características no organismo que não contribuem para a sobrevivência e a procriação mas que são selecionadas. Isso provavelmente só é verdade se considerada a evolução estatisticamente em vez de em processo. O segundo ponto, que nos parece, no nosso nível mais complicado, é o do conceito de contingência.

O comportamento supersticioso é gerado por um reforço acidental, ou seja, pela mera contiguidade temporal entre o comportamento e um estímulo reforçador. Para que seja possível o reforço acidental, deve-se admitir que a contingência comportamento-consequência é a especificação apenas de relação temporal entre os dois entre ambos. Assim, podem-se selecionar comportamentos não adaptativos ou respostas mal sucedidas.

De um lado, o próprio Skinner coloca, no mesmo texto, à página 194, que "ambos os tipos de contingência — seleção natural e reforço — mudam o organismo de modo a que ele se ajuste a seu ambiente, no sentido de se comportar mais eficazmente nele... Com respeito à ontogênese, isso é o que se entende por condicionamento operante. Em ambos os casos, respostas bem sucedidas são selecionadas e o resultado é a adaptação" (Skinner, 1969; p. 194). Neste trecho, claramente, não cabe o comportamento supersticioso nem a contingência como contiguidade.

Esta é, de fato, uma questão que tem sido discutida na Análise Experimental do Comportamento. A exaustiva discussão de Staddon e Simmelhag (1971) aponta o comportamento supersticioso como induzido pelo reforçador e não selecionado por ele enquanto conseqüência. Um conjunto de dados produzidos por Co-

tauta e colaboradores e divulgados em Catania e Keller (1981) sugere que "certamente uma contiguidade isolada resposta-reforçador tem efeitos comportamentais... mas a variedade de condições nas quais se gera o comportamento supersticioso é menor do que se supunha" (p. 163-164). Por exemplo, nessas condições o comportamento será mantido por um período menor de tempo. Por outro lado, "pombos e humanos podem ser sensíveis a características de contingência" (p. 164). Isso implica na possibilidade de haver um controle diferencial do responder por reforçadores dependentes e independentes da resposta. A conclusão geral de Catania e Keller (1981) é de que o sujeito poderá ter um conceito de causação, que vai depender ou que será extraído de todo o complexo de características correlacionadas com as contingências.

Recolocando o problema: um reforçador meramente acidental geraria certamente comportamento supersticioso, uma vez que selecionaria qualquer comportamento que o precedesse. Isso poderia produzir comportamento não adaptativo. Para que o comportamento seja adaptativo e bem sucedido, será necessária uma relação causal real entre o comportamento e sua consequência. Esta parece ser a descrição mais precisa do que de fato ocorre. Isso, por um lado, é coerente com o modelo que prevê a seleção do comportamento adaptativo, mas, por outro lado, torna a seleção pela consequência mais complexa: para ser selecionado, um comportamento precisa produzir a consequência, e não apenas ser seguido por ela. Certamente é possível supor que ambas as relações — contiguidade e causação — ocorram, provavelmente em momentos sucessivos da seleção de determinado comportamento. Ainda certamente, um modelo como o que Skinner propõe, teria que explicitar a definição de contingência.

Uma segunda implicação é de que a posição skinneriana determina uma função apenas eliciadora ao estímulo reforçador, deixando de lado outras possíveis funções indutoras, inibidoras, discriminativas ou eliciadoras desse estímulo.

Por exemplo, na abordagem skinneriana não há espaço para distinções como a proposta por Staddon e Simmelhag entre atividades interinas e comportamentos terminais. As atividades interinas (semelhantes, segundo esses autores, ao comportamento adjuntivo, induzido pelo esquema) são comportamentos que ocorrem logo após a liberação do alimento, e a resposta terminal, que é um operante discriminado ocorre ao longo do intervalo entre apresentações do estímulo reforçador. As atividades interinas parecem ser induzidas pela apresentação do reforço, já que sua freqüência, magnitude e distribuição temporal dependem de parâmetros do estímulo reforçador.

Ainda, Catania (1974) e Herzon e Hayman (1981) chamam a atenção para possíveis efeitos inibidores incondicionados do estímulo reforçador. Catania (1973) relata um experimento onde respostas em um manipulando foram conseqüenciadas por reforçadores programados por dois esquemas de reforço — A e B — diferentes. Em uma fase posterior, os reforços B foram atribuídos a um segundo manipulando, transformando-se, assim, o esquema em um esquema concorrente. Catania verificou que a taxa de respostas no manipulando A foi menor na situação decorrente do que em uma situação prévia onde apenas reforçadores A estavam programados para respostas no manipulando. "Uma análise das implicações lógicas e empíricas dessa relação indica que um reforçador deve ter efeito em respostas mantidas por outros reforçadores mesmo quando todos os reforçadores são produzidos pela mesma classe de respostas" (p. 517).

Um terceiro problema é o fato do modelo ignorar outras formas de determinação do comportamento ao longo da vida do indivíduo.

A primeira dessas formas que nos ocorre — talvez pelo fato de ser pioneira de passagem por Skinner (1969) — é o condicionamento respondente, uma curiosa omissão. O condicionamento respondente não se refere apenas à substituição de estímulos na eliciação dos mesmos reflexos, mas abrange a própria produção de conseqüências como no reforçamento condicionado (sem mencionar CRs de ação ampla como o pré-aversivo da supressão condicionada). Refere-se, fundamentalmente, a um procedimento, cujo caráter principal parece ser a proximidade relativa CS-US e, portanto, a apresentação de reforçadores independentes da resposta (como na auto-modelagem de Brown e Jenkins, 1968). O exemplo da automodelagem é bem-vindo porque coloca a medida da importância do condicionamento clássico, enquanto afasta o fantasma das respostas autônomas.

Outra forma de aprendizagem não prevista na determinação pela conseqüência e nível ontogenético é a do canto dos passarinhos. Aqui parecem críticos o controle pela semelhança entre o canto produzido e o canto ouvido, a também a existência de um período sensível e o próprio fato de que o filhote escolhe como referencial o canto de um pássaro de sua própria espécie.

Também não incluídos no modelo estão a aprendizagem da distinção entre comida e outros "objetos" em pintinhos recém-nascidos (Hogan, 1984). Experimentos em laboratórios mostram que para que o pintinho distinga comida de areia ou serragem e coma grãos quando tiver fome, ele precisa ter a experiência em bicar, mas o que bica não parece importante; tendo bicado areia ou serragem, o pintinho é capaz de distinguir entre comida e areia, no um período de teste, quando comparado a um controle que não teve experiência alguma.

E, mais recentemente, temos a emergência de classes de estímulos equivalentes obtida por Sidman e sua equipe em situação de teste, sem reforçamento. Claro que haverá uma explicação razoável. Pode ser mesmo que a explicação seja dada em termos de controle pela consequência como seria o caso se se tratasse de generalização ou pode haver uma explicação a nível filogenético, como seria o caso de se tratar uma forma de funcionamento do cérebro. Mas pode não ser qualquer dessas coisas.

E, achamos, não é o caso de ficar tentando arrolar aqui outros possíveis processos: trata-se de manter a possibilidade de outras formas de determinar comportamento a nível ontogenético, sem fechar em torno de um único modo, em um momento em que, certamente, não sabemos de tudo.

Até este ponto estivemos tentando entender a seleção pela consequência a nível ontogenético e as implicações e a adequação da proposta como descrição da natureza. Sobre este ponto, nossa conclusão é que a descrição é exata, porém incompleta. Certamente a seleção pela consequência é um determinante fundamental do comportamento a nível ontogenético. Mas parece que as regras de seleção, em termos de relação comportamento-consequência são mais complexas do que o texto de Skinner descrevem parece, também, que a consequência não é apenas um selecionador cego, mas por exemplo, induz a inibe comportamentos. E parece, finalmente, que deixa de considerar outros determinantes possíveis. Ainda, observe-se que limitamos nossa análise à seleção, sem considerar aquilo que é selecionado, isto é, sem criticar o repertório indiferenciado de unidades mínimas que Skinner menciona.

Para encerrar nesta parte, cabe um comentário a respeito da proposta enquanto modelo. Quando se propõe um modelo, em geral pretende-se que este elucide alguma coisa a respeito do seu objeto. Assim podemos supor que Skinner pretenda tornar mais claro o mecanismo de seleção pela consequência quando ela bate a proposta de três níveis de determinação. Pode-se mesmo entender que Skinner pretenda eleger o nível ontogenético como exemplar, quando sugere que o condicionamento [illegible] pode ser um laboratório para a seleção natural e a seleção da cul[illegible] (Skinner, 1984). Ele afirma que o condicionamento operante é a evolução em processo, e junta centenas de milhões de anos de seleção natural ou milhares de anos de evolução de uma cultura em um período curto tempo. Este paralelo permite a suposição de que questões e respostas em um nível são igualmente válidas e funcionais em outros.

Neste ponto a posição de Skinner se torna pretensiosa, porque ele está oferecendo como referencial um mecanismo que não parece ainda completamente

explicado. Assim, propor a existência de uma analogia entre a determinação do comportamento a nível filo, onto e cultural parece razoável e talvez ajude a encontrar respostas ou a formular perguntas adequadas. Porém supor um modelo, e, especialmente, eleger já um nível exemplar parece ser um passo maior do que podem aguentar as pernas do nosso conhecimento agora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, P.L. e JENKINS, H.M. (1968). Autoshaping of the pigeon's key-peck. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 11, 1-8.

CATANIA, A.C. (1973). Self inhibiting effects of reinforcement. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 19, 517-526.

CATANIA, A.C. e KELLER, K.J. (1981). Contingency, contiguity, correlation and concept of causation. Em P. Harzem e M. D. Zeiler (Orgs.) Predictability, Correlation and Contiguity. Chichester: John Wiley.

HOGAN, J.A. (1984). Pecking and feeding in chicks. Learning and Motivation, 15, 360-376.

STADDON, J.E.R. e SIMMELHAG, V.L. (1971). The "superstition" experiment: a re examination of its implications for the principles of adaptive behavior. Psychological Review, 78(1), 3-43.

SIDMAN, M.; KIRK, B. e WILSON-MORRIS, M. (1985). Six-member stimulus classes generated by conditional discrimination procedures. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 43, 21-42.

SKINNER, B.F. (1969). Contingencies of Reinforcement. New York: Appleton-Century.

SKINNER, B.F. (1984). Selection by consequences. The Behavioral and Brain Sciences, 7, 477-510.

O Controle pela Conseqüência no Desenvolvimento da Cultura

Maria Amalia P.A. Andery (a) e Tereza Maria A.P. Sério (a)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Skinner (1981) afirma três tipos de seleção por conseqüências. Em relação à cultura, onde opera o terceiro tipo, afirma: "O comportamento verbal aumentou enormemente um terceiro tipo de seleção por consequências, a evolução de ambientes sociais, ou culturas. O processo presumivelmente começa ao nível do indivíduo. Um modo melhor de fazer uma ferramenta, cultivar um alimento, ou ensinar uma criança é reforçado por sua consequência - respectivamente, a ferramenta, o alimento, ou um auxiliar útil. Uma cultura evolui quando práticas assim originadas contribuem para o sucesso do grupo praticante na solução de seus problemas. É o efeito sobre o grupo, não as consequências reforçadoras para membros individuais, que é responsável pela evolução da cultura." (p.478)

No entanto, esta não é a primeira vez em que Skinner propõe a seleção por conseqüências no desenvolvimento da cultura como um terceiro nível de seleção, o mais, tal noção parece estar necessariamente associada à sua concepção de cultura. Já em Walden II onde, ou cuja forma, aparece pela primeira vez em sua obra a discussão da cultura, encontramos esta íntima relação entre cultura e seu desenvolvimento, sua manutenção, através das conseqüências para a sobrevivência do grupo. Apesar de ser possível assumir Walden II como o primeiro momento de discussão do tema cultura na obra de Skinner, o fato de Ciência e Comportamento Humano (CCH) ser o primeiro momento em que o diretamente abordado nos leva a assumi-lo como ponto de partida privilegiado.

Em CCH, cultura é definida como "O conjunto de todas as variáveis que afetam o indivíduo que são organizadas por outras pessoas." (p.419) Ainda é definida como "um experimento de comportamento; um conjunto particular de condições nas quais um grande número de pessoas crescem e vive." (p.420) Este conjunto de condições tem um peso muito grande para o próprio indivíduo, já que Skinner afirma que estes podem padrões ou aspectos de comportamento, determinam aspectos da vida como, por exemplo, o nível geral de saúde e o uso de material genético do grupo, e determinam, ainda, o quão e a disponibilidade de reforçadores primários e a capacidade de fuga de estimulação aversiva. Assim é que se pode estender a caracterização de cultura como poderosa. Esta também é caracterizada como complexa, mutável e não uniforme, tanto no sentido de que num mesmo momento operam contingências conflitantes, como de que culturas conflitantes operam durante a vida do indivíduo.

Também em CCH, Skinner afirma a existência de três tipos de seleção por conseqüências: o que seleciona características genéticas, o que seleciona comportamentos e o que seleciona práticas culturais. A seleção, seja ela acidental ou planejada, de novas práticas culturais, por um dado grupo, ao caracterizar o ambiente social, modifica o comportamento dos indivíduos que pertencem ao grupo e interfere na manutenção, na possibilidade de sobrevivência, do próprio grupo. "Práticas culturais vantajosas

(a) As autoras são Analistas do Departamento de Psicologia da PUC/SP

tenderão a ser características dos grupos que sobrevivem e que, portanto, perpetuam estas práticas." (p.430)

Sem a pretensão de acompanhar o desenvolvimento cronológico do esquema conceitual de Skinner, mas possivelmente enfrentando um momento crucial de sua formulação, encontramos em Contingências de Reforçamento (1981) antes de tudo uma maior precisão na definição das variáveis e condições que definem a cultura, e que passam a ser referidas como contingências de reforçamento: "Uma cultura não é o comportamento das pessoas 'vivendo nela' e o 'ela' na qual vivem - as contingências de reforçamento social que geram e sustentam seu comportamento. (As contingências são mantidas por outros membros do grupo, cujo comportamento de antes-las é o produto de contingências anteriores)" (p.13).

Além disso, se em ECH fica claro o peso da cultura na determinação do comportamento de seus membros, aqui se acrescenta a sua importância na determinação do próprio destino da cultura: "Uma cultura bem sucedida é um conjunto de contingências de reforçamento sob as quais os membros se comportam de modos que mantêm a cultura, que permitem resolver as emergências, e que permitem modelá-la de forma tal que se fará estas coisas ainda mais efetivamente no futuro." (p.41) Se neste texto livro a seleção por consequências como um terceiro tipo de seleção aplicado à cultura não é explicitamente afirmada, parece estar presente em toda a análise, e a utilização de termos como seleção de cultura e mutação de práticas culturais pode ser tomada como corroborando esta interpretação.

Assumindo a passagem feita por Skinner de 1953 a 1969 ficamos, então, com a definição de cultura como um conjunto de contingências de reforçamento social que geram e mantêm o comportamento dos indivíduos de um dado grupo, de suas práticas culturais e da própria cultura. De nos afastamos somente a esta definição, ainda assim se explicitaria a relação entre seleção por consequências e cultura. Isto talvez se explicite se assumirmos que qualquer comportamento existente - qualquer comportamento no repertório que se mantevê - foi selecionado, e mais, que se mantém porque, num certo sentido, está constantemente sendo selecionado. Neste ponto de vista, ao afirmar e enfatizar a manutenção do comportamento, das práticas culturais, da própria cultura, como um dos efeitos das contingências de reforçamento social, ou seja, da cultura, Skinner está afirmando o processo de seleção por consequências. Podemos então assumir que a sua concepção de cultura (ou implícita, necessariamente, a afirmação da existência deste processo.

A questão estaria em verificar se a concepção skinneriana de cultura pode ser reduzida à seleção por consequências. Se recorrermos mais uma vez à definição apresentada parecerá que tal redução não existe, já que aponta de maneira explícita e inequívoca para dois aspectos que estariam além da simples reprodução de culturas: as contingências de reforçamento social e a operação de práticas culturais.

A afirmação de que a cultura é um conjunto de contingências de reforçamento social talvez deva ser considerada, em primeiro

lugar porque caracteriza de um modo especial o termo contingências de reforçamento.

Para Skinner, o reforçamento social é sempre mediado por outra pessoa, de modo que o primeiro efeito do comportamento social é sobre outro indivíduo, o que estabelece uma relação não mecânico entre comportamento e consequências. (CCH,p.299; Verbal Behavior ,VII,p.161). Como decorrência desta relação especial, o comportamento social apresenta várias características: é mais extenso, é mais flexível, seu reforçamento varia de momento a momento, tende a ser intermitente, e o sistema de reforçamento raramente é independente do comportamento reforçado e produz variabilidade (CCH op.cit.p.299 a 301).

Se a cultura é definida pelas contingências de reforçamento social, estas características deveriam nortear a análise skinneriana de cultura. No entanto, já na análise de um episódio social simples Skinner parece abrir mão da especificidade que reconhece no comportamento e no reforçamento social, quando propõe uma metáfora que a episódio seja analisado a partir da associação de dois tipos de indivíduos: controladores, de um lado, e controlados de outro (CCH p.304).

O mesmo parece acontecer em sua análise de cultura. Embora a cultura seja caracterizada como não unitária e complexa, estas características parecem se perder em suas análises mais detalhadas. A diversidade e pertinência de membros a mais de um grupo social, bem como a convivência de diferentes relações que são mantidas entre os indivíduos, grupos ou agências. Do mesmo modo, a complexidade é perdida no momento em que Skinner quer que a cultura pode ser compreendida pela soma das análises realizadas de cada agência ou grupo controlador. Apesar disso, que algumas das afirmações de Skinner sobre o processo cultural sejam pertinentes, chegar a reconhecer a importância das contingências econômicas na determinação da cultura (CCH p.319), não parece ser capaz de relacioná-las ao nível operante, ou a determinadas práticas culturais. "Contingências econômicas obviamente [...] por exemplo, melhoram as condições em que vivemos, mas não há função comportamental para melhorar práticas governamentais e éticas, educação, habitação, ou policiamento. A ocorrência de cultura ainda não foi levada a indicar de modo efetivo sobre aqueles que estão envolvidos no governo ou controle mais amplo." (CH p.47)

Ainda na outra decorrência da definição de cultura como contingências de reforçamento social, a definição de reforçamento social como sendo por outro indivíduo não se considera o papel do indivíduo na cultura, já que este é necessariamente o agente mediador do reforçamento, e já que é aquele que recebe as consequências do comportamento do outro.

Skinner afirma que a mais importante função da cultura seria possibilitar ao homem lidar mais efetivamente com os conflitos inerentes à sua relação com a natureza (a necessidade de ajustar do ouvesa do que gosta a de fazer coisas de que não gosta) (CH p.39). Nesse sentido, a cultura parece operar como uma solução, ou melhor, como uma ferramenta na solução do conflito entre homem

o natureza) operando, assim, a serviço do homem - inclusive como indivíduo.

No entanto, ao cumprir este papel, a cultura não resolve um outro conflito - o do indivíduo versus o grupo. Para Skinner a cultura é avaliada e se caracteriza por suas consequências sobre o grupo - a garantia da sobrevivência do grupo é o critério último de avaliação da cultura. Esta sobrevivência não significa, necessariamente, a sobrevivência do homem enquanto indivíduo; mais que isto, pode se contrapor à sobrevivência do indivíduo. A cultura e a espécie, neste sentido, estão além do indivíduo, são "responsáveis por ele e sobrevivem a ele" (CR p.48), e são o grupo e a cultura, e não o indivíduo, que devem ser considerados.

Mas o próprio Skinner afirma que a espécie e a cultura adquirem existência a partir dos indivíduos, nelas se concretizam e por ela são transformadas (CR pp.48, 49), e neste percurso parece reconhecer uma relação indissociável entre indivíduo e grupo, relação que o obriga a admitir também o indivíduo - o homem particular - como medida e como objeto da cultura, chegando a afirmar que o homem é a medida de todas as coisas. Ao fazer esta afirmação, no entanto, Skinner estabelece duas condições para que o homem possa ser assim considerado: que se o entenda como um membro da espécie com sua bagagem genética única, e que se considere neste entendimento apenas os aspectos revelados por uma análise científica (CR pp.48,49). Ao estabelecer estas condições, Skinner reafirma a primazia do grupo sobre o indivíduo, já que a análise científica acaba por revelar a sobrevivência como único critério na avaliação e no planejamento da cultura; o que nos reconduz à seleção por consequências.

Quando Skinner define a cultura também como o que práticas e comportamentos está afirmando a sua formação e transformação como aspectos constitutivos e substantivos (apesar de mesmo ali recorrer a metáforas da teoria da evolução como "mutação social"). Mais que isto, ao afirmar como característica fundamental de uma cultura bem sucedida a capacidade de continuamente se transformar (OCH pp.427,431; CR p.47) parece estar quase assumindo este aspecto como um critério de avaliação das culturas. No entanto, esta posição é muitas vezes obscurecida por uma ênfase na manutenção em detrimento da transformação (na seleção e na continuidade em oposição à variação e à mutação) - ênfase que se manifesta, por exemplo, na posição explicitada em Selection by Consequences (1981).

Esta ênfase, parece-nos, se refere a um problema mais amplo do sistema conceitual skinneriano que encontra dificuldades para explicar a geração de comportamentos, dificuldade que se estende à sua análise da cultura, e que, do nosso ponto de vista está relacionada à sua concepção de história.

Skinner assume que há uma história da espécie, que esta passa a ser capaz de responder a características do ambiente e de atuar sobre ele de modos cada vez mais sofisticados no decorrer da história (OCH p.255). Além disto, assume que o ambiente social torna possível este refinamento. Assim a noção de que uma história "biológica e cultural" é responsável pelos homens e pela

cultura é afirmada, mas também é mantida a noção de que as culturas evoluem e que esta evolução segue "o padrão da evolução das espécies" (a variação cultural corresponderia à mutação) (GLH p.150; 434).

É exatamente neste paralelo que parece estar o problema da concepção skinneriana de história. Ao seguir uma história teleológica (DR p.411), correndo o risco de "cair em alguma forma de fatalismo histórico" (GLH p.150), Skinner não permanece a alternativa de descobrir na construção da história as determinações do presente. Ao mesmo, ao abordá-la como um paralelo de evolução, a história atua sendo reduzida à seleção (ocultar por ser reduzida a menos que fiquem selecionados e mantidos) (a posteriori, acabo por ser ocultado como os problemas que simplesmente poderiam ser evitados). Nesse caso, importa-se de colocar no momento da seleção a não pode, desse modo, ser compreendida como um determinante real da cultura. A história não seu próprio processo a história se mostraria a si mesma, como se pertence sua força em próprio momento de sua ocorrência (DR p.501).

Desta maneira, de um lado, ficamos interpretar a posição skinneriana com desconsideração à capacidade humana e a construção histórica de outro, como se estes fossem processos de fato portanto não pudessem ser considerados como forças relevantes na compreensão do momento presente. Quando em Walden II: "Nenhum de nós tivéssemos informações históricas sobre o passado não encontraríamos um caso particularmente similar para justificar informações sobre o presente e o futuro imediato. Não podemos fazer uso real da história como padrão corrente." (GLH p.[illegible]) que dizer aos jovens de Walden II? A compreensão das forças vigentes com as quais a cultura deve lidar. Nenhum de nós vive, pensa ou sente hoje de forma igual ao passado e simplesmente o Agora! O presente é o que importa. É o único que podemos manipular, pelo menos de maneira científica." (p.[illegible])

Entretanto, para avaliar as possibilidades de transformação da cultura do planejador cultural, Skinner procura recorrer ao passado (GLH p.420) e, talvez o mais importante, entre a influência do acaso e a intervenção deliberada na cultura opta pela segunda (DR p.451). Ao enfatizar as exigências do planejamento da cultura, não apenas reconhece que o homem reconstrói o mundo físico e constrói o ambiente social, que vão constituindo sua história, mas propõe que ele assuma deliberadamente este papel, defendendo a importância do planejamento na transformação da cultura, e a possibilidade, sendo a necessidades do homem de obtenção seu futuro e trabalhar por ele (DR p.[illegible]; p.471).

Mas, da mesma forma que se considerar o homem como medida de todas as coisas, a possibilidade do homem assumir o planejamento de seu próprio futuro também é condicionada à ciência. Assumir que a cultura pode e deve ser planejada implica, para Skinner, assumir a ciência e seus especificamente à cultura do comportamento - como o instrumento para tanto. É o cientista que prevê os critérios e as técnicas para as mudanças culturais necessárias. É através da ciência que se eliminam os julgamentos de valor como critério para a escolha de práticas culturais. O planejamento científico da cultura permite que "falsos critérios", utilizados para avaliar a cultura, se tornem

obsoletos. Além disso, a riqueza aumenta enormemente a possibilidade de sua sobrevivência.

A sobrevivência, garantida por mutações aleatórias e pela evolução no decorrer de sua história, pode ser qualitativamente mudada a partir do advento de uma ciência do comportamento, capaz de propor mudanças e de prever suas consequências. Desta feita a sobrevivência, que até aqui foi coletivamente obtida, pode passar a ser antecipadamente considerada, de maneira planejada e passa, assim, a operar como critério de escolha das práticas culturais e como seu critério de avaliação. Mais uma vez a seleção por consequências se apresenta como fulcro da análise da cultura, apesar de sofrer um deslocamento: aquilo que operava como consequência passa a se estabelecer como critério, como valor.

Ao analisar desta forma a cultura a ciência substitui, para Skinner, não apenas a intenção, a história, os valores, mas também a própria seleção natural, que de uma força externa ao homem - e não controlável por ele - se transforma em critério de escolha e lhe permite mudar o curso de sua própria história e de seu destino.

Teríamos, então, de discutir qual a concepção skinneriana de ciência e nos perguntarmos se é uma concepção que realmente restitua o homem como sujeito da história e como reestruture da cultura e de si mesmo; ou se é uma concepção que retira do homem toda possibilidade de se construir a si mesmo porque a tecnologia separada dele no momento mesmo de sua produção, arrogando-se em sujeito - passando, de modo que permite ao homem reverter sua impotência diante de forças exteriores e não controladas por ele, a ser ela mesma a força exterior e incontrolável.

Referências Bibliográficas

Skinner, B.F. **Walden II**. São Paulo: EPU, 1972, 2a ed.

---------- **Science and Human Behavior**. New York: Macmillan, 1953

---------- **Verbal Behavior**. New Jersey: Prentice-Hall, 1957

---------- **Contingencies of Reinforcement**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969

---------- Selection by Consequences. **Science**, 1981, 213, 501-504

DISCUSSÃO: a) CONTROLE PELA CONSEQUÊNCIA NA ONTOGÊNESE DO COMPORTAMENTO
b) CONTROLE PELA CONSEQUÊNCIA NA FILOGÊNESE DO COMPORTAMENTO

Ligia Maria de Castro Marcondes Machado -"Na discussão do texto relativo à determinação ontogenética do comportamento pelas consequências, foram abordados, basicamente, a questão do comportamento supersticioso e o problema de o modelo ignorar outras formas de determinação do comportamento.

Quanto ao comportamento supersticioso, o Prof. Luis Claudio Mendonça Figueiredo sugeriu que a relação comportamento-consequência não deve ser considerada em termos de uma dicotomia contiguidade causalidade. Não haveria, uma relação puramente acidental (ou cujas instâncias fossem sempre acidentais) ou puramente determinística entre o comportamento e a produção de consequências. Nosso argumento procurou mostrar que, sertamente, poderia haver um contínuo ao vez de uma dicotomia entre correlação e causação. Nos extremos do suposto contínuo haveria, porém relações apenas de contiguidade e apenas de produção da consequência pelo comportamento. No extremo de contiguidade, ao situarmo, então, o chamado comportamento supersticioso. Na perspectiva adotada no texto, o reforçamento acidental, embora questionado enquanto seleção pela consequência, teria uma função importante enquanto gerador da variabilidade comportamental sobre a qual a seleção pela consequência poderia atuar.

Houve uma questão mais específica sobre o comportamento supersticioso, perguntando sobre a existência de "comportamento supersticioso" a nível de determinação filogenética. Quanto a isso, respondi que a seleção natural é um processo contínuo e que devem aparecer ao longo desse processo, comportamentos não adaptativos, que seriam eliminados nos "momentos" seguintes do processo. Ressalvei a analogia entre não adaptativos em termos de seleção natural e não funcional em ter condicionamento operante, como apenas uma analogia, sem supor identidade de processos.

O outro ponto focado na discussão, foi a exclusão de outras formas de determinação do comportamento a nível ontogenético. A professora Deysse de Souza discordou de nossa afirmação de que Skinner exclui o condicionamento respondente como determinante. Nosso argumento procurou mostrar que Skinner menciona o condicionamento respondente apenas no momento em que fala da evolução de novas formas de

determinação do comportamento operativas durante a vida do indivíduo. Deste ponto em diante, a determinação pela conseqüência é privilegiada, o que exclui do modelo, por definição, o condicionamento respondente, e significa diminuir radicalmente ou mesmo negar a importância do condicionamento respondente na determinação do comportamento?

Luis Cláudio Mendonça Figueiredo - Qual a importância de se demonstrar um paralelo entre a filogênese e a ontogênese?

Maria Teresa Araujo Silva. O objetivo de Skinner foi de que, uma vez traçado o paralelo, os pesquisadores interessados na filogênese do comportamento se beneficiassem da experiência da análise experimental do comportamento, utilizando-a como um guia para suas investigações. Isso, porém, não parece tar ocorrido, talvez em parte devido à disparidade de linguagem. Ficou, porém, a idéia de que existe uma semelhança entre mudanças no comportamento do indivíduo e da espécie, não sendo possível atribuir-se ao behaviorismo o desprezo pela contribuição da filogênese, mesmo não sendo esse seu objetivo principal de investigação.

Maria Amélia Matos. A importância dessa colocação acabou sendo maior para os próprios psicólogos de orientação behaviorista, que passaram a atentar mais para aspectos filogenéticos do comportamento.

A Avaliação da Profissão. Segundo os Psicólogos da Área Organizacional

Jairo Eduardo Borges-Andrade
Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente texto é o de descrever como os psicólogos organizacionais avaliam o exercício de sua profissão. Os dados utilizados foram os do Conselho Federal e Regionais de Psicologia, obtidos em pesquisa que tinha como finalidade caracterizar o perfil do psicólogo, sob os aspectos da formação, atuação e condições de trabalho.

De um universo de mais de 60.000 inscritos nos Conselhos, durante 1985 e 1986 uma amostra de 2.447 psicólogos respondeu a um questionário para coleta de dados. Apesar de se ter trabalhado com a meta de cobrir todo o país, não houve um retorno representativo de respostas da região norte.

Somente um pequeno segmento das respostas fornecidas será objeto de estudo neste trabalho. Trata-se dos dados referentes à parte V do questionário, denominada "Avaliação do Exercício Profissional Atual". O autor do presente texto já analisou e descreveu estes mesmos dados, quando redigiu o décimo terceiro capítulo do livro que os Conselhos estão publicando, sobre a Psicologia no Brasil.

Enquanto anteriormente se discutiu como os psicólogos em geral avaliam sua profissão e como estas opiniões variam de região para região e de uma área para outra área profissional, neste tercço o foco principal serão os psicólogos da área organizacional. Considerou-se nesta categoria todos os 665 respondentes que assinalaram no questionário que, no momento da pesquisa, atuavam nesta área da profissão. Mais seis áreas podiam ser assinaladas: clínica (1.420 respostas), escolar (525 respostas), docência (415 respostas), pesquisa (195 respostas), comunitária (170 respostas) e outras (170 respostas).

Tendo havido permissão para se dar mais de uma resposta, certamente há na amostra estudada psicólogos que atuam em mais de uma área. Deste modo, é mais exato ter em conta que se estará descrevendo e analisando respostas e não indivíduos.

A avaliação da profissão foi concebida em três dimensões: status profissional, dificuldades no exercício profissional e desejos de mudança. A opinião sobre status foi solicitada através de uma escala de intensidade de ocorrência (1= nenhuma; 2= pouca; 3= média; 4= elevada e 5= muito elevada), que deveria ser utilizada para responder a seis afirmativas. Esta mesma escala deveria ser aplicada para avaliar vinte dificuldades descritas em seguida no questionário. Finalmente, havia questões sobre satisfação em relação à profissão, a serem respondidas em termos de desejos de mudança, assinalando-se "sim" ou "não".

STATUS PROFISSIONAL

A Tabela 1 mostra que o status profissional é avaliado em torno do ponto médio da escala, entre os psicólogos que atuam na área organizacional. A opinião mais favorável refere-se à importância ou relevância da profissão para a comunidade, enquanto a pior refere-se à adequabilidade da remuneração. Este padrão não é muito diferente daquele dos psicólogos em geral (incluindo os da área organizacional), embora as médias de respostas dos profissionais da área organizacional sejam ligeiramente mais favoráveis em 4 das 5 situações avaliadas.

A principal diferença detectada nos dados desta Tabela, através de Análise de Variância (ANOVA) e teste de Duncan, está na disponibilidade de recursos para o exercício da profissão. As opiniões são mais favoráveis a esta situação, entre os que atuam na área organizacional, de que as opiniões vindas de todas as demais áreas. Também a remuneração parece ser mais adequada nesta área, quando comparada com as demais, exceto a de pesquisa.

As visões sobre a credibilidade, a importância ou relevância e o prestígio da profissão não parecem se distinguir. Nestes casos, somente os psicólogos da área de pesquisa são mais otimistas do que os da área organizacional. Isto se dá nos casos das avaliações de credibilidade e prestígio da profissão junto à comunidade.

TABELA I - Avaliação do status profissional, entre os psicólogos em geral e os da área organizacional [Médias].

OPINIÕES AVALIADAS	GERAL	ORGANIZACIONAL
Disponibilidade de recursos para exerc. profissão	2,4	2,6* [todos]
Adequabilidade da remuneração	2,1	2,2* [pesq.]
Credibilidade da profissão entre outros profissio.	2,9	3,0
Credibilidade da profissão junto à comunidade	3,0	3,0* [pesq.]
Import.ou relev.da prof. para a comunidade	3,6	3,6
Prestígio da profissão junto à comunidade	3,0	3,1* [pesq.]

(*) Média significativamente diferente (p 0,05) da(s) média(s) da outra(s) área (s)

DIFICULDADES PROFISSIONAIS

As maiores dificuldades à formação e experiência (ver Tabela 2), na área organizacional, referem-se à falta de vivência administrativa do psicólogo. As menores referem-se à sua falta de conhecimento da realidade sócio-econômica, embora neste segundo caso seja também esta a menor dificuldade no conjunto de todas as áreas profissionais.

Os resultados da ANOVA e teste Duncan indicam haver diferenças significativas nos julgamentos de dificuldades em quatro casos. Em todos eles, são os psicólogos organizacionais que relatam dificuldades que ocorrem com mais intensidade. As dificuldades com falta de vivência administrativa e política são maiores que as avaliadas pelos profissionais de "outras"

TABELA 2 - Avaliação das dificuldades no exercício profissional, relativas à formação e experiência, entre os psicólogos em geral e os da área organizacional (médias).

OPINIÕES AVALIADAS	GERAL	ORGANIZACIONAL
Formação acadêmica insuficiente	3,0	3,1
Falta de oportunid. de atualização profissional	2,8	3,9* (doc.)
Falta de vivência administrativa do psicólogo	3,1	3,2* (out.)
Falta de vivência política do psicólogo	3,1	3,1 (out.)
Falta preparo psicólogo atender demandas soc.	3,2	3,1* (esc.)
Falta conhec. realid. sócio-econômica	2,3	2,3

(*) Média significativamente diferente (p 0,05) da(s) média(s) de outra(s) área(s)

áreas. É importante lembrar que nesta categoria não entram as das áreas de clínica, escolar, docência, pesquisa e comunitária. As dificuldades com "falta de oportunidade de atualização profissional" são maiores que em docência e aquelas com falta de preparo para atender demandas sociais são maiores que em escolar.

A Tabela 3 mostra que as maiores dificuldades sentidas, nas relações com os outros, referem-se ao desconhecimento dos outros profissionais da contribuição que o psicólogo pode lhes oferecer. As menores dificuldades estão no relacionamento com outras pessoas. Esta é a menor avaliação de dificuldades, dentre as vinte situações julgadas. Nestes dois casos, não há qualquer diferença entre os psicólogos organizacionais e os demais.

TABELA 3 - Avaliação das dificuldades no exercício profissional, relativas às relações com outros, entre os psicólogos em geral e os da área organizacional (médias).

OPINIÕES AVALIADAS	GERAL	ORGANIZACIONAL
Dificuldades relacionamento c/outras pessoas	1,7	1,8
Dificuldades p/atuar equipe interdisciplinar	2,1	2,1
Desconhecim.,outros profis.,contrib.psic.pode ofer.	3,5	3,5
Interf.inadeq.,outros profis.,trab.téc.do psicól.	2,8	3,0* (esc) e doc
Competição com profissionais outras áreas	2,7	2,8
Competição entre profissionais de Psicologia	2,9	2,8* (esc.)

(*) Média significativamente diferente (p 0,05) da(s) média(s) de outra(s) área(s)

As dificuldades com interferência inadequada de outros profissionais no trabalho técnico do psicólogo são significativamente maiores na área organizacional do que nas áreas escolar e de docência. São também maiores do que as julgadas pelos profissionais da área escolar, as dificuldades de competição entre profissionais de Psicologia.

Na Tabela 4 encontram-se as média de intensidade de ocorrência de dificuldades com condições de trabalho. A pior situação é aquela concernente à falta de infra-estrutura para desenvolver o trabalho. Ao contrário, não parecem ser intensas as dificuldades com falta de motivação para o trabalho. Também nestes dois casos, os psicólogos da área organizacional não apresentam discrepâncias em comparação com o conjunto de todos os psicólogos.

TABELA 4 - Avaliação das dificuldades no exercício profissional, relativas às condições de trabalho, entre os psicólogos em geral e os da área organizacional (médias).

OPINIÕES AVALIADAS	GERAL	ORGANIZACIONAL
Falta de motivação p/trabalho na área	2,1	2,1* (doc.)
Problemas éticos	2,3	2,4
Falta de clientela	2,8	2,7
Falta infra-estrutura p/desenvolv.trabalho	2,9	2,9* (com.)

(*) Média significativamente diferente (0,05) da(s) média(s) de outra(s) área(s).

As diferenças são outras vez localizadas, como mostram os resultados da ANOVA e do teste de Duncan. São menores as dificuldades de infra-estrutura para os psicólogos organizacionais do que para os da área comunitária. Ao contrário, são maiores as dificuldades concernentes à motivação na área organizacional do que em docência.

A Tabela 5 mostra os julgamentos relativos às dificuldades com condições sociais, econômicas e culturais no exercício profissional. A ordenação destas dificuldades lampouco é diferente para o conjunto dos psicólogos e para os da área organizacional. A menor avaliação de dificuldade é com discriminação sexual. A maior refere-se às dificuldades provocadas pela política sócio-econômica do país. Este é o caso em que aparecem as maiores médias de intensidade de ocorrência, dentre as vinte situações submetidas à avaliação.

Os resultados da ANOVA e teste de Dun

TABELA 5 - Avaliação das dificuldades no exercício profissional, relativas às condições sociais, econômicas e culturais, entre os psicólogos em geral e os da área organizacional (médias).

OPINIÕES AVALIADAS	GERAL	ORGANIZACIONAL
Discriminação sexual	1,8	2,0* (todas)
Falta de estabilidade profissional do psicólogo	3,0	2,7* (clín. e com.)
Omissão de entidades sindicais, assoc. e conselhos prof. de psic. nas reivindicações	3,3	3,5* (pesq.)
Dific. provocadas p/política sócio-econ. do país.	3,7	3,6

(*) Média significativamente diferente (p 0,05) da(s) média(s) de outra(s) área(s).

cas indicam algumas diferenças significativas entre a área organizacional e as demais áreas. São menores, entre os psicólogos organizacionais do que entre os de clínica e comunitária, as dificuldades com falta de estabilidade profissional. Por outro lado, são maiores do que entre os de pesquisa as dificuldades com a omissão de entidades de classes. Uma importante discrepância aparece no caso de discriminação sexual: as dificuldades avaliadas pelos psicólogos organizacionais são mais intensas do que seus colegas de todas as outras áreas profissionais.

DESEJOS DE MUDANÇA PROFISSIONAL

A Tabela 6 apresenta os percentuais de respostas afirmativas dadas a três perguntas, em que os psicólogos deveriam julgar se gostariam de mudar de área de atuação dentro da Psicologia, de trabalho (emprego) permanecendo na mesma área de atuação e de profissão. A finalidade destas, como explici-

TABELA 6 - Satisfação em relação à profissão ou desejos de mudança, entre os psicólogos em geral e os da área organizacional (percentuais de respostas afirmativas).

GOSTARIA DE MUDAR DE:	GERAL	ORGANIZACIONAL
Área de atuação dentro da Psicologia	12,0	20,1* (todas)
Trabalho (emprego), permanecendo na mesma área de atuação	23,9	26,4* (doc.e pesq.)
Profissão	4,6	6,8

(*) Diferença significativa (p 0,05)

tava o questionário, era avaliar a satisfação em relação à profissão. Testes de qui-quadrado foram utilizados, para que diferenças fossem identificadas entre as respostas das diversas áreas profissionais.

Há uma quantidade muito pequena (por volta de 5) de psicólogos que desejam mudar de profissão, seguidos dos que gostariam de mudar de área de atuação e, finalmente, dos que gostariam de mudar de trabalho ou emprego. Embora esta ordem não se altere, entre os psicólogos organizacionais e o conjunto de todos os respondentes, existem importantes diferenças a considerar.

O percentual dos psicólogos da área organizacional, que desejam mudar de área de atuação dentro da Psicologia, é bem mais elevado do que o dos psicólogos em geral. Esse número quase iguala ao dos que gostariam de mudar de trabalho ou emprego. Assim, não causam surpresa os resultados do teste de

TABELA 7 - Razões dadas para desejar mudar de profissão, entre os psicólogos em geral e os da área organizacional (percentuais de respostas dadas).

CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS ABERTAS:	GERAL (n = 89)	ORGANIZACIONAL (n=32)
Razões de mercado e/ou oportunidade	11,2	9,4
Interesse por outras profissões (medicina, biologia, fonoaudiologia, proc. dados, ciênc. exatas).	11,2	15,6
Razões psicológicas pessoais (motivação, decepção, desilusão, frustração, realização, gratific., vocação).	18,0	15,6
Razões econômicas e de remuneração.	36,0	21,9
Insatisfação c/características sociais da prof. (valorização, burocracia, restrição, desgaste, competição, desprestígio, credibilidade, resultados imediatos, elitização, seriedade).	16,0	31,3
Outras	5,6	-

qui-quadrado. A quantidade dos psicólogos organizacionais que estão insatisfeitos com sua área de atuação é significativamente maior que os números de todas as demais áreas.

Também é maior, entre os da área organizacional, a freqüência relativa dos que gostariam de mudar de trabalho ou emprego. A diferença é estatisticamente diferente, quando os desta área são comparados com aqueles de docência e pesquisa.

Por último, foi também perguntado, a todos que expressaram que gostariam de mudar de profissão, que explicitassem as razões deste desejo. Considerando-se que muito poucos desejariam mudanças dessa natureza, foi pequeno o número de

respostas obtidas. Mesmo assim, foi possível separá-las em cinco categorias. Os resultados dessa classificação se encontram na Tabela 7.

As razões de mercado e/ou oportunidade são as alegadas em menor quantidade, pelos psicólogos da área organizacional, para quererem mudar de profissão. Este percentual, contudo, não é muito diferente daquele do conjunto de psicólogos. As grandes diferenças entre este conjunto e os daquela área se encontram basicamente nas razões citadas com mais freqüência, como se descreverá a seguir.

Os psicólogos organizacionais que desejam mudar de profissão citam, em primeiro lugar, razões concernentes à insatisfação com as características sociais desta profissão. Ao contrário, os psicólogos em geral justificam-se com razões econômicas e de remuneração. Ao que parece, esta pode ser a chave para entender algumas grandes diferenças anteriormente descritas: são os psicólogos organizacionais que, mais do que seus colegas de qualquer outra área, julgam ter mais disponibilidade de recursos para o exercício profissional e os que mais gostariam de mudar de área de atuação.

A conjugação de pelo menos três fatores pode explicar este estado de coisas. Tais fatores têm sido, com freqüência, citados na literatura sobre a Psicologia Organizacional no Brasil: eles referem-se ao papel social esperado do psicólogo no país, à formação acadêmica recebida, que ao mesmo tempo

é determinada por este papel e também o fortalece, e às atuais condições de mercado de trabalho para a profissão.

O papel social esperado do psicólogo, na sociedade brasileira, está quase sempre intimamente ligado à atuação clínica. A formação dada pelas escolas de nível superior também segue predominante e majoritariamente este tipo de atuação. Contudo, ao se verem no mercado de trabalho, muitos são atraídos pela área organizacional, que frequentemente oferece oportunidades de emprego mais recompensadoras financeiramente e em termos de estrutura de recursos para o exercício profissional.

O resultado é, em muitos casos, uma latente insatisfação, dos que permanecem na área organizacional, com as características sociais da profissão, ao mesmo tempo em que há uma maior satisfação com as características econômicas do mesmo. Para solucionar este problema, a alternativa mais à mão (embora tampouco seja fácil) é a de procurar modificar aquela expectativa de papel, simultaneamente através de atuação sistemática nos meios de comunicação social e de alteração profunda nas estruturas curriculares dos cursos de formação de psicólogos.

CONCLUSÃO

Para sintetizar, o que poderia ser dito sobre as características mais marcantes e diferenciadoras dos psicólogos da área organizacional, no que concerne à avaliação que

fazem da sua profissão ? As respostas a esta pergunta serão dadas a seguir.

O estatus profissional é ligeiramente mais bem avaliado pelos psicólogos organizacionais. Especificamente no que tange à disponibilidade de recursos e à remuneração, as avaliações são muito mais favoráveis do que em quase todas as demais áreas da Psicologia.

As dificuldades de formação e vivência são um pouco mais intensas entre os profissionais da área organizacional, quando comparadas com algumas outras áreas. Isto ocorre em alguns casos: falta de vivência administrativa e política, falta de oportunidade de atualização e falta de preparo para atender demandas sociais.

Igualmente maiores são as dificuldades nas relações com outros, especificamente quanto à interferência inadequada de outros profissionais no trabalho técnico e à competição entre colegas psicólogos. Também nestes casos, as diferenças ocorrem em relação a algumas outras áreas e não a todas elas.

Da mesma maneira, as dificuldades com condições de trabalho só se diferenciam em comparação com algumas áreas. Entre os psicólogos organizacionais, são mais intensas as queixas de falta de motivação e menos intensas aquelas concernentes à infra-estrutura.

São também localizadas e quase sempre diferentes de algumas áreas (e não de todas), as dificuldades com as condições sociais, econômicas e culturais. Na área organizacional, há avaliações mais favoráveis quanto à estabilidade profissional e mais desfavoráveis quanto à omissão de entidades de classe e à discriminação sexual.

Os desejos de mudança têm também diferenças localizadas, mas muito marcantes. Os psicólogos da área organizacional são o grupo que mais gostaria de mudar de área, quando comparado a todos os outros. Há também mais insatisfação com o emprego, embora neste caso a diferença só apareça em comparação com algumas áreas.

Quanto aos que gostariam de mudar de profissão, as razões dos psicólogos organizacionais, no que tange à insatisfação com as características sociais da profissão, são mais freqüentes. São menos freqüentes, por outro lado, no que concerne a fatores econômicos e de remuneração.

Por último, em relação a que outras áreas os profissionais da área organizacional mais se distanciam, no que concerne à avaliação da profissão ? A resposta, neste caso, é mais simples. A maioria das diferenças estatisticamente significantes ocorre com as áreas escolar, de docência e de pesquisa.

UM ESPAÇO A SER CONQUISTADO PELO PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL

Ana Helena C.Galvão
Prefeitura Municipal de Guaçuí - ES

1 INTRODUÇÃO

Os colegas que me antecederam descreveram o quadro de dificuldade, que caracteriza a atuação do psicólogo organizacional, e os principais fatores que concorrem para sua manutenção. A imagem que o próprio psicólogo tem de sua identidade profissional é produto de um processo de formação reconhecidamente discorrido, segmentado e insuficiente. Direcionado basicamente para atuação clínica, não habilita para a atuação em equipe multiprofissional numa para um contexto sistêmico próprio de uma organização.

Não acreditamos que seja desconhecido da maioria dos empresários e dirigentes, que a maior eficiência de uma organização está relacionada não só com seus recursos financeiros, tecnológicos, equipamentos, mercado consumidor, mas também com o gerenciamento adequado de seus recursos humanos. Por outro lado estamos convencidos de que o equacionamento dos problemas humanos numa organização não pode prescindir da efetiva contribuição dos conhecimentos gerados e acumulados pela Psicologia.

Nosso propósito é apresentar uma análise ocupacional do psicólogo que atua em organização como um instrumento para subsidiar a revisão da sua formação curricular de modo a capacitá-lo a ocupar o espaço que lhe é demandado pelos problemas organizacionais.

GALVÃO (1982), discutindo sobre a prática de reformulação de currículos de instituições às quais esteve vinculada, enfatiza o caráter empírico da maior das alterações introduzidas em currículos, quer a nível de supressão ou acréscimo de disciplinas, redução ou ampliação de carga horária, substituições de ementas etc, sem que o produto decorrente dessas reformulações refletissem necessariamente um maior aprofundamento e unificação quanto aos parâmetros norteadores dessas alterações. Para GALVÃO (1982) o momento crucial da reflexão numa reformulação de currículo é o da definição do profissional a ser formado pelo curso, sendo as demais definições decorrência daquela. É necessário uma pesquisa criteriosa, uma reflexão profunda que resulte numa descrição do trabalho do profissional em níveis de detalhamento que não deixe dúvidas quanto ao profissional concebido e que permita a fixação clara dos objetivos específicos das disciplinas e seus pré-requisitos indispensáveis. Para GALVÃO (1982) o currículo de um curso não é senão uma sequência lógica de atividades do profissional a ser formado.

Nessa forma, a análise ocupacional tem tido possibilidade de fornecer os subsídios necessários à identificação dos objetivos das várias disciplinas de um currículo, bem como conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à atuação profissional.

O objetivo a que se destina a análise ocupacional condiciona o tipo de metodologia, dado a ser coletado, forma de sistematização, nível de detalhamento de análise (AZEVEDO, 1976). A análise ocupacional que vamos apresentar aqui foi construída e sistematizada em três níveis de complexidade decrescente (Função, Tarefa, Operação. Como nosso objetivo foi construir um instrumento que contribua para a revisão da formação do psicólogo organizacional, nossa análise não poderia estar limitada apenas a descrição das atividades constatadas e consagradas como típicas da sua atuação, o que reduziria nosso trabalho a um diagnóstico. Ao contrário, a partir da reflexão do contexto organizacional de hoje acrescentamos um leque de alternativas/campos de atuação, alguns dos quais já habitados timidamente por psicólogos e outros a serem completamente conquistados.

O modelo de análise de ocupação por nós utilizado coincide com o modelo de análise de comportamento que BERLYNE (1971) denominou de "Estrutura Ramificada".

Também para análise e sistematização dos dados foram observados os critérios lógicos da teoria dos conjuntos descritos por CALVÃO (1982) a saber: Relação de Pertinência de cada elemento aos subconjuntos, onde analisa-se a natureza da atividade; a Relação de Inclusão Estrita onde analisa-se a complexidade da atividade de cada subconjunto ao conjunto; a Relação de Equivalência onde analisa-se natureza, complexidade e composição entre os subconjuntos que compõe o conjunto e finalmente a Relação de Seqüência ou estabelecimento de uma ordem cronológica entre as atividades do mesmo nível de complexidade.

I) ANÁLISE OCUPACIONAL[a]

1. Fazer em equipe multiprofissional diagnósticos dos problemas organizacionais relacionados à RH, a nível sistêmico.

   1.1. Define problemas organizacionais relacionados à RH que necessitem de estudo para sua compreensão e encaminhamento.

   1.2. Elabora proposta de estudo/diagnóstico sobre problemas organizacionais relacionados à RH.

   1.3. Executa a proposta de estudo/diagnóstico sobre problemas organizacionais relacionados à RH.

   1.4. Equaciona junto a outros setores da organização as medidas a serem implantadas com base no estudo realizado.

2. Analisar as atividades inerentes ao trabalho para subsidiar elaboração de instrumentos necessários à Administração de RH e modernização administrativa.

   2.1. Elabora projeto considerando o objetivo para o qual se destina a análise.

   2.2. Executa projeto de análise do trabalho.

3. Desenvolver treinamento e desenvolvimento de pessoal.

   3.1. Diagnostica necessidade de treinamento.

   3.2. Planeja programa de treinamento, adaptação, formação e/ou aperfeiçoamento profissional.

   3.3. Aplica programas de treinamento, adaptação, formação e/ou aperfeiçoamento profissional.

   3.4. Avalia programa de treinamento.

4. Realizar avaliação de desempenho.

   4.1. Elabora o projeto de avaliação de desempenho.

   4.2. Prepara a Organização para a realização da avaliação.

   4.3. Acompanha a realização da avaliação de desempenho.

   4.4. Analisa os dados de avaliação de desempenho.

[a] A Análise Ocupacional completa com seus três níveis de detalhamento (Função, Tarefa e Operação) bem como a discussão dos pressupostos e metodologia encontram-se no nosso trabalho intitulado O QUE FAZ O PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL - EM BUSCA DE UM INSTRUMENTO PARA REVER SUA FORMAÇÃO (Salvador-BA 1987), em co-autoria com Antônio Virgílio S. Bastos, Maveia O. Scaffa Tironi e Isa Germânia A.Silveira. Trabalho esse apresentado na XXXIX Reunião Anual da SBPC - Brasília-DF, 1987.

4.5. Encaminha resultados de acordo com os objetivos da análise.

5. Implementar a política de estágio da organização.

5.1. Seleciona estagiários.

5.2. Encaminha estagiário às diversas unidades da organização.

5.3. Acompanha experiências dos estagiários nas diversas unidades da organização.

6. Supervisionar as atividades do estagiário de Psicologia.

6.1. Planeja as atividades do estágio de Psicologia.

6.2. Acompanha as atividades do estagiário de Psicologia.

6.3. Avalia o desempenho do estagiário.

7. Desenvolver, em equipe multiprofissional, a política de saúde ocupacional da organização.

7.1. Contribui no diagnóstico da realidade organizacional em termos de saúde ocupacional.

7.2. Contribui na elaboração de projetos relativos à saúde ocupacional.

7.3. Contribui na implementação e avaliação das ações de saúde desenvolvidas na organização.

8. Desenvolver, em equipe multiprofissional, ações de assistência profissional que facilitem a integração do trabalhador na organização.

8.1. Intervém na problemática da integração psicossocial no trabalho.

8.2. Elabora e implanta programas de higiene mental e programas especiais.

8.3. Viabiliza o acesso do trabalhador e seus dependentes a benefícios e serviços assistenciais oferecidos pela organização.

9. Estabelecer, em equipe multiprofissional, relações com órgãos de classe.

9.1. Analisa em equipe multiprofissional a pauta de reivindicação dos trabalhadores.

9.2. Intermedeia, em equipe multiprofissional, negociação entre a Organização e as entidades de classe.

10. Efetuar movimentação interna de pessoal.

10.1. Analisa motivos de permuta.

10.2. Analisa as opções de permuta do funcionário.

10.3. Formaliza a movimentação do pessoal.

10.4. Acompanha o processo de adaptação do trabalhador no novo posto de trabalho.

11. Prover, com pessoal externo, as vagas existentes na organização.

11.1. Constrói análise profissiográfica

11.2. Recruta pessoal.

11.3. Seleciona pessoal.

12. Implantar e/ou atualizar plano de cargos e salários.

12.1. Faz análise de cargos.

12.2. Faz pesquisa salarial.

12.3. Elabora instrumentos que integram o plano de cargos e salários.

13. Coordenar, quando responsável pelo gerenciamento de RH, as ações de documentação e pagamento de pessoal.

13.1. Supervisiona atividades relativas a registro e cadastro.

13.2. Supervisiona as atividades relativas à folha de pagamento.

13.3. Supervisiona atividades relativas a recolhimento de encargos sociais e recolhimentos diversos a instituições oficiais.

III CONCLUSÃO

Da análise do nosso produto, ficam evidentes alguns pressupostos a saber: a) a definição do psicólogo organizacional como um profissional de RH, numa visão abrangente da atuação na organização sem contudo negar subáreas de especialização de outros profissionais que atuam também na área. b) A natureza interdisciplinar da área de RH que aponta ao psicólogo a indiscutível necessidade de atuação em equipe multiprofissional, conforme já expressado também por SCHEIN, 1982, CAMACHO, 1984, MENDONÇA, 1982, GALLI, 1982, BORGES-ANDRADE, 1986. Tal área não pode ser vista como domínio exclusivo de qualquer uma das inúmeras profissões que nela atuam, sendo indispensável a visão convergente de diferentes formações e enfoques, tendo em vista a multidimensionalidade dos problemas que envolve uma realidade sistêmica como o é a organização. c) A concepção do psicólogo organizacional também como pesquisador, que não se limite a reprodução de tecnologia absorvidas acriticamente, como bem coloca BORGES-ANDRADE (s.d.) ZANELLI (1986). d) Por fim a concepção do psicólogo organizacional como um profissional que insira seu trabalho não só no contexto sistêmico da organização mas também no contexto social mais amplo.

IV REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES-ANDRADE, J.E. A Formação e Competência do Profissional de Treinamento. Comunicação apresentada no XVII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional s/d (mimeo)

BORGES-ANDRADE, J.E. Contraponto ao artigo de ZANELLI, J.C. Formação e Atuação em Psicologia Organizacional. Psicologia, Ciência e Profissão, ano 6, nº 1, 1986.

CAMACHO, J. Psicologia Organizacional. S. Paulo, EPU, 1984.

GALLI, I.M. Recursos Humanos num contexto multidisciplinar: desafios e dilemas do psicólogo organizacional. Psico, Porto Alegre, 1(2): 34-39, jul/dez. 1980.

GALVÃO, A.H. O analista de ocupações: uma proposta de descrição de suas atividades ao subsidiar currículo. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação, UFBA, 1982.

MENDONÇA, J.R.A. Anotações para um possível papel possível do profissional de RH - uma volta atrás. In: Administração e Desenvolvimento de Recursos Humanos - teoria e prática. Salvador, UFBA/ISP, 1982.

SCHEIN, E. Psicologia organizacional. R.J. Prentice-Hall do Brasil Ltda. 1982.

ZANELLI, J.C. Formação e atuação em Psicologia Organizacional. Psicologia: ciência e profissão. Conselho Federal de Psicologia, ano 6, nº 1. 1986.

BERLYNE, Daniel Elliç. Equivalência de estímulo de resposta e estruturas ramificadas. IN: _____ O pensamento; sua estrutura e direção. São Paulo. EPU, Ed. da USP, 1973, p. 167-202.

O PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL - CARACTERÍSTICAS DO SEU EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Antonio Virgilio Bittencourt Bastos
Universidade Federal da Bahia

1 INTRODUÇÃO

Desde que a legislação regulamentou a profissão de psicólogo consolidando como grandes áreas de atuação a clínica, a escolar e a industrial, o desenvolvimento destas áreas não é uniforme. Como assinala Gil (1982), as áreas de aplicação da Psicologia ao trabalho e à educação, embora como uma tradição maior, não foram devidamente contempladas no currículo dos cursos de formação de psicólogos que enfatizavam (e ainda o fazem) a formação clínica, dentro de um modelo de profissional liberal.

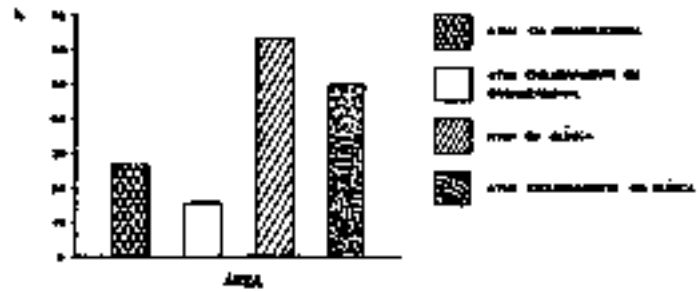
O fato é que, apesar do processo de industrialização e urbanização vivido pelo Brasil a partir da década de 60, o crescimento da Psicologia Organizacional é lento (CONID, 1984). Mais do que um crescimento lento, a atuação do psicólogo nas organizações é alvo de constantes críticas, na sua maioria voltadas para o seu papel visto como intermediando relações sociais de exploração e discriminação. Assim, a área organizacional é percebida como a que é procurada por aqueles que optam por uma melhor remuneração ou que "precisam sobreviver" ou "precisam trabalhar", mas que não produz grandes realizações pessoais; muitas vezes é tida, também, como um "pouso temporário" enquanto são criadas condições para atuar em "áreas mais atraentes".

Por outro lado, a área de RH, cenário em que o psicólogo atua nas organizações, tem sofrido alterações significativas, fazendo-a superar uma abordagem puramente cartorial e fragmentada e assumir uma preocupação global com todos os aspectos das relações entre indivíduos e grupos e destes com a organização. Tal mudança interna (produto de mudanças sociais mais abrangentes) torna mais explícita a consciência de que inexistem fórmulas prontas ou um conjunto de atuação profissional que garanta, previamente, bons resultados (MENDONÇA, 1982). Com esta realidade choca-se o processo de formação do psicólogo organizacional, preso a uma concepção limitada de atuação psicológica, na sua grande maioria restrito às áreas de Seleção e Treinamento. Tal problema foi analisado por BASTOS (1978) que concluiu da prioridade que hoje assume fornecer uma formação mais abrangente e não fragmentada ao psicólogo que atuará no contexto organizacional. Esta é uma condição básica para alterar a percepção negativa que as empresas têm do psicólogo, fator restritivo para uma mais ampla inserção no mercado de trabalho.

O objetivo desta comunicação é apresentar alguns dados que caracterizam o exercício profissional do psicólogo organizacional no Brasil, hoje. Para tanto nos apoiamos em dados de uma pesquisa mais ampla realizada pelo Conselho Federal e Conselhos Regionais de Psicologia, na qual foram ouvidos 2.438 psicólogos nas diversas regiões do País. A expectativa é de descrever com dados, o quadro de dificuldades normalmente atribuído ao psicólogo que atua em organização - desprivação, pouca produção de conhecimento, falta de visão integrada dos processos organizacionais, distanciamento das instâncias decisórias etc.

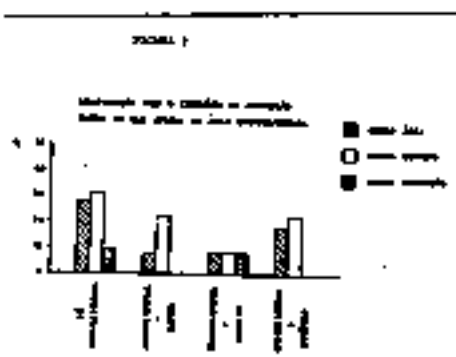
2 UMA "ÁREA POUCO ATRAENTE"

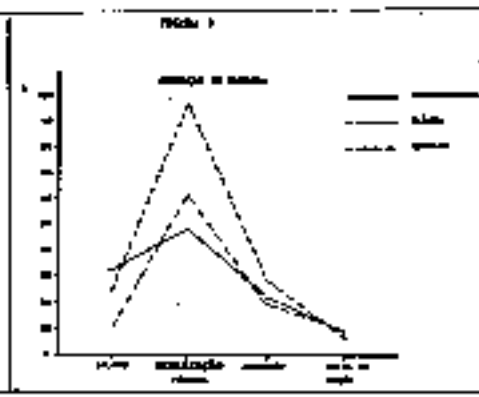
Embora seja a área que, depois da clínica, absorve maior número de psicólogos, há uma grande distância entre as duas, como se vê na figura 1.



Apenas 26,9% dos psicólogos brasileiros atuam na área organizacional, um percentual que se eleva para 63% em clínica. Entretanto, apenas 15,4% atuam exclusivamente na área sem exercerem atividades em outras áreas de aplicação da Psicologia. A média nacional esconde algumas variações regionais significativas. Entre elas podemos destacar os percentuais mais elevados encontrados no DF (51,3%), BA/SE (44,4%) e RS/SC (40,7%); em contrapartida os menores índices no RJ (22,1%), SP (23,4%) e MG/ES (26,0%), diga-se de passagem as regiões que concentram maior quantitativo de psicólogos e maior processo de industrialização do País.

Como em termos brutos o número de psicólogos organizacionais não é desprezível, não atestando isoladamente a reduzida atratividade da área, é necessário que busquemos outros dados que justifiquem a afirmação da área ser pouco atraente. O nível de satisfação de quem nela atua é um ponto de partida quando associado a informação dos motivos que levaram o sujeito a atuar na área. Tais dados encontram-se nas figuras 2 e 3, respectivamente.



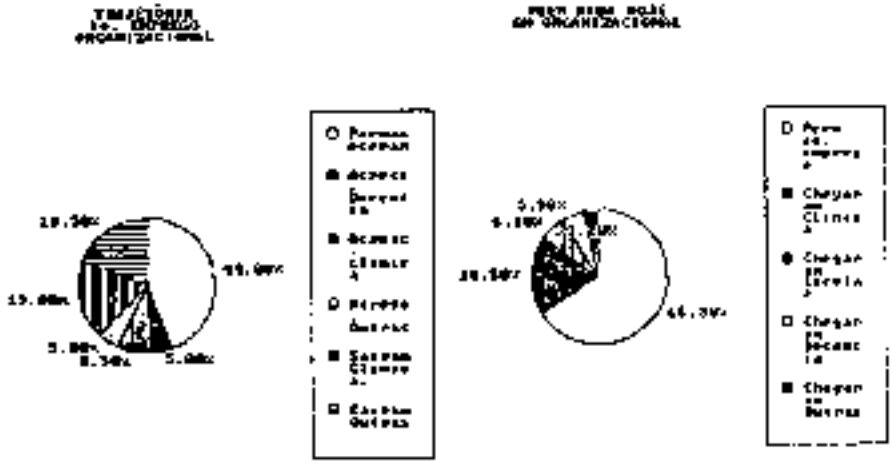


Que o psicólogo organizacional está menos satisfeito do que os demais já tivemos oportunidade de verificar na apresentação anterior. A figura 2 nos mostra, entretanto, que mesmo entre os que atuam na área, há diferentes níveis de satisfação conforme a ela se dedique exclusivamente ou não. Assim, o maior número dos que querem mudar de área encontra-se entre os que só atuam em organizacional (28,1%), índice que cai para cerca de 8,0% quando o psicólogo combina organizacional com clínica ou escolar. Quando a combinação é com docência, o percentual sobe a 18,2%. O maior índice de desejo de mudar de profissão também se encontra entre os que atuam exclusivamente na área.

Esta insatisfação com a área e com o emprego, mais nítida entre os psicólogos organizacionais não pode ser atribuida, por exemplo, a problemas de remuneração. Eles apresentam a mais elevada média de rendimentos; algo em torno de Cz$ 23.500,00 [Ago/87], quando na clínica este valor é Cz$ 21.000,00 e na área escolar atinge apenas Cz$ 12.000,00.

A figura 3, com dados dos motivos de aceitação de emprego, explora sob outro ângulo a fonte de insatisfação do psicólogo organizacional. Comparando-se as três principais áreas de atuação, a organizacional apresenta o maior percentual dos que a buscam por salário (32,1%) e o menor por realização pessoal (48,3%); tais percentuais ganham maior relevo quando comparados com os observados na área clínica em que quase 100% dos que nela atuam, a escolheram pela busca de realização pessoal.

Temos, entretanto, uma outra medida que corrobora o pequeno poder de atração da área organizacional. Trata-se dos dados da carreira ou trajetória do psicólogo que podem ser vistos na figura 4.



Dos que ingressam no mercado de trabalho em organizacional, apenas 44% permanecem exclusivamente na área. Cerca de 37,5% abandonam-na, de preferência para clínica (19%) e 18,5% acrescentam uma outra área distinta, também com predomínio da clínica (8,5%). Por outro lado, entre os que atuam, hoje, na área 60,3% são remanescentes do primeiro emprego; isto significa que, embora tenha perdido 37,5%, ao longo da carreira, absorve apenas 33,7% de outras áreas. Esta realidade difere bastante da que se observa na área clínica que, como vimos, recebe 27,5% dos que tiveram o seu primeiro emprego em organizacional além de contingentes significativos das demais áreas de atuação.

...

O conjunto de dados aqui apresentados configura o que denominamos "pequena atratividade" da área organizacional; ou seja o número de psicólogos "verdadeiramente organizacionais" (que estão satisfeitos e não se sentem incongruentes com a área e nela desejam permanecer) é bem menor do que o número dos que nela atuam.

III UMA ATUAÇÃO LIMITADA

As raízes do quadro descrito anteriormente têm sido buscadas no processo de formação, nas características pessoais de quem procura o curso de psicologia, nas características do mercado de trabalho e dos contextos organizacionais que pouco privilegiam a área de RH. O ciclo **expectativa -- formação -- atuação limitada -- dificuldades na situação de trabalho**, bem descreve a realidade da área organizacional (BASTOS, 1978). O quão limitada ainda permanece a atuação do psicólogo nas organizações pode-se ver no quadro 1 a seguir.

(quadro) 1

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A. Alocação/controle vida funcional do trabalhador		**B.** Treinamento e Desenvolvimento	
Seleção	52,7%	Treinamento	35,9%
Aplicação de testes	48,0%	Avaliação de desempenho	32,1%
Recrutamento	41,5%	Desenvolvim. Organizac.	26,1%
Acomp. de pessoal	38,2%	Supervisão de estágios	14,6%
Anál. cargos e salários	18,6%		
C. Estudos, pesquisas		**D.** Promoção da saúde e satisfação do trabalhador	
Análise de função	32,1%		
Diagnóst. organizacionais	17,8%	Aconselham. Psicológ.	18,0%
Pesquisa científica	3,2%	Psicodiagnóstico	11,4%
Ergonomia	4,8%	Seg., Hig. trabalho	8,5%
		Reab. profissional	6,1%
		Psicot. individual	4,3%
E. Outras atividades			
Planejamento e execução de projetos	27,4%	- Assessoria à organiz.	18,6%
Cargo/gerência	18,5%	- Consultoria	10,3%

As atividades mais frequentemente desenvolvidas se situam na subárea de alocação e controle da vida funcional do trabalhador: seleção, aplicação de testes, recrutamento e acompanhamento de pessoal. Depois destas vem a sua atuação na área de desenvolvimento de pessoal: treinamento, avaliação do desempenho. Como se vê, as áreas mais tradicionalmente ocupadas por psicólogos. Na subárea de estudo/pesquisa, destaca-se apenas a elaboração de análises de função, pré-requisito para ações na área de seleção.treinamento. cargos e salários; nesta área chama a atenção o reduzido número de psicólogos voltados para a produção científica, embora seja patente a carência de estudos e tecnologias de RH apropriados à realidade brasileira. As demais atividades contam com percentual reduzido de psicólogos, especialmente aquelas incluídas na subárea de promoção da saúde e satisfação do trabalhador; este dado choca-se com a corrente definição do psicólogo como um profissional de saúde; na realidade a sua formação clínica não implica em competência para intervir nos problemas de saúde ocupacional. Outra

informação importante é o reduzido número de psicólogos que atuam a nível estratégico, ocupando cargos ou assessorando na formulação de políticas organizacionais.

Os resultados apresentados são indícios de uma atuação fragmentada, ainda restrita ao plano técnico e não mostram o psicólogo como um profissional de RH com uma visão integrada dos processos organizacionais. Talvez esse seja mais um determinante da insatisfação dos que atuam na área - o exercício de tarefas rotineiras, repetitivas, burocráticas, até porque não foi preparado para assumir tarefas mais significativas.

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando os dados apresentados até aqui e sem minimizar o efeito das variáveis normalmente levantadas para explicar a especificidade dos problemas vividos pelo psicólogo organizacional, levantaria a hipótese de um possível conflito entre a **orientação pessoal** (valores, expectativas, interesses) predominante entre os psicólogos e a **cultura ocupacional** da área de RH, como um determinante importante da insatisfação observada. A análise de OLIVEIRA (1987) das orientações ocupacionais nas subáreas de RH, a partir da teoria da escolha vocacional proposta por J. Holland, mostra como os psicólogos se concentram exatamente naquelas em que a orientação prestadia tem alguma predominância, por exemplo, treinamento embora na área de RH como um todo, prevaleçam orientações **adaptativa,persuasiva** e **intelectual**.

A atração da clínica (locus em que a orientação prestadia é mais facilmente visível) seria, assim, função de uma congruência entre cultura ocupacional e orientação pessoal o que não acontece na área organizacional. Necessitamos entretanto, de estudos mais específicos sobre a questão. De imediato ficamos a certeza de que a mudança da realidade apresentada requer profundas alterações no processo de formação e a expectativa de que com o tempo a imagem social do psicólogo se desvincule de uma atuação exclusivamente clínica. Neste caso, a psicologia poderia atrair pessoas com "orientações pessoais" mais compatíveis com a atuação nas organizações.

V REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTUCCI, M. B. Psicologia organizacional: uma saída para uma profissão em crise no Brasil. Arquivos Brasileiros de Psicologia aplicada, RJ, 30(1-2):137-156, Jan/Jun. 1978.

COCO M. O papel do psicólogo na organização industrial (notas sobre o lobo mau em Psicologia). In: SILVA T. N. LANE e W. COCO (orgs) Psicologia Social - o homem em movimento. São Paulo, Brasiliense, 1985, p. 195-202.

GIL, A. C. O psicólogo e sua ideologia. Tese de Doutoramento apresentada à FFLCH/USP, São Paulo, 1982.

MENDONÇA, J. R. A. Anotações para um possível papel possível do profissional de RH - uma volta atrás. In: Administração e Desenvolvimento de Recursos Humanos - teoria e prática. Salvador, UFBA/ISP, 1982.

OLIVEIRA M. A. C. Cultura ocupacional em RH: Títulos, estruturas e valores pessoais do profissional de RH. Comunicação apresentada no Encontro RH EnaRH'87, São Paulo, 1987.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL NO BRASIL: UMA PROPOSTA CURRICULAR

Maria das Graças Torres da Paz
Universidade de Brasília

Atualmente podemos constatar que o psicólogo do trabalho tem ampliado o seu campo de atuação nas empresas, não se limitando apenas a selecionar candidatos aos cargos existentes nas organizações o que acontecia anteriormente quando a psicologia iniciou sua inserção nas indústrias. Mudanças estão ocorrendo com relação a esta atuação e faz-se necessário conhecer que trabalho é desempenhado pelo psicólogo organizacional hoje. A Universidade tem acompanhado este desenvolvimento? Os cursos de Psicologia estão atentos ? vêm sendo mudanças a fim de reformularem seus currículos?

Preocupados com questões dessa natureza e reconhecendo a necessidade de propor uma mudança curricular na área de Psicologia Organizacional, iniciamos no 01/86 um levantamento com psicólogos que trabalham em organizações conveniadas com a UnB, nas quais os alunos do curso de psicologia (área organizacional) fazem estágios.

Um dos objetivos do levantamento feito através de entrevista com profissionais da área, era detectar o tipo de atuação do psicólogo na empresa.

Um outro objetivo era caracterizar que perfil deveria ter o psicólogo do trabalho, quando concluído o seu curso de graduação.

O levantamento feito nos forneceu as conclusões apresentadas a seguir:

I - As atividades desempenhadas pelos profissionais da área são:

- Seleção
- Recrutamento
- Acompanhamento de pessoal - Avaliação de desempenho, remanejamento de pessoal, levantamento de causas de demissões e absenteísmo, acompanhamento psicofuncional.
- Análise de função
- Treinamento

- Desenvolvimento organizacional
- Ergonomia
- Higiene e Segurança no Trabalho
- Administração de Empresa - gerência e assessoria de direção.

2 - Os recém-formados em Psicologia que pretendessem atuar na área de Psicologia do Trabalho, deveriam ter uma formação que favorecesse o desempenho das atividades anteriormente citadas na organização (item 1), com conhecimento e certa segurança.

Em setembro de 1986, foram publicados no jornal do Psicólogo da 1a. região - D.F. pelo professor Jairo Eduardo Borges Andrade, os resultados de uma pesquisa que tinha como objetivo mais amplo investigar a formação e atuação do psicólogo do D.F. e Goiás (A pesquisa fazia parte do Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo no Brasil, promovida pelo Conselho Regional de Psicologia).

Dentre outros, alguns resultados apresentados da pesquisa citada, são notadamente importantes para justificar a necessidade de mudança curricular na área de Psicologia do Trabalho.

- 89,2% dos psicólogos entrevistados, confirmaram a existência de falha na formação.

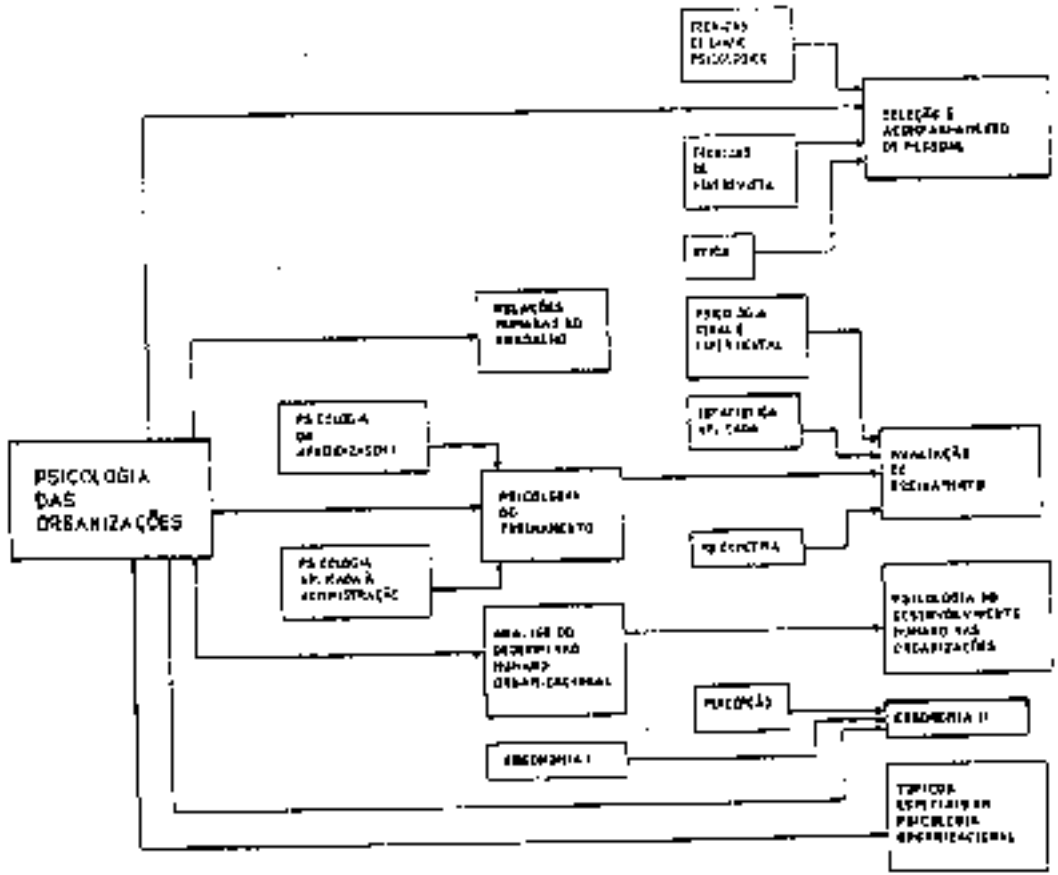
- O planejamento curricular foi considerado como uma das falhas no processo de ensino.

- Há uma discrepância entre teoria e prática, com desvantagem para esta última.

- Das oito atividades mais freqüentes desempenhadas pelos psicólogos (de todas as áreas) do D.F. e Goiás, 50% são atividades desempenhadas pelo psicólogo organizacional.

Diante dos resultados apresentados, tanto com relação à pesquisa do C.F.P. como com relação ao levantamento feito com os psicólogos do trabalho de empresas conveniadas com a U.N.B., elaboramos, junto com a equipe de Psicologia Organizacional da U.N.B., a proposta curricular da área, que é apresentada no fluxograma a seguir.

FLUXOGRAMA DA ÁREA DE PSICOLOGIA DO TRABALHO – UnB



OS MITOS QUE ENVOLVEM OS TESTES PSICOLÓGICOS

Cícero Emídio Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Os elementos teóricos e pontos de vista que aqui expomos fazem parte de um projeto de pesquisa que estamos realizando em Porto Alegre desde setembro deste ano: Testes psicológicos — ciência e representações míticas. São dados baseados, por enquanto em observações e em coletas de algumas respostas no levantamento que iniciamos a fazer.

Somos defensores do ponto de vista que os testes psicológicos — psicométricos e projetivos — podem se constituir em instrumentos objetivos para o diagnóstico e prognóstico das reações e atitudes comportamentais do homem; referimo-nos às técnicas e aos métodos projetivos e não apenas aos testes psicométricos, como sendo estes instrumentos mais padronizados, tipo estímulo-respostas. Entretanto, no estado atual em que esses testes se encontram, quanto à sua imagem junto à opinião científica e pública, é de pararmos para de forma madura e em consciência de classe profissional tentarmos encontrar solução para o problema. Além da questão da validação e da busca de padrões normativos a nível nacional e de regiões, conforme o teste, faz-se necessário revisarmos o modo como está sendo transmitida a imagem dos testes psicológicos perante a sociedade como um todo, como estão sendo passados os testes ao público.

Se por um lado, os testes de inteligência e de aptidões específicos conquistaram relativo prestígio perante a comunidade científica, por outro, são poucos os testes e técnicas projetivas que realmente desfrutam do respeito e conhecimento científicos. Em muito tem contribuído para esse estado de coisas não apenas a necessidade que o profissional tem de dispor de testes mais simples e de fácil, rápida e prática operacionalização, mas também a ênfase demasiadamente dada no método qualitativo nos trabalhos e estudos dos testes gráficos sem o devido embasamento quantitativo. O excessivo enfoque psicanalítico, as excessivas interpretações simbólicas em detrimento do método quantitativo, sem adequada parametrização quantitativa, necessitam ser urgentemente revistos sob pena de os testes gráficos e outros virem a cair definitivamente no descrédito profissional e público.

Críticas, sob o ponto de vista técnico, o chamado criticismo aos testes psicológicos conforme Howes (1981), têm sido comuns aos pesquisadores na área das técnicas projetivas e em muito contribuíram para o desenvolvimento e amadurecimento dessas técnicas nos Estados Unidos (Zubin, 1954; Freeman, 1962;

Nunes, 1988). Em nosso país faz-se necessária uma tomada de posicionamento mais firme sob o ponto de vista crítico e objetivo por parte dos pesquisadores e estudiosos dos testes psicológicos. Encontros promovidos por entidades científicas e de classe — Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto em 1986 e Conselho Regional de Psicologia, 7ª Reunião em maio de 1987 — nos quais o problema dos testes tem sido amplamente debatido, já são sinais de que muito cedo deve ser feita nessa dimensão.

O aluno de Psicologia, de modo geral, ao iniciar os estudos de TEP (Técnicas de Exames Psicológicos) já vem com preconceito a respeito de teste inclusive do Rorschach, que para o professor anular tal condicionamento, tem que usar de mil e uma estratégias até conseguir motivá-lo a trabalhar e pesquisar com essa técnica. Já por parte do público, o que se nota, é que quando este a eles se refere ou os idealiza ou os rechaça. Expressões como: o teste desnuda a pessoa! o teste beneficia as empresas ricas marginalizando os menos dotados ou admitir só os "normais"! Fiz teste mas o psicólogo não me deu os resultados! se fulano tivesse feito exame psicotécnico como eu fiz, não estaria "lavando" aqui no trabalho! Essas e outras expressões bem demonstram os preconceitos e muito mais que isso: os mitos que se formam em torno dos testes psicológicos.

A palavra mito pode ser tomada sob várias concepções. Sob o ponto de vista antropológico há autores que não diferenciam o mito do processo ritual em si. Ruglan e Hyman (1952) chegam a dizer que "mitos são palavras que acompanham rituais. As palavras não chova, o Senhor esteja contigo, são mitos que acompanham o ritual de apertar a mão e de parter" (apud Funtowicz, 1971, p. 53). Bascom (1965) e Funtowicz (1971) fundamentam o mito em narrativas, contos transmitidos oralmente sobre fatos que grupos sociais consideram ter acontecido como verdadeiros e dignos de confiança. Para Funtowicz (1971) o mito pode ter origem na simples imaginação de determinados grupos sociais e por conseguinte não ter nenhuma conexão com a realidade.

Sob o ponto de vista psicológico, embora com pequenas diferenciações na forma de abordar entre os autores, há no mito uma maneira simbólica de representação de determinada realidade, só que com a roupagem de algo intermediário entre a verdade e a fantasia, como se o mito fosse a atribuição de valores absolutos a entidades relativas. Entretanto, é possível que numa visão psicodinâmica, e dependendo do contexto do grupo ou indivíduo que recorre ao mito como meio de expressão, "a verdade representada pelo mito esteja (no original = está) mais próximo da verdade do que da imaginação" (Merlotti, 1979, p. 17).

McCully (1971) atribui aos mitos, forças inconscientes dos arquétipos. Já Baynes, citado por Cabral, considera que o "mito não registra apenas uma impressão ou revelação original, mas também é usado como defesa mágica (grifo nosso) do ego contra as influências" (Cabral, 1974, p. 234). Mullahy associa o mito e mecanismos de defesa inconsciente com as funções "não só de tentar obter prazer das ações, desejos e pensamentos destinados à inibição e qualquer, mas também para anular as experiências desagradáveis e dolorosas que ao homem são exigidas pela realidade" (Mullahy, 1965, p. 117). Quer nos parecer, e essa é a linha que seguimos, que a relação dos mitos por parte das pessoas, assim também como o uso que deles fazem, pode ser considerada como defesa ou funções adaptativas quando elas se mostram impotentes, inseguras e ansiosas diante das tensões, sofrimentos e dificuldades e transpor. Diz Pessotti que a mitologia "não é uma simbologia mais um credo protetivo contra a incerteza, o imprevisto, o inexplicável, o desconhecido e o futuro" (Pessotti, 1986, p. 55). Acreditamos que o mito não é um simples símbolo, mas uma máscara protetora como defesa da ansiedade.

Não nos dispomos aqui a discutir se a existência dos mitos, em tese, é natural ou não, adequada ou não, necessária ou não. No que tange aos testes psicológicos somos da opinião que a existência ou o reforçamento dos mitos por parte do psicólogo inclusive, é prejudicial à Psicologia como ciência. Certos cuidados demasiados, temores e receios em expor com naturalidade tudo que diz respeito ao teste quanto à sua finalidade, instruções e à objetividade adequada ao ser feita a devolução dos resultados ao cliente/paciente, em muito contribuirão para aumentar a fantasia do cliente/paciente e consequentemente alimentar e reforçar os mitos que tem a respeito dos testes.

A tarefa de validação, de se estabelecer padrões normativos quanto aos testes no âmbito nacional ou a níveis regionais de acordo com o tipo de teste e de fatores sócio-econômicos, é uma realidade incontestável, mas alguns mitos apontados aqui e muitos outros mais, requerem de nós psicólogos a curto e médio prazo, um trabalho de desmistificação, sob pena de descrédito total a esse instrumental de trabalho previsto na lei 4.119 que criou a profissão de psicólogo. Este é outro grande desafio para os professores e pesquisadores que trabalham nessa área e para a Psicologia como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASCOM, W. (1965). The form of folklore. Prose Narratives. JAF-78:3-20.

CABRAL, A. & NICK, E. (1974). Dicionário Técnico de Psicologia. São Paulo: Editora Cultrix.

FONTENROSE, J. (1971). The Ritual Theory of Myth. Berkeley: University of California.

FREEMAN, F.S. (1962). Teoria e Prática dos Testes Psicológicos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HOWES, R.J. (1981). The Rorschach: does it have a future? Journal of Personality Assessment, 45(4), 329-351.

HYMAN, S.E. & ZEGLAN, L. (1955). The ritual view of myth and the mytic. In Myth: Symposium. Ed. Thomas Sebeok: 84-94.

MERLOTTI, V.B.P. (1979). O Mito do Padre entre Descendentes Italianos. Caxias do Sul: Est - Universidade de Caxias do Sul.

MULLAHY, P. (1965). Édipo: Mito e Complexo. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PESSOTTI, I. (Out., 1986). A loucura de Eurípedes. Ribeirão Preto: Anais da XVI? Reunião Anual de Psicologia, Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 48-56.

VAZ, C.E. (Out., 1986). A atividade de pesquisa na área de técnicas de avaliação da personalidade. Ribeirão Preto: Anais da XVI? Reunião Anual de Psicologia, Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto: 297-299.

VAZ, C.E. (pesquisa em andamento). Testes psicológicos: ciência e representações míticas. Porto Alegre: PPG de Mestrado em Psicologia, PUCRS.

ZUBIN, J. (1954). Failures of the Rorschach Technique. Journal of Projective Techniques, 18(3), 303-315.

OS MITOS QUE ENVOLVEM OS TESTES PSICOLÓGICOS

ELIZABETH TEREZIA BRUNINI SBARDELINI

Universidade Federal do Paraná

Propondo-nos, neste momento, a discutir os mitos que envolvem os testes psicológicos, não podemos, no entanto, nos desvincular de aspectos mais amplos, referentes ao próprio desenvolvimento da Psicologia aqui no Brasil. É praticamente impossível uma desarticulação entre estes dois aspectos. Assim, entendemos que, para atuar como psicólogo, devemos ter conhecimentos adequados referentes a três pontos básicos:

1º-Uma determinada visão de mundo e de homem.

2º-Uma estrutura teórica-metodológica coerente com esta visão.

3º-Uma análise das necessidades socialmente determinadas.

Considerando estes três aspectos citados, podem ser geradas duas posturas fundamentais:

1a. Aceitação passiva das condições impostas pelo momento e pela cultura;

2a. Agente transformador, promovendo mudanças neste momento, nesta cultura e consequentemente em si próprio.

Cremos que a Psicologia no Brasil, até hoje, aproxima-se predominantemente desta 1a. postura de passividade mencionada, ou seja, muito mais se tem reproduzido do que produzido conhecimento Psicológico. Esta tendência da reprodução, da repetição, permeia nosso conhecimento e, consequentemente, nosso posicionamento frente aos testes. A propensão à aplicação de métodos matemáticos e a concepção de que só estes têm caráter científico, se originam, dentro da história da nossa psicologia, da marcante tendência à mecanização. A partir do momento em que a psicologia adotou os métodos das ciências exatas, a medida dos fenômenos psicológicos passou a ser amplamente estudada e divulgada. No entanto, conforme coloca EMILE PLANCHARD, sendo a medida no seu sentido matemático, a comparação entre duas grandezas de mesma natureza, as realidades a que ela se aplica devem ser necessariamente quantificáveis. Mas, sabemos que o comportamento é qualitativo e não quantitativo; é impossível discriminarmos uma unidade de inteligência, de personalidade, de memória. Não se pode efetuar uma

medida direta dos fenômenos psicológicos, visto que estes são valores e não grandezas. Dentro de um contexto em que é possível, a objetividade deve ser buscada, porém, nunca no sentido de converter o homem em objeto ou coisa. O fato de reduzirmos a subjetividade, na verdade não a elimina. Todo conhecimento se faz através do homem, de sua colaboração pessoal, subjetiva. O homem não pode ser estudado simplesmente como um objeto no mundo, pois o próprio mundo nada mais é do que um objeto intencional para os homens que o constituem e o possuem. Portanto, entendemos que todo nosso trabalho, enquanto profissional da Psicologia, deve ser norteado por esta visão. Isto evitaria muitos mitos, muitos dógmas em relação à própria Psicologia e, especificamente, em relação aos testes psicológicos. A visão, muitas vezes deturpada e diferente do "homem", está na verdade relacionada à falta de conhecimentos, de embasamento; isto leva ao mau uso dos instrumentos e técnicas disponíveis, gerando, consequentemente, mitos frente a estes instrumentos. Nesta situação encontramos como geradores destes mitos, especificamente atitudes extremistas, radicais, frente aos testes psicológicos, ou seja, por um lado estão aqueles que acreditam na onipotência dos testes e, por outro, os que o renegam. No primeiro caso há pretensões demasiadas frente a uma aplicação de testes; existe uma crença na exatidão das medidas, nas predições e na possibilidade de diagnósticos diferenciais nitidamente estabelecidos.

Seria pertinente aqui, já que estamos tratando de mitos, colocarmos que estes psicólogos vêm o teste psicológico como um verdadeiro "Leito de Procusto". Procusto, personagem da mitologia grega, era um bandido salteador que vivia nas estradas que chegavam a Atenas. Ele atacava os viajantes os forçava deitarem num leito que nunca se ajustava ao seu tamanho, pois, os altos tinham que deitar-se num leito pequeno e, os baixos, num leito grande. Então ele acabava matando os viajantes pois, afim de encaixá-los no leito, cortava os pés e pernas dos que excediam a medida ou esticava violentamente os baixos, arrebentando-os. Assim, fazendo um paralelo dentro deste contexto, encontramos o Psicólogo para o qual o teste é a única verdade e suas maiores preocupações se resumem em amoldar o sujeito testado nos padrões estabelecidos pelo

teste, dando-lhe uma classificação, uma rotulação, estabelecida pelos valores médios de uma população, ou seja, forçando-o às vezes a se deitarem num leito "onde não se ajustam, não se encaixam". Entre os que pertencem ao 2º grupo, ou sejam, negam totalmente o valor do teste, encontramos psicólogos que o criticam, alegando que as previsões baseadas em seus resultados, são pouco confiáveis, precários, que estes tendem a generalizar determinados traços, a discriminar certas populações, que suas normas são tendenciosas, que a padronização estabelece limites artificiais, que não são adaptados à nossa realidade, que há excesso de familiarização com os instrumentos. Consequentemente, com estas críticas, rejeitam, "a priori", todo e qualquer teste sem se dater numa análise mais profunda e substancialmente embasada deste instrumental. Nesse tanto, entendemos que os que utilizam os testes psicológicos como realmente devem ser utilizados, com a consciência exata do seu valor, são os primeiros a afirmar que as suas deficiências e reconhecer seus limites. Os mitos, nas dificuldades no uso dos testes aparecem justamente em função de posturas radicais, provenientes de profissionais que não conhecem os testes mais do que superficialmente. Todos têm direito de ter uma opinião sobre qualquer assunto e é impressionante o número de pessoas que opinam sobre os testes psicológicos. Dentre esses, acreditamos que a grande maioria não tem conhecimentos suficientes para opinar, daí este forte movimento da "contestação dos testes", em função da imagem inadequada proveniente de posturas extremadas. Referendo tais considerações, encontramos uma referência de ODETE LOURENÇÃO VAN KOLEK, de que " o teste é um instrumento que pode estar bem ou pouco aperfeiçoado, mas também, aquele que o maneja pode estar bem ou pouco preparado.

Gostaria agora de deter-me um pouco na análise de alguns dados obtidos numa pesquisa iniciada em 1.984 e concluída em 1.986, pelo Conselho Federal de Psicologia, através de seus Regionais, sobre a "Formação e Atuação do Psicólogo". Entre outras informações destacamos que no Estado do Paraná a atividade mais desenvolvida pelos Psicólogos que iniciam a carreira, é a de "Aplicação de Testes Psicológicos" e que no decorrer da trajetória profissional esta atividade decresce em favor de outras, principalmente

a psicoterapia, fato esse que se repete na maioria das outras regiões do país. Como poderíamos interpretar este dado que a prática profissional faz com que o uso dos testes diminua ?

Entendemos que os testes psicológicos inseridos nos currículos dos Cursos de Psicologia como técnicas isoladas regidas por manuais de aplicação, dão ao psicólogo recém formado, uma certa segurança, pois é um material concreto, objetivo, que ele aprendeu a manejar e que o protege de um confronto mais direto com o sujeito que está sendo estudado. Assim, é cômodo, tranquilo para ele, comunicar o que o "teste revelou". Isso lhe permite um não envolvimento, um não comprometimento com a situação, utilizando o teste como um "escudo" para suas incertezas. Na medida em que o trabalho vai lhe proporcionando maior experiência e, consequentemente segurança, não há mais necessidade de esconder-se atrás dos testes; já é possível "assumir" de uma forma mais verdadeira suas posições, tornando-se portanto, o teste, um instrumento obsoleto , inútil.

A partir desta explanação, coloco aqui uma questão:

Porque o teste - técnica comprovadamente mais utilizada pelos psicólogos do Brasil, principalmente no início de carreira - teve tão pouco avanço nestas três últimas décadas, em termos de uma contribuição efetiva para o desenvolvimento do conhecimento psicológico?

A minha vivência nestes últimos vinte anos, como estudante e posteriormente como profissional e professor de testes, leva-me a supor que esta estagnação decorre, em grande parte, da falta de conhecimentos, experiências e pesquisas e, portanto, de um trabalho realizado repetitivamente e acrítico, pela contaminação das técnicas dentro dos diversos campos da Psicologia, usando-se em qualquer condição sob um mesmo prisma, numa fase em que a própria identidade do psicólogo não se encontra bem definida.

Podemos analisar, através de contatos com outros profissionais, que em muitos Cursos de Psicologia, o ensino de testes se faz através de técnicas isoladas, desvinculando-se do contexto onde serão aplicadas, sem considerar e respeitar o indivíduo em seu todo; podemos argumentar nesse sentido que muitos dos psicólogos que trabalham com testes, ainda não fizeram uma análise crítica de

que este enfoque comporta tanto em termos ideológicos como culturais. De uma maneira geral, ainda se ensinam e se usam as mesmas técnicas de 25 anos atrás quando foi legalizada a profissão, faltando portanto aos nossos profissionais, muitas vezes, uma consciência crítica da sua atividade. É imprescindível que o nosso trabalho de ensinar testes - fundamental na formação dos futuros profissionais - se desenvolva principalmente dentro dessa consciência crítica. As técnicas em si, em sua maioria, são bons instrumentos, haja vista todos os trabalhos, às vezes exaustivos, de fundamentação, validação, fidedignidade, etc., a maneira de interpretá-los, a restrição nas avaliações em função de uma perfeição da análise quantitativa, é que nos leva a resultados nem sempre adequados. A avaliação numérica, a representação gráfica dos resultados, têm sua razão de ser; no entanto, não podem ser a única forma de avaliação. Mesmo num teste de inteligência ou aptidão, é importante uma análise não só quantitativa, através de acertos e erros, mas também, qualitativa em termos de que tipos de erros o sujeito apresentou, onde acontecerem, quais foram seus acertos, quais as possibilidades do sujeito frente ao teste, que aspectos poderiam ser desenvolvidos a partir destes acertos aproveitando os recursos positivos que o sujeito tem para serem trabalhados em seu próprio benefício, seja a nível de desenvolvimento, seja a nível de elaboração de suas dificuldades. A partir do trabalhos e análise dos testes sob esta ótica, acreditamos que os mesmos poderão ser melhor compreendidos, ou seja, o uso adequado dos testes em qualquer ramo da Psicologia, será de grande valia, desde que se saiba atribuir-lhes o valor que sempre tiveram e nunca deixarão de ter, como um instrumento que a Psicologia pode "lançar mão" afim de obter uma compreensão mais adequada do indivíduo ou do grupo em estudo. O fato de ser o psicólogo devidamente credenciado pelo seu Conselho Regional para atuar como profissional e portanto com direito (e exclusividade) para usar o teste, na verdade não o "habilita" usá-lo adequadamente. Para tanto, mais uma vez afirmamos: é necessário conhecê-lo.

E como esse conhecimento se processa?

Basta ter feito, enquanto aluno de um Curso de

Graduação em Psicologia, as incontáveis auto e hetero aplicações e relatórios referentes a elas? Basta ter recorrido aos manuais e crivos para corrigí-los e assim ter obtido um resultado, uma classificação frente a uma população média?

Acredito que para este procedimento, embora com um certo exagero, bastaria sermos alfabetizados a termos os manuais.- Não haveria necessidade de sermos psicólogos. Saber usar um teste psicológico envolve muito mais...

Sabemos que o resultado de teste psicológico refere-se sempre a uma determinada situação, num determinado momento da vida do indivíduo, constituindo-se sempre de uma hipótese, porque a própria psicologia, assim como qualquer outra ciência, não se define como um campo de conhecimento estático, fechado e concluído. Ao utilizarmos os testes psicológicos deveremos estar coerentes -- com nossa postura teórico-metodológica. Estar aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos, implica em estar sempre revisando estes conhecimentos, validando-os ou modificando-os, de tal forma -- que após pesquisados e divulgados, estarão contribuindo para reformulações teóricas. Com isto, estaremos preservando o espaço de nossa profissão, atendendo às suas necessidades e da comunidade onde estamos inseridos. Com isto, estaremos cumprindo com nosso papel - social, respeitando o ser humano como um ser concreto e singular.

BIBLIOGRAFIA

-ANCONA-LOPES, M e col. A Avaliação da Inteligência-S.P.-EPU-1987

-JAPIASSU,H.-Introdução à Epistemologia da Psicologia -R.J. -Imago Ed. Ltda.- 1.975

-OCAMPO,M.L.S. e col. O Processo Psicodiagnóstico e as Técnicas Projetivas. S.P.- Ed.Martins Fontes, 1.981.

-PLANCHARD, E. Iniciação à Técnica dos Testes-Coimbra. Coimbra Editora Ltda. -1.970.

-POLITZER,G. Crítica dos Fundamentos da Psicologia -2a. Ed.Lisboa Presença, 2 vols. 1.976.

-STERN,E,CREEGAN,R.F.- Da Observation y los Testes en Psicologia - Clínica. Buenos Aires, Editorial Paidós - 1.967.

-TRINCA A.E. e col. Diagnóstico Psicológico: A Prática Clínica São Paulo - E.P.U. - 1.984

-VAN KOLCK,O.L. Técnicas de Exame Psicológico e suas Aplicações no Brasil - Petrópolis- Ed. Vozes, 1977.

-VELLOSO, E.D. Psicologia Clínica no Brasil na Atualidade. Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada. Rio de Janeiro, 29 (5) 5-17, 1972.

OS MITOS QUE RODEIAM OS TESTES PSICOLÓGICOS

Eva Nick
Instituto de Seleção e Orientação Profissional

Ao refletir sobre o tema proposto a esta Mesa Redonda julguei proveitoso examinar alguns mitos que denominarei - apesar da simplificação que isto possa representar — de mitos da

- infalibilidade
- independência
- profundidade
- exclusividade
- universalidade
- objetividade

Acredito que estes mitos estão profundamente arraigados em nossa atitude de onipotência e nas reações que ocorrem quando esta onipotência se vê ameaçada.

Em que consistiria o mito da infalibilidade? Significa, julgo, agir como se os testes fossem infalíveis, e reagir extremamente quando se descobre que eles não têm esse dom. Concordo que nenhum psicólogo afirmaria, abertamente, que os testes psicológicos são infalíveis. Não obstante, a crença na infalibilidade destes instrumentos permeia sutilmente muitas das atitudes dos psicólogos com relação ao uso dos testes. Desta forma, por exemplo, Kadinsky (1973) adverte, corretamente, que todos os dados que se obtem a respeito da personalidade, mesmo o uso dos testes, possuem apenas um caráter de probabilidade. No entanto, no uso dos testes na prática clínica, este aspecto é muitas vezes olvidado. Lewis (1973) afirma que "aplicado por aqueles que estão profundamente treinados em sua técnica, o psicodiagnóstico de Rorschach revela a organização básica da estrutura da personalidade... capacita o investigador a reconhecer as tendências expectâneas que constituem a base do sujeito..." Como vemos, não há nenhuma referência à contingência dos resultados. Outro exemplo da atuação deste mito, vamos encontrá-lo em uma amostra de aplicação e interpretação do Rorschach, apresentado por Klopfer (1952). Ao discorrer sobre o ritmo de vivência do cliente examinado, afirma: "Esta configuração indica que, <u>com toda a probabilidade</u>, o sujeito viverá sempre de uma maneira mais bem introversiva" (os grifos são meus). O autor não explica se com toda a probabilidade implica a certeza, mas a impressão que se deriva é a de certeza, ainda mais justificada pelo emprego da palavra sempre.

Uma das reações comuns dos psicólogos quanto à falibilidade dos testes psicológicos é negá-la, como vimos, pela ameaça que isto poderia significar para o nosso sentimento de onipotência. Nesta mesma dimensão, contudo, existe outra reação, que é a de descartar o uso dos testes diante da evidência de sua falibilidade. Grubitzsch e Rexilius (1978), por exemplo, ao investigarem os testes psicológicos como instrumentos de medida, concluem: "Os testes não medem; seus fundamentos teóricos não são apenas questionáveis, eles são, criticamente examinados, um embuste que é vendido ao público. Cada um dos axiomas da teoria da medida de per si e todos eles em conjunto, só nos permitem chegar à conclusão de que não deveríamos empregar mais os testes, porque nem os pressupostos teóricos nem os satisfatórios justificam o seu uso".

Posicionamentos como estes são criticados por Buriot e Exiga (1978), que advertem: "Colocar a alternativa: ou os testes são perfeitos ou nós os rejeitamos, e pretender assim situar-se no terreno de uma discussão científica, traduz uma falta de seriedade ou então, de boa fé. O verdadeiro problema é mais terra a terra: os testes permitem uma seleção melhor do que os outros meios?"

"Os testes nos oferecem resultados que não dependem do examinador."

Esta afirmação costuma ser feita com relação aos chamados testes "psicométricos" ou "objetivos", apesar de, às vezes, também ser aplicada a outros testes como o Rorschach. Assim, por exemplo, Binder (1971) escreve: "Os resultados práticos do método de Rorschach provam especialmente que a subjetividade de quem o avalia não influi, de maneira importante, desde que os protocolos sejam analisados por verdadeiros 'experts'..." Adrados (1967) julga que a influência do examinador só se mostra quando o examinador não foi suficientemente treinado na técnica e advoga a atuação de um examinador 'neutro'.

É, contudo, na área dos testes 'psicométricos' que este mito é sustentado com mais firmeza. O que se desconhece, porém, é que ao falarmos da objetividade dos resultados dos testes nos estamos nos referindo apenas ao fato de que não existem interferências subjetivas na avaliação dos mesmos. Nos livros em que encontramos alguma discussão a respeito dos testes, a questão não diz respeito à influência do examinador sobre a produção do testando. Assim, por exemplo, Kline (1976) discute, em relação aos testes de inteligência, o problema da distorção voluntária dos resultados mas não se refere à influência do sexo do examinador; como o faz com referência às desvantagens que atribui aos testes projetivos: "Finalmente, a personalidade e a atitude do examinador pode influenciar os resultados". Nenhuma afirmativa desse tipo é feita com relação

aos testes 'psicométricos'. Berlot e Exiga (op. cit.) são taxativos ao assinalar que o "estilo da relação entre examinador e examinando não deixa de afetar profundamente os resultados. Os psicólogos são treinados para manter, por ocasião do exame, uma certa neutralidade na sua atitude. No entanto, ninguém se reduz ao estado de robô".

"Os testes projectivos permitem captar aspectos profundos da personalidade."

Ocampo et al. (1976) ao se referirem, por exemplo, ao HTP, afirmam recomendar a inclusão deste teste "porque permite explorar distintos níveis de projeção da personalidade: projeção dos aspectos mais arcáicos na figura da árvore e dos menos arcáicos na pessoa". Da mesma forma, ao discorrerem o teste desiderativo, dizem que "a instrução deste teste provoca, no paciente, um ataque à integridade do seu eu". Em outras palavras, a instrução do teste desiderativo propõe, segundo as autoras, uma situação de morte fantaseada. Julgam, portanto, que este teste constitui um instrumento adequado para explorar as angústias, as fantasias e as defesas em torno da morte. Acrescentam que as sucessivas mortes, que as perguntas do psicólogo fazem o paciente imaginar, equivalem, nas respostas deste, a uma ordem de aspectos a matar. A instrução do teste enfrenta o examinando, implicitamente, com a morte, e em especial com a própria morte. Não se questiona, absolutamente, se os níveis mais profundos da personalidade podem ser realmente explorados por estes testes; não se questiona, de modo nenhum, se a instrução do teste desiderativo pode levar a fantasias distintas.

Vinculado a este mito, a atitude de onipotência também se revela ao se imaginar que um teste projetivo pode evidenciar dimensões psicanalíticas prescindindo-se das associações do examinando e da própria situação terapêutica psicanalítica. Fortuondo (1973), por exemplo, afirma que: "Do ponto de vista psicanalítico, podemos distinguir claramente no psicodiagnóstico de Rorschach o 'princípio do prazer' correspondendo à expressão aberta dos afetos e impulsos...". Este mesmo autor acrescenta que a expressão de Tanatos se vê nas respostas que denomina respostas de "morte": cor acromática exclusivamente nas zonas cinzas, claro-escuro e ainda a textura, também nas zonas cinzas. Portuondo interpreta as respostas puras de claro-escuro como indicadoras de pânico ou crime, segundo Tanatos esteja voltado totalmente sobre o próprio indivíduo ou que seja projetado para fora. Apesar de preconizar uma 'associação livre modificada', a qual consiste em solicitar ao examinando que responda com uma única palavra a cada palavra-estímulo que lhe é apresentado (palavra-estímulo esta es

colhida dentre as palavras básicas dadas pelo paciente nas respostas ao Rorschach). Portanto não parece levar em consideração que a compreensão psicodinâmica-psicanalítica demanda tempo, elaboração por parte do paciente e a própria interação terapeuta-cliente.

A propósito, escreve Eiradu Silva (1981): "Deparamos aqui com a questão de saber por que a interpretação, baseada rigidamente na hipótese de projeção como mecanismo primário da elaboração da resposta, pode dispensar o significado possível da resposta para o sujeito. A razão está no fato de a teoria do teste, pretendendo simular, artificialmente, o mecanismo freudiano de projeção, projetar o material, supondo-o portador de categorias 'universalmente' vistas como ameaçadoras: o material é ambíguo, representável de várias maneiras, porque a ausência de ordem é ameaçadora para todos; as instruções do teste são instruções de liberdade, porque ser examinado enquanto se vasa livre para fazer o que quiser é dissonante, ansiógeno, etc., o material a ser trabalhado, apesar de ambíguo, implica um significado oculto supostamente inconsciente por todos e ameaçador para todos (mãe, autoridade, sexo, relação heterossexual, relacionamento com o outro, ambiente doméstico, etc. Logo, se o teste e a situação de aplicação propõem significados ameaçadores, não há necessidade de buscar a representação do próprio sujeito, em relação à qual o mesmo ao sentir ameaçado, necessitando projetar aquela resposta e não outra possível... No entanto, a própria hipótese da projeção subentende que esta se dá diante de um significado muito específico, pessoal, uma qualidade única, relevante apenas para aquele indivíduo, em uma situação peculiar para ele".

Falei, portanto, do mito da infalibilidade, do mito da independência e do mito da captação das camadas profundas da personalidade.

E os outros mitos? No início da minha apresentação, fiz referência aos mitos da exclusividade, da universalidade e da objetividade. Passarei, portanto, a discorrer sobre estes, todos, na minha opinião, vinculados ao sentimento de onipotência e às reações quando esse sentimento é ameaçado.

Ao falar do mito da exclusividade, estou me referindo à caracterização dos testes psicológicos como instrumentos exclusivos do psicólogo e da reação destes mesmos psicólogos quando estes instrumentos são criticados: ou defesa cega ou abandono dos testes. Este mito da exclusividade também opera, por exemplo, entre os que defendem a entrevista como técnica única de exame e aconselhamento.

O mito da universalidade consiste em considerar os testes universalmente aplicáveis, sem distinção de situação, tipo de examinando, propósito da

testagem, etc. Testes criados com uma finalidade específica são aplicados em outras situações para as quais não foram inicialmente previstos, e quando sua eficácia não é comprovada, tendemos a jogar fora o bebê com a água do banho, recomendando a não utilização dos testes.

O mito da objetividade se reflete nas reações de muitos psicólogos quando a influência do examinador sobre as respostas dos testes é apontada. Se ouvem críticas quanto à não objetividade de certos testes, como por exemplo o Rorschach, e não conseguem negar maciçamente estas críticas, argumentam em prol do teste que utilizam apregoando para ele outras qualidades igualmente objetivas. Assim, por exemplo, Adrados (op. cit.) afirma: "Se entendemos por objetividade de um teste o fato de que seus resultados possam ser medidos e quantificados de tal forma que técnicos especializados venham a obter conclusões iguais ou semelhantes, verificaremos que de modo geral as provas projetivas, justamente pela sua estruturação, oferecem escassas possibilidades para uma valorização objetiva. Entretanto, o teste de Rorschach parece reunir as condições necessárias para podermos estudar seu grau de objetividade, não exatamente da mesma maneira que no sentido da maioria dos testes psicométricos, porque tal pretensão, dada a estrutura e a finalidade da prova, seria impossível, mas de uma forma em que também pode ser demonstrada a objetividade da prova" (os grifos são meus). Só que, tendo proposto dois sentidos diversos para o termo objetividade, a autora não nos esclarece em que diferem estes sentidos, e porque um é mais importante do que o outro.

O que podemos concluir desta breve análise? Se pudermos nos resignar a não sermos onipotentes, e desta forma nos sentirmos menos ameaçados pelo fantasma da impotência, poderemos empregar os testes psicológicos de forma mais adulta, procurando reconhecer suas possibilidades, seus limites, as ocasiões em que podem ser aplicados e as ocasiões em que não podem ser aplicados. Aceitando que são instrumentos falíveis, poderemos estudar em que consiste esta falibilidade e procurar diminuí-la na medida do possível. Poderemos, ainda, alterar a visão que temos do psicólogo como "testador" para a visão de um psicólogo que, dotado de sólida formação teórico-prática, sabe utilizar os testes com cautela, discernimento e sobriedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ADRADOS, I. Teoria e prática do teste de Rorschach. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1967.

2. BINDER, H. in BOHM, E. Manual del Psicodiagnóstico de Rorschach. Ediciones Morata, Madrid, 1971.

3. BERIOT, D. e ERIGA, A. Les tests en procès. Dunod, Paris, 1970.

4. EIRADO SILVA, M.L. Interpretação de testes projetivos. Editora Campus, Rio de Janeiro, 1981.

5. GEUBTZSCH, S. e REXILIUS, G. Testtheorie-testpraxis. Roxobic, Hamburg, 1978.

6. KADINSKY, D. in BOHM, op. cit.

7. KLINE, P. Psychological Testing. Malaby Press, London, 1976.

8. KLOPFER, B. Técnica del Psicodiagnóstico de Rorschach. Editorial Paidos, Buenos Aires, 1951.

9. LEWIS, L. in BOHM, op. cit.

10. OCAMPO, M.L.S. e colaboradores. Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.

11. PORTUONDO, J.A. El Rorschach Psicoanalítico. Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.

CONFERÊNCIAS

MERCADO DE TRABALHO E CAMPO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA: LIMITAÇÕES, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS .

Silvan Paulo Motomé

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Nos últimos anos tem aumentado a freqüência de estudos sobre a profissão denominada "Psicologia". Das inúmeras informações que já é possível extrair desses estudos destacam-se várias que mostram controvérsias, concepções e problemas que precisam ser melhor conhecidos e resolvidos em relação à Psicologia, o exercício profissional, a área de conhecimento, a formação de novos psicólogos ou de cientistas na área estão limitados e dependentes à medida que não são elaboradas ou desenvolvidas melhores concepções ou não se resolvem os problemas e controvérsias apontados. Já é possível avançar no sentido de definir relações entre objeto de estudo da Psicologia, objeto de intervenção dos psicólogos, área de conhecimento, campo de atuação profissional, mercado de trabalho. Também aparece como possível, necessário e até urgente articular os órgãos, entidades, associações, cursos, departamentos e agências diversas que lidam com a Psicologia e que interferem com suas características, diretamente, ou através das condições que podem, em diferentes graus, interferir, tanto com o desenvolvimento do conhecimento na área, quanto com o trabalho no campo de atuação profissional.

Uma profissão não existe no vácuo. Qualquer que seja essa profissão, ela é um conjunto de atividades de diferentes pessoas que dependem de ensino que, por sua vez, depende de conhecimentos de boa qualidade e de diferentes tipos e áreas. Dependem, inclusive, de que a própria atividade profissional seja adequada e suficientemente estudada pelos cientistas e pelos que atuam ou vão atuar no campo profissional. Nessas relações de interdependência há uma razoável quantidade de dados, concepções, conceitos e definições que precisam ser examinados e esclarecidos quando não for necessário, também, construí-los de forma melhor do que aquela que se encontra disponível. A Psicologia, como campo de atuação profissional, não foge à regra e, como tal, precisa constituir-se em objeto de estudo e de intervenção pelos que investigam o objeto a ela relacionado como também por aqueles que atuam no campo profissional propriamente dito, pelos que se preparam para fazê-lo ou por quem prepara os que vão exercer a profissão denominada

por esse nome.

Albes (Nesta[3] já examinou a dúvida, que ela próprio apresentou, sobre se a Psicologia é (ou deve ser) uma profissão, dei xando ainda mais presente à necessidade de estudos que produzam dados capazes de orientar a elaboração de boas respostas a essa dúvida e, de certa forma, controvérsia. Rebelatto e colaboradores[4], estudaram essa mesma dúvida e problema em relação à fisioterapia (no Brasil), mencionando várias noções relativas a isso e apontando dificuldades decorrentes da não resolução desse tipo de problema no que diz respeito à produção de conhecimento, ao exercício profissional e à formação de pessoal para a atuação no campo de trabalho. Parece útil retomar esses problemas e contribuições em relação à Psicologia no Brasil, o que já está sendo examinado, de maneira análoga à de Rebelatto e colaboradores para a fisioterapia, por Dourado[5] e colaboradores[5] para o campo de atuação profissional e para a área de conhecimento denominada de Psicologia.

I. A PROFISSÃO COMO OBJETO DE ESTUDO

Desde o final da década de 1960, quando foi realizado o trabalho de Mello[6], produziram-se inúmeros estudos examinando a atuação profissional em Psicologia. Os trabalhos feitos, com diferentes sujeitos e várias metodologias, encontram-se publicados em periódicos existentes no país (Psicologia, Psicologia: Ciência e Profissão, Psicologia: Teoria e Pesquisa, Ciência e Cultura, Revista de Psicologia etc), em Anais de Congressos (Reuniões Anuais de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, Encontros de Psicólogos da Área de Educação promovidos pelo Sindicato de Psicólogos no Estado de São Paulo), em Programas de Reuniões Científicas (Resumos de Comunicações) e em alguns livros (o já clássico estudo de Silvia Lesse de Mello[6], as publicações dos órgãos profissionais, por exemplo).

Esses estudos abordam inúmeros aspectos do exercício profissional em Psicologia e do desenvolvimento da área de conhecimento com o mesmo nome, no país. Alguns abordam aspectos históricos, outros definições formais da profissão, outros política científica em Psicologia ou ética da atuação profissional, vários, mais recentemente de maneira especial, examinam aspectos da formação e da atuação profissional: ocupações dos profissionais, expectativas dos estudantes quanto à atuação profissional, percepções dos estudantes sobre o campo de atuação, mudanças na atuação profissional, ocupações predominantes, ocupações nos primeiros anos depois da formatura, distribuição dos psicólogos por idade, sexo e tempo de formado em relação às atividades e às mudanças de atuação profissional, aspectos do currículo de graduação em Psicologia, problemas de ensino em Psicologia, representação da Psicologia por estudantes, motivos para a escolha do curso, razões para opções no curso, expectativas de estudantes quanto à formação durante o curso, conflitos de estudantes durante a formação, novas experiências no exercício profissional, procedimentos para identificação de alternativas de atuação para o psicólogo, a quem é oferecido o trabalho do psicólogo, a função social do trabalho do Psicólogo, problemas e proposições no ensino de graduação em Psicologia etc. (ver referências 6 a 17, por exemplo).

Nos últimos anos aumentou bastante a frequência de estu

dos desse tipo nas Reuniões Anuais de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, nas Reuniões Anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e em Congressos ou Encontros Regionais ou especializados (como, por exemplo, no Encontro Regional de Psicólogos do Paraná ou nos Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Análise do Comportamento). Vários destes trabalhos - comunicações ou atividades de outro tipo (palestras, simpósios etc.) - podem ser vistos nos programas e nos anais desses encontros e congressos, especialmente de 1978 em diante (ver referências, 18 a 29, por exemplo). Esse aumento de frequência ocorreu com a influência e participação de conselhos regionais de Psicologia, de sindicatos de psicólogos e do Conselho Federal de Psicologia. De certa forma, no Brasil, o campo de atuação profissional dos psicólogos já começou a ser um objeto de estudo.

É um começo de aceleração da frequência de estudos entusiasmado e prolífico e que, por isso mesmo, traz algumas exigências imediatas. A mais importante delas é a sistematização do conhecimento existente até agora, de forma a orientar as próximas pesquisas e as intervenções que já são possíveis com os dados atualmente disponíveis. Artigos de revisão sobre a metodologia utilizada, sobre os dados já existentes (e os que faltam), sobre os problemas estudados, sobre a abrangência dos estudos já feitos, sobre as propostas derivadas desses estudos etc. poderiam permitir o avanço da profissão, desde que levassem a um melhor embasamento das decisões sobre o que fazer com a atividade profissional, que a formação de psicólogos ou a respeito das próximas pesquisas a fazer sobre a Psicologia no Brasil. Esse é um desafio e uma tarefa a fazer nos próximos anos ou correremos o risco de permanecer repetindo estudos, reconstatando o que já foi estudado ou perdendo experiências e descobertas isoladas sem transformá-las em uma contribuição para a Psicologia como um empreendimento teórico e social de interesse para o todo e cada um. O desafio e a tarefa são tanto para o campo de atuação profissional como para a área de conhecimento que recebem o nome de Psicologia.

9. ALGUMAS INFORMAÇÕES GERAIS EXTRAÍDAS DOS ESTUDOS SOBRE A PROFISSÃO.

Mesmo sem um estudo profundo e sistemático sobre os trabalhos já feitos a respeito da profissão de psicólogo no país é possível organizar alguns aspectos examinados e retirar, ainda, da literatura de outras áreas que estudaram problemas semelhantes (ver, por exemplo, referências 30 a 39), algumas orientações para a atuação em relação ao campo profissional.

Dos estudos que examinaram o exercício profissional é possível destacar alguns dados de interesse imediato. Destes, alguns referem-se à limitada percepção das possibilidades de atuação do psicólogo. Nos últimos 20 anos, desde o trabalho de Silvia L. de Mello[6], muito pouco a concepção predominante de psicólogo como sinônimo de psicoterapeuta. Ainda parece que a identificação entre Psicologia e psicoterapia resiste a tudo o conhecimento produzido nos últimos cinquenta anos a despeito do que é e pode ser a Psicologia tanto como área de conhecimento como quanto campo (ou campos?) de atuação profissional.

As próprias expectativas em relação aos cursos de Psicolo-

gia revelam uma percepção bastante inadequada do campo de atuação profissional. Isso, provavelmente se deve à formação e aos serviços de Psicologia serem, fundamentalmente, voltados para as solicitações que tradicionalmente definiram o mercado de trabalho para esses profissionais. A percepção de estudantes de Psicologia a respeito das situações com as quais o psicólogo pode ou deve atuar revelam uma limitada compreensão do que é possível fazer com o domínio do conhecimento em Psicologia. Essas percepções ignoram muito das situações e aspectos da realidade com as quais o psicólogo pode ou deve atuar, restringindo-se a orientar a atuação (e as escolhas e esforços durante a formação) para os papéis, conhecimentos e tecnologias mais tradicionais e mais difundidos ou popularmente (e nem sempre os mais sólidos) na relação à atuação do psicólogo.

As ocorrências da formação atual aparecem nos estudos que investigaram o exercício profissional. Destaca-se a atuação insegura e vacilante nos primeiros anos de profissão com a tradicional tendência a exercer ou a voltar a exercer as atividades relativas à psicoterapia (ou assemelhadas). Há uma grande ambiguidade sobre a conceituação de atuação psicológica quando as atividades se afastam dos modelos tradicionais aprendidos nos cursos de Psicologia. A responsabilidade das deficiências do ensino superior nesses problemas potencializa as deficiências específicas do conhecimento em Psicologia e no campo de atuação profissional nos anos.

Alguns dados não deixam dúvidas sobre a ambiguidade dos profissionais confundem a natureza da agência onde trabalham com a natureza do trabalho que fazem ou que deveriam fazer na agência. Não parece haver habilitação para fazer essa distinção e atuar de acordo com o que seria coerente com o conhecimento disponível em Psicologia.

Complementar a essa dificuldade aparece uma outra: pouca clareza sobre o que seria trabalho alternativo em Psicologia. Filiado a isso constata-se a facilidade em identificar problemas e técnicas psicológicas e uma grande dificuldade em identificar fenômenos, eventos ou variáveis psicológicas. Parece que os estudantes e profissionais aprendem teorias e técnicas mas não aprendem a perceber, suficiente e adequadamente, o objeto de trabalho e ou de estudo e que elas se referem ou que lhes dão origem.

Já existem dados nos quais observa-se que, em geral, as atividades desenvolvidas pelos psicólogos não dão pouco alcance social. Parece que a aprendizagem voltada o trabalho com indivíduos isolados ou, no máximo, grupos pequenos, descolando da formação para lidar com grandes contingentes populacionais. Permanece o modelo médico de estudo, de formação e de atuação profissional de país do meio século atrás. A Psicologia parece desconhecer os estudos que revelam os determinantes políticos, econômicos, sociais e administrativos da conduta, da percepção, dos sentimentos e dos "problemas psicológicos". Isso permanece encontrando eco mesmo hoje quando já estão disponíveis, na área da saúde, inúmeros dados, estudos e artigos que foram reunidos em uma nova área de conhecimento: a Epidemiologia Social[3]. A formação profissional ainda parece ignorar a Ecologia, a Administração, as Ciências Sociais e outras áreas do conhecimento que podem auxiliar o profissional psicólogo a entender e interferir nos processos com que trabalha ou pode trabalhar. A ênfase em conhecimentos, técnicas e

situação com indivíduos permanece deixando uma séria lacuna: o conhecimento sobre os processos psicológicos de grandes contingentes populacionais, incluindo nisso os determinantes desses processos. A atuação dos psicólogos depende do volume e da qualidade de estudos desse tipo que estiverem disponíveis.

Os dados já encontrados também indicam que, mesmo quando os profissionais mudam de local de trabalho ou de população que atendem, eles mantêm o modelo clínico de atuação nas suas várias modalidades. Isso também aparece sob a forma de ausência de uma conceituação clara do que seja atuação em Psicologia fora dos modelos tradicionais de atividade. Mesmo quando realizam atividades alternativas os profissionais o fazem com desconforto, insegurança e um alto índice de abandono. Ou, depois de algum tempo de atuação, retornam aos modelos habituais já aprendidos.

A formação profissional parece baseada em uma concepção de "modelo pronto de trabalho em Psicologia". Há uma ausência, na formação, de habilitações para estudar, analisar, elaborar, testar e desenvolver projetos de trabalho profissional a partir de problemas da população ou de necessidades do país, da região, do município ou da instituição onde se insere o psicólogo.

Os estudos já feitos apontam esses problemas, limitações e dificuldades. Não é objetivo deste texto examinar todas essas contribuições em profundidade e extensamente, mas e localizar algumas possibilidades de utilização dos dados disponíveis e de avanço nos estudos já realizados. A primeira delas é: como considerar os dados desses múltiplos estudos? Estudos feitos com estudantes de uma faculdade em São Paulo ou com o ensino no Paraná são generalizáveis? Em que extensão e em relação a que aspectos? Quanto e no que cada estudo existente replica, complementa ou não confirma os dados e descobertas de outros? O que é possível relatar, ou volume de informações já existentes, em relação à Psicologia no país? Isso tudo diz respeito à cerca de 60.000 profissionais, trabalhando diretamente com a Psicologia no Brasil. Parece relevante para os pais manter a atividade desses profissionais como objeto de estudo, desenvolvendo um conhecimento que permita planejar melhor o trabalho desse contingente de pessoas e analisar uma formação de novos profissionais com uma melhor concepção do que está significando e sendo essa formação para a população e para o campo de atuação. Isso é importante também porque há um grande número de conceitos e controvérsias em relação à atividade profissional dos psicólogos e à produção de conhecimento em Psicologia que precisam ser melhorados e esclarecidos.

3. PSICOLOGIA: MERCADO DE TRABALHO, CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL OU ÁREA DE CONHECIMENTO?

As informações apresentadas e os múltiplos estudos sobre a profissão não vão esgotar-se na literatura sobre o exercício profissional em Psicologia. O exame do conhecimento em várias áreas pode permitir a elaboração de algumas interpretações e ou proposições sobre a formação e sobre a atuação profissional. Estudos sobre política científica, educação, planejamento, ensino superior, administração, currículo de graduação, ciência, tecnologia e universidade em países do Terceiro Mundo etc. podem auxiliar a entender alguns aspectos capazes de alterar a formação e a

exercício profissional. Também a literatura que tem aberto perspectivas para outros campos profissionais ou a novas áreas de conhecimento podem ser úteis para um melhor entendimento e uma mais rápida superação dos problemas que se relacionam com o preparo e com a atuação dos profissionais psicólogos. A Epidemiologia Social, a Saúde Pública, a Ecologia, a Informática, a Engenharia Comportamental, a Administração de Sistemas são alguns exemplos de áreas que, hoje, tem contribuições significativas a dar para o desenvolvimento da profissão de psicólogo. Aliadas às sofisticações metodológicas hoje acessíveis para o estudo e para o trabalho com o objeto-alvo das atividades em Psicologia, essas áreas de conhecimento permitem reconsiderações, ampliações e esclarecimentos sobre a área de conhecimento e sobre o campo de atuação profissional.

a) objeto de estudo da Psicologia e objeto de intervenção dos psicólogos.

Um dos problemas a enfrentar ao exame da formação do psicólogo é que a escolha de um objeto de estudo para uma pesquisa ou um programa de investigações pode recortar cortes os mais variados na rede de relações de influência (multideterminação) que compõem a realidade da vida dos organismos na natureza. Nesse sentido, enquanto estudo, é possível selecionar aspectos da realidade que "são" psicológicos; assim como é possível, selecionar "aspectos sociais", "educacionais" etc. Para estudar é possível escolher relações, variáveis, problemas, assuntos ou aspectos e trabalhar com eles de forma isolada de outros sem haver maiores decorrências do que limitações de diferentes tipos e graus no conhecimento produzido.

Não acontece o mesmo com o objeto de intervenção profissional. Quando se apresenta uma situação para o psicólogo intervir, mesmo que vários de seus aspectos possam ser recortados "psicológicos", muitos dos determinantes de suas características ou de situação deixa de poder contar com o trabalho ou a contribuição dos psicólogos. Onde, como ou quando o problema é ou deixa de ser psicológico ainda não é suficientemente claro para a maioria dos que ensinam aos novos profissionais. O simplismo das relações de determinação de um evento por outro evento exclui a multiplicidade de determinantes de cada aspecto de cada evento da natureza e, quando eles se apresentam como tais, é fácil ignorar ou menosprezar aspectos, relações ou propriedades que não são suficientemente conhecidas ou familiares quando a formação se restringe a, ou enfatiza além de um certo ponto, conhecimento de uma área e ou a técnicas e problemas familiares à profissão.

Nesse sentido, mais importante do que "dominar o conhecimento psicológico", é necessário ser capaz de "retirar do conhecimento existente informações que permitam definir alternativas de atuação profissional". Integrar dados de diferentes naturezas, tipos e níveis e originados por diferentes metodologias é não apenas um desafio mas uma exigência para a formação profissional. O curso de graduação é a "oficina" onde é implementado o currículo que é - não se pode esquecer - uma espécie de projeto do profissional dos próximos vinte a trinta anos.

Isso tudo não significa "cerebrologizar" o objeto de trabalho dos psicólogos". Pelo contrário, é insistir que há um objeto típico que constitui o seu alvo de intervenção. O que se faz é propor a inclusão, na preparação do psicólogo, das habilidades para identificar aspectos e determinantes além dos "tipicamente psicológicos" que interferem com o "objeto típico" de seu trabalho. Mais do que descaracterizar, é ampliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao seu objeto de trabalho, utilizando, para isso, o conhecimento de múltiplas áreas para delas dele o que se conhece em Psicologia, as habilidades (competências ou especificações) que deve apresentar um profissional desse campo de atuação.

Rabelatto e colaboradora[3] mostram, com bastante clareza, como isso ocorre também com o objeto de trabalho da fisioterapia no Brasil (pp. 173-202). A dificuldade parece ser mais do ensino de graduação e do que se concebe como "profissão" do que um problema restrito apenas à Psicologia, como examinam Dobrianskyj e colaboradores[3]. Mais do que algo típico ou inerente à Psicologia ou aos profissionais psicólogos, estas dificuldades parecem universais e se relacionam com o nível de desenvolvimento do conhecimento na área, sobre educação, sobre formação de nível superior, a respeito do campo profissional e sobre as ordorias necessidades do país bem como demais limitações e possibilidades científicas e tecnológicas.

b) distinção entre área de conhecimento, campo de atuação profissional e mercado de trabalho.

No esforço de definição do campo profissional há vários cuidados a tomar no sentido de evitar-se consequências prejudiciais à profissão. De acordo com as considerações de Rabelatto e colaboradora[4], um deles é a necessária distinção entre campo de atuação profissional e área de conhecimento. Outro é ter uma clara percepção sobre os determinantes históricos, legais, institucionais e variáveis dos conceitos sobre o que caracteriza a profissão. Um terceiro é utilizar metodologia científica e dados significativos para analisar cuidadosamente o que está envolvido na definição da profissão. E, também, não se pode perder de vista as perguntas: o que deve definir a profissão? que propriedades deve ter tal definição? quais os procedimentos que possibilitam obter um avanço em relação às definições existentes? etc.

De maneira semelhante a outras profissões, as características predominantes na gênese da profissão são mantidas até os dias atuais. Uma grande ênfase no tratamento de patologias tem sido a tendência predominante na definição da profissão e na formação para seu exercício. O surgimento e implantação no país manteve essa tendência. A própria legislação que regulamenta seu exercício fortalece a tendência historicamente predominante, impondo aos profissionais e à população a inércia de uma definição que parece útil a um modelo de trabalho pouco eficaz para realizar um efetivo serviço de melhoria e desenvolvimento das características da conduta da população no país. O modelo predominante talvez seja conveniente a alguns interesses econômicos manter a concentração de riqueza e o "exército de reserva de mão de obra barata" sem

riação de perda de privilégios para a classe dominante?) e dos modelos de "profissional liberal" (apontando as atividades típicas da clínica particular) que predominou nas últimas décadas. As influências das definições na origem da profissão, sancionadas por uma legislação que aumenta a força de inércia, trazem sérias limitações à profissão com evidentes prejuízos sociais. Principalmente ao limitar o objeto de trabalho e ao restringir a atuação do profissional a umas poucas atividades relacionadas ao tratamento de patologias e à reabilitação de organismos com problemas de conduta.

Acrescente-se à inércia das definições iniciais e à legislação existente, as características da formação proposta nas universidades. O ensino superior não parece dedicar-se a corrigir a tendência predominante no exercício profissional. Mesmo porque o currículo parece mais voltado ao ensino de técnicas e modelos de atuação profissional já existentes do que ao desenvolvimento de alternativas de atuação profissional socialmente significativas. Nem ao menos há, ainda, uma significativa preocupação, na universidade, ao desenvolvimento de conhecimento sobre outras possibilidades de realização do exercício da profissão. Os modelos de currículo e de ensino ainda enfatizam a "transmissão de conteúdos", ignorando que esta metáfora (algo "chega" transmitir "conteúdos" a algo "vazio") não é um discurso adequado para traduzir o processo que ocorre quando alguém aprende a partir do que faz alguém que ensina. A própria derivação de habilidades a partir do conhecimento disponível não é uma área de conhecimento suficientemente conhecida e divulgada para que os profissionais de ensino possam realizar essa tarefa.

No planejamento da formação do psicólogo e no exame do exercício profissional há pouca clareza sobre a distinção entre as concepções da Psicologia como área de conhecimento, como campo de atuação profissional e como mercado de trabalho. O exercício da profissão e a formação de novos psicólogos, sem essa distinção, correm o risco de não superarem os sérios problemas hoje existentes na atividade profissional. É bastante difundida a noção de que as possibilidades de exercício de uma profissão são definidas pelo mercado. Isso precisa ser, no mínimo, melhor examinado.

Mercado profissional define-se pelas ofertas de emprego existentes ou "esperáveis". Campo de atuação profissional é definido pelas possibilidades de atuação profissional, independentemente de "ofertas de emprego". O que importa, neste caso, são as possibilidades de atuação (ou, mesmo, as necessidades de atuação) e não apenas os empregos oferecidos. Mais especificamente, um campo de atuação profissional caracteriza-se por um conjunto de atividades, de realização e potenciais, cujo objetivo é conseguir uma intervenção imediata (ou a mais rápida possível) e abrangente na realidade, de maneira a resolver problemas ou a impedir a ocorrência deles, além de outras possibilidades de atuação.

Também é preciso lembrar que um campo profissional é uma delimitação artificial convencionada, cujos limites é preciso conhecer com precisão em alguns casos ou ignorar completamente em outros. Os problemas, em geral, transcendem os limites e definições formais de um campo profissional e exigem conhecimentos de diferentes áreas e, muitas vezes, além daqueles que domina o profissional de um determinado campo de atuação. A interdisciplinaridade ou a multidisciplinaridade em relação às áreas de conhecimen-

to envolvidas tem uma correspondência na atuação profissional que visa interferir com os problemas na sociedade: a interprofissionalidade ou a multiprofissionalidade. Quando um profissional (ou o conjunto de próprio campo de atuação) não domina (ou não pode dominar) todo o conhecimento e toda a tecnologia relevantes para intervir em relação a algum tipo de problema, é preciso trabalhar em equipe, ou com diferentes tipos de profissionais ou através da criação de condições para que o profissional de um determinado campo domine as várias áreas de conhecimento úteis ao tipo de intervenção que realiza. Os papéis dos cursos de graduação, de especialização, aperfeiçoamento ou complementação, neste sentido, precisam ser bem claros para quem os utiliza, visando desenvolver a qualidade de atuação em um campo profissional.

Os termos multi e interprofissionalidade e multi e interdisciplinaridade trazem a necessidade de abordar ainda mais especificamente a noção de área de conhecimento em relação a de campo de atuação profissional: uma define-se por ter como objetivo o estudo (o conhecimento) de um determinado tema, assunto, objeto ou problema (conforme o seu grau de abrangência) e a outra orienta-se pelo interesse em intervir em (modificar) problemas e ou situações na vida das pessoas e na realidade física ou social onde elas vivem. Ambas podem ter, inclusive, o mesmo objeto de interesse mas são diferentes pelos seus objetivos: produzir o "saber", no caso da área de conhecimento e utilizar o conhecimento produzido, no caso do campo de atuação profissional. É necessário ter claro que qualquer campo de atuação profissional é sempre multidisciplinar embora possa não ser multiprofissional ou interprofissional).

A caracterização e o desenvolvimento de um campo de atuação profissional necessitam de contribuição do conhecimento produzido por diferentes áreas do saber. O próprio exercício da profissão exige que se realizem estudos (de diferentes áreas) que acabem o desenvolvimento do trabalho (no campo de atuação). Sem estudos (conhecimento) de certa amplitude e profundidade pode ser exercida a inércia da origem da profissão, com apenas a realização de meros técnicos (pesquisas aplicadas, tecnológicas, de avaliação etc.) aprimorando o que já se faz sem mudar ou ampliar o que vem sendo feito. É importante relembrar que uma técnica (um instrumento de trabalho) é um processo, descoberto e adquirido individualmente e perpetuado socialmente, de fazer uma dada coisa (o que pode ser aperfeiçoado) e a ciência é uma maneira de procurar para compreender como (o que está envolvido com o fazer e o que ocorre quando esse fazer é realizado) se faz uma coisa de forma a poder fazê-la melhor e com intencionalidade[40].

Enfim, a profissão de psicólogo exige mais do que o domínio de informações da área de conhecimento da Psicologia e de técnicas derivadas do conhecimento dessa área. A integração entre dados de diferentes naturezas e conhecimentos de diferentes áreas precisa ser feita de maneira a gerar as habilidades necessárias para compor um "perfil" do profissional psicólogo. Derivar os comportamentos e ou habilidades importantes (para ensinar ao futuro profissional) do conhecimento existente nas várias áreas e tipos de conhecimento existentes não é uma tarefa fácil nem parece ser frequente como capacitação profissional dos que formam os novos profissionais ou, mesmo, suficientemente desenvolvida do ponto de vista da tecnologia educacional.

A noção de campo de atuação profissional, com as distin-

ções feitas em relação à Relação de trabalho e a área de conhecimento, exige que a formação deprofissional, onde se "projeta" as problemas três ou quatro décadas no exercício da profissão, seja feita em função das necessidades da população, de acordo com as possibilidades de atuação do campo e a partir do conhecimento disponível. Fazer isso é um desafio não só profissional e educacional como também é um desafio científico e tecnológico, além de ser uma tarefa política. Afinal ela afeta e interessa a todos os que sofrem as consequências dessa atuação.

4. O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO DEPENDE DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E DE TECNOLOGIA APROPRIADA À REALIDADE DO PAÍS.

As possibilidades de desenvolvimento da Psicologia como área de conhecimento, das múltiplas possibilidades tecnológicas de uso desse conhecimento e das ofertas de trabalho para as quais ou ainda é são capazes de usar esse conhecimento para resolver problemas dependem fundamentalmente da qualidade do conhecimento produzido no país em relação a essa área. A origem dos problemas de pesquisa tanto quanto a orientação dada ao exercício profissional pode ser uma mera moderalização reflexa em vez de um autêntico desenvolvimento autônomo [3]ou pode ser fiel à empresa (profissão, área e suas tradições, definições etc.) em lugar de voltar-se às necessidades de população[3]. Ou poderia voltar-se - a pesquisa, tanto quanto o exercício profissional - ao trabalho com técnicas, teorias e problemas psicológicos, desvinculado de todo o trabalho com o fenômeno psicológico. Tudo aponta para a necessidade de ir mais longe do que os estudos descritivos sobre a profissão foram.

Hoje não é possível ignorar que o desenvolvimento de profissão depende da existência e da articulação entre instâncias sobre as quais fazem, direcionam, influem e administram a Psicologia no país. Desde as agências de fomento (CNPq, FINEP, FAPESP, FAPERJ etc.) até as sociedades científicas (cada vez mais numerosas), conselhos, sindicatos, cursos, departamentos de Psicologia e assim por diante. Mais do que amontoado de atividades individuais ou de grupos desarticulados à Psicologia precisa ser e funcionar como um sistema integrado onde cada agência, cada profissional, cada pesquisador ou aluno possa localizar-se, ser respeitado, ouvido etc. Sua ausência talvez haja a curto prazo um retrocesso histórico ou uma certa tendência à disputa e à balbúrdia nas relações dos que fazem a Psicologia no país.

NOTAS E REFERÊNCIAS

1. A íntegra deste trabalho encontra-se publicada no livro "Quem é o psicólogo brasileiro?" editado pela Edesp (1988) e organizado pelo Conselho Federal de Psicologia.

2. Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (SP) Caixa Postal 676, São Carlos(SP) - 13.560.

3. Ribes Iñesta, E. El conductismo: reflexiones críticas. Barcelona: Ed. Fontanella, 1982

4. Rabelatto, J.R. e Botomé, S.P. Fisioterapia no Brasil: perspectivas de evolução como campo profissional e como área de conhecimento. São Paulo: Ed. Manole, 1987.

5. Dobrianskyj, L.N.; Botomé, S.P. e Rabelatto, J.R. Psicologia: área de conhecimento, mercado de trabalho ou campo de atuação profissional? São Carlos(SP): Universidade Federal de São Carlos, Curitiba(PR): Universidade Federal do Paraná, 1988. Não publicado.

6. Mello, S.L. (de) Psicologia e profissão em São Paulo. São Paulo: Ática, 1975.

7. Botomé, S.P. A quem, nós psicólogos, servimos de fato? Psicologia, março de 1979, 5(1), 1-14.

8. Botomé, S.P. Um procedimento para identificação de alternativas de atuação profissional em Psicologia. Psicologia,1982. Aceito para publicação.

9. Bucher, R. A função social do psicólogo. Boletim da Associação Profissional de Psicólogos do Distrito Federal, junho, 1980 4, 4-5.

10. Carvalho, A.M.A. Modalidades alternativas de trabalho para psicólogos recém-formados. Cadernos de Análise do Comportamento, 1984, 6, 1-14.

11. Carvalho, A.M.A. A Profissão em perspectiva. Psicologia,1982, 8, (2), 5-16.

12. Carvalho, A.M.A. e Kayano, E.A. Justificativa de opção de trabalho em Psicologia: uma análise da imagem da profissão em psicólogos recém-formados. Psicologia, 1982, 8(1), 1-18.

13. Duran, A.P. Algumas questões básicas sobre a formação em Psicologia. Texto escrito para um curso de especialização em Psicologia, desenvolvido na Universidade de Caxias do Sul (RS), em agosto de 1983. Não publicado.

14. Ribes Iñesta, E. Formación de profesionales e investigadores en Psicología con base en objetivos definidos conductualmente. Enseñanza e Investigación en Psicología, 1976, 1 (2), 10-21.

15. Weber, S. e Carraher, T.N. Reforma curricular ou definição de diretrizes? Uma proposta para o curso de Psicologia. Psicologia, março, 1982, 8(1), 1-16.

16. Botomé, S.P.; Matos, M.A.; Dela Coleta, J.A. Contribuições para a definição de uma política científica nacional em Psicologia. Psicologia, julho de 1986, 12(2), 55-65.

17. Silva, V.L.M. (de) e Botomé, S.P. Situação e função de atuação do psicólogo clínico na percepção de estudantes de Psicologia. Psicologia, novembro de 1986, 12(3), 11-34.

18. Albuquerque, F.J.B.; Almeida, R.M.; Dias, M.R.; Amorim (Filho), C.; Santos Jesilmara, P. Comparação do conhecimento sobre encaminhamentos psicoterapicos entre estudantes de Psicologia e estudantes leigos. Programa e Resumos da XVII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (SP), 1987.

19. Aquino, J.R.G. O desvio psicológico. Programa e Resumos da XVII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (SP), 1987.

20. Bastos, A.V.B. A carreira do psicólogo - o poder de atração da clínica. Programa e Resumos da XVII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (SP),1987.

21. Bastos, A.V.B. O exercício da Psicologia: a lenta democratização. Programa e Resumos da XVII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (SP), 1987.

22. Borges, M.M. Psicologia - substantivo, feminino, singular. a participação da mulher na produção do conhecimento. Programa e Resumos da XVII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (SP), 1987.

23. Lisboa, T.M.P.; Sarian, M.A.; Takahashi, I. O estudante de Psicologia e a Psicologia: percepção das diferentes áreas de atuação profissional. Programa e Resumos da XVII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (SP), 1987.

24. Martins, L.A. de J.F. Perfil profissional do psicólogo em Rio Claro. Programa e Resumos da XVII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (SP), 1987.

25. Freitas, M.F.Q. Fatores responsáveis pela inserção do psicólogo comunitário, na Grande São Paulo. Programa e Resumos da XVII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (SP), 1987.

26. Novo, M.A. e Trindade, Z.A. Escolha profissional do psicólogo: comparações entre professores e não-professores da universidade, no Estado do Espírito Santo. Programa e Resumos da XVII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (SP), 1987.

27. Santos, M.A.; Takahashi, I. e Lisboa, T.M.P. O estudante de Psicologia e a Psicologia: representação de Psicologia em uma amostra de estudantes de três cursos de formação em São Paulo. Programa e Resumos da XVII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (SP), 1987.

28. Santos, M.A.; Lisboa, T.M.P. e Takahashi, I. O estudante de Psicologia e a Psicologia: expectativas em relação ao curso. Programa e Resumos da XVII Reunião Anual de Psicologia

da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (SP), 1987.

29. Takahashi, T.; Santos, M.A. e Lisboa, L.M.P. O estudante de Psicologia e a psicologia: os motivos que levam à escolha de curso e as expectativas quanto à futura atuação profissional. Programa e Resumos da XVII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (SP), 1987.

30. Botomé, S.P. Administração do comportamento humano em instituição de saúde - uma experiência em serviço público. São Paulo, 1981. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

31. Botomé, S.P. e Santos, E.V. (dos). Ensino na área de saúde: o problema do objeto de trabalho. Ciência e Cultura, junho, 1984, 36(6): 910-923.

32. Ferreira, M.R. e Botomé, S.P. Deficiência física e inserção social: a formação de recursos humanos. Caxias do Sul: Ed. da Fundação Universidade de Caxias do Sul, 1984.

33. Nunes, E.D. (org.). As ciências sociais em saúde: tendências e perspectivas. Brasília: OMS-OPAS, 1985.

34. Oliveira, M.E. e Botomé, S.P. Depoimento de alunos como dados para avaliação da relação entre formação acadêmica e exercício profissional. Ciências e Cultura (Resumos), julho de 1984, 36(7), 34.

35. Varsavsky, O. Estilos tecnológicos: propuestas para la selección de tecnologías bajo la racionalidad socialista. Buenos Aires: Periferia, 1974.

36. Botomé, S.P.. Alguns fundamentos para a proposição de currículo centrado no comportamento. Anais do Seminário sobre a prática de Enfermagem e o currículo de Graduação. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo, fevereiro de 1985, 163-190.

37. Silva, A.R. (dos), Marques L.M.P.; Senapeschi, A.M. e Barbalho, R.C. Acesso à universidade: uma proposta de habilidades mínimas envolvendo conhecimentos de Química. Química Nova, 1984, 9(2), 173-176.

38. Botomé, S.P. Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional. Rio de Janeiro: MEC-FUNTEVE, 1987. No prelo.

39. Ribeiro, D. A universidade necessária. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1969.

40. Bernal, J.D. Ciência na história. Lisboa: Livros Horizonte, 1975.

Quem é o Brasileiro ?
Em Busca da Identidade Nacional.

Antonio Ribeiro de Almeida
Universidade de São Paulo

1. Perspectivas

Colocar as questões da busca da identidade de um povo, do caráter nacional, das características nacionais, da personalidade básica e da personalidade modal é entrar numa área de estudos limítrofes entre a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e Antropologia onde esses conceitos surgiram e interagem numa interdependência real mas pouco esclarecida. (Ver, por exemplo, Montesquieu (1985), Ortga e y Gasset (1967), Toynbee (1974), Fromm (1941), Klineberg (1963), Kardiner (1948), Kardiner, Linton, Du Bois e West (1945), Lévy Strauss (1981), Erickson (1968) e Montero (1968).

Esta busca pode ser desdobrada num sem número de questões. Mas eis algumas que coloquei para uma tentativa de resposta: Quem é o Brasileiro ? A questão da identidade do brasileiro passa pela questão da formação da sua consciência ? Existem, na "intelligentsia", resistências ao estudo da identidade nacional ?

A questão "Quem é o Brasileiro ?" é uma questão radical e sua origem é filosófica. Na Psicologia ela teria, no máximo, acolhida numa Psicologia da Compreensão, como a de Spranger (1976) que admitia a existência de tipos ideais. Esta limitação não impediu, entretanto, que Adorno colocasse uma questão semelhante, em 1965, num artigo publicado na revista "Liberal" e que recebeu o título de "Que Es alemán ?". Como procedem os fenomenólogos é preciso acercar-se da pergunta e examiná-la mais de perto. Assim, a palavra "brasileiro" tem uma história muito breve

em nossa língua. O adjetivo "brasileiro" foi dicionarizado por Morais, segundo Cunha (Ver Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, 1982) somente em torno de 1833. É possível, contudo, que ele tenha sido usado bem antes no meio do povo com outros adjetivos concorrentes antes de se fixar definitivamente como norma culta. Curioso é registrar o significado de algumas palavras derivadas de "brasileiro". Morais (1950) indica os seguintes: 1. Brasileiresco - grandioso, principesco.

Camilo, nos seus Ecos Humorísticos, escreve: "...era um romântico cheio de julietas e projetos brasileirescos." Já o substantivo "brasileirice" quer dizer "estado do que é langüido, denguice."

A psicologia destas palavras pode refletir toda uma visão do nosso caráter transmitida, em Portugal, pelos "brasileiros", isto é, portugueses que voltavam ricos à terra. Outra possível fonte pode ser a de viajantes ilustres, como Jean Baptiste Debret (Veja sua Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil, especialmente as pags. 162-163) ou ainda Thomas Ewbank na sua Vida no Brasil. Estes ilustres viajantes consideram "brasileiro" apenas o homem branco, e, outra é a descrição que fazem do caráter do mulato, do negro e do indígena, aliás, muito negativa. É, sem dúvida, a percepção de uma elite.

A pergunta "quem é..." se volta para o brasileiro ideal, para a sua "idéia", e não para um brasileiro particular. Ela nos incorpora e nos ultrapassa num movimento que lembra o dialético. É uma pergunta histórica, que por sua natureza social, tem uma dinâmica própria muito diversa da pergunta por outros conceitos que, uma vez respondidos, fazem cessar toda curiosidade. - Se alguém, por exemplo, pergunta "quem é o escritor ?" e obtem a resposta "Eça de Queirós" não perguntará mais. Conceitos de natureza social como "brasileiro, judeu, turco, italiano, japonês, russo, americano" suportam sempre novas perguntas e um mesmo Ss pode dar respostas diferentes de acordo com diferentes fases de sua vida. A "idéia" que tenho, hoje, de "judeu" não é a

mesmo que possuía nos meus anos infantis. Adorno alerta para o perigo que esta pergunta pode hipostasiar uma 'essência coletiva' e conduzir a uma consciência coisificadora. Se isto acontecer temos os estereótipos e os pré-conceitos. Daí a crítica de que pesquisas referentes a nacionalidades, raças, sexos, religiões, são pesquisas sobre estereótipos, e, portanto, com pouca ou quase nenhuma validade. Particularmente acredito que pesquisas como esta convêm sempre um "kernel of truth" e merecem ser realizadas, desde que amparadas num método confiável.

Assim pensava Adorno que examinando a história de sua consciência partiu para uma arrojada investigação sobre "Que és alemão ?". A sua experiência de viver nos Estados Unidos agudizou, num certo sentido, a problemática da identidade nacional. É este um fato muito curioso. Eu também experimentei isto quando vivi no exterior e nunca fui mais brasileiro do que naquela época. O artigo de Adorno foi escrito logo após seu retorno à Alemanha. Ele não escapa do que muitos podem dizer de estereotipar seu país. Ao descrever o prazer de reencontrar sua língua germânica, que segundo ele "...possue uma notória afinidade eletiva com a filosofia... e que se torna apta para expressar a respeito dos fenômenos algo que não se esgota na sua positividade ou caráter de dado." É ainda muito significativa a descrição que Adorno faz da seriedade alemã, suscitada pelo 'pathos' do Absoluto e que explica o aparecimento de um Adolf Hitler. Já o "pathos" italiano toma a forma, no fascismo, de uma opereta bufa. Adorno não fecha a questão "Que és alemão ?" e encerra seu artigo de uma forma que considero romântica ao escrever "...aprendemos o sentido que, todavia, pode afirmar este conceito 'alemão': o passo para a humanidade." Se Adorno fez a pergunta e ofereceu uma série de respostas porque não pode também fazê-la para o brasileiro ? Para mim é desejável e possível a formulação da pergunta "Quem é o Brasileiro ?" tanto ao nível da consciência fenomenológica como ao nível de uma consulta a outros Ss, pesquisa experimental, que permita a fundamentação de uma objetividade. Ressalto apenas que a cada geração cabe formular a pergunta e encontrar para ela uma resposta. Não há meios de se escapar a este trabalho de Sísifo.

A segunda questão que coloquei passa pela identidade e sua formação na consciência. Não me cabe, nos limites deste artigo, explorar a questão da consciência. Basta, talvez, apontar o problema da consciência como um dos mais complexos e extensos da Filosofia e da Psicologia.

Destaco alguns momentos deste problema. Há, primeiro, toda uma versão metafísica com St. Agostinho que muito antes de Descartes apresenta o cogito (Vide De Trinitate, X, 10-14) como fundamento da existência. Posteriormente, em Descartes, no "Discurso sobre o Método" a consciência fundamentaria também a existência no famoso princípio "Cogito ergo sum".

Na Psicologia o conceito ganharia nova formulação com F. Brentano, que segundo Penna (1978) define a consciência pela intencionalidade, isto é, pela referência ou relação a um objeto, seja ele mental, inerente ou intencional. Com o Pragmatismo de William James e o Behaviorismo de Watson e Skinner há uma negação da existência da consciência, embora, atualmente, o próprio Behaviorismo tenha revisto sua posição radical e aceite a existência da mesma.

A Psicanalise dá extrema importância ao estudo da consciência. Freud ao longo de sua obra, desde o "Projeto de uma Psicologia, de 1895, até "O Ego e o Id" de 1923 - discute a função da consciência, seja na formação do caráter, nas neuroses e na técnica terapêutica. A consciência tem, em Freud, - um papel extremamente importante no processo de "identificação", - pois é ela que torna possível a alguém se reconhecer como pertencente a uma determinada categoria de pessoas, como, por exemplo "brasileiro, psicólogo, burgues, etc." Um exemplo disto vem de Freud. Ernest Jones na sua "Vida e Obra de S. Freud" escreve sobre a identidade nacional de Freud:

> "Ele se sentia judeu até o mais profundo do seu ser, e, isto evidentemente, significou muito para ele. Tinha uma sensibilidade exagerada, comum aos judeus, ao mais leve indício de antisemitismo e to

ve poucos amigos que não fossem judeus."
(E. Jones, vol. I, pág. 33)

Freud se chama "judeu" numa carta muito linda que escreveu a Oskar Pfister e na qual pergunta:

"Por que tiveram que esperar que um judeu completamente ateu fizesse estas descobertas ?"

Noutra carta dirigida a Abraham esclarece como via questão de trabalhar com outras pessoas:

"Creio que nós, judeus, se quisermos cooperar de alguma forma com outras pessoas, temos que desenvolver uma pequena dose de masoquismo e estar dispostos à suportar certo grau de injustiça. Não existe outra maneira de cooperar e trabalhar juntos. Pode você estar certo de que se eu me chamasse Oberhuber, minhas novas idéias, apesar de todos estes fatores teriam encontrado muito menos resistência.

(Carta de 23 de agosto de 1909, apud Jones, vol II, p.215)

Posso concluir, destes exemplos, que Freud valorizava sua identidade judaica e isto influenciou sua obra como também o manteve solidário ao seu povo até o final de sua vida. Um estudo da formação da consciência e da identidade nacional, tem, portanto, na Psicanálise uma teoria que oferece inúmeros princípios e "insights" que merecem ser considerados.

A Psicologia do Materialismo Dialético também contribuiu muito para os estudos sobre as bases materiais e históricas sobre as quais se forma a consciência de classe. - Nesta direção estão os estudos dos psicólogos russos L.S. Vygotsky e Alexander R. Luria (1984, 1977). Não observei, contudo, nas suas obras, preocupações com o problema da identidade nacional. O Marxismo, enquanto praxis política tem amplo interesse nos estudos que se voltem para a consciência de classe e a identidade de classe.

Ortiz (1985) em "Cultura Brasileira & Identidade Nacional" escreve que "...o Marxismo clássico demonstrou pouco interesse no estudo da problemática que estamos considerando. A razão disto resida, talvez, no fato de que conceitos como "nação", "povo" são insuficientes e/ou obscurecem, no Marxismo, o conflito de classes. A problemática nacional é rejeitada por Marx no texto "A propos su Système national d'economie politique de Friederich List - Ver Oeuvres III, Gallimard, 1962" quando diz textualmente:

> "A nacionalidade do trabalhador não é francesa, inglesa, alemã, ela é o trabalho, a escravidão livre, o tráfico de si mesmo. Seu governo não é francês, inglês ou alemão, é o capital. O ar que ele respira não é o ar francês, inglês ou alemão, é o ar das fábricas." (pag. 1935)

Segundo Ortiz (1985) a questão da identidade nacional, dentro do Marxismo, foi valorizada por Gramsci na sua obra "Cadernos do Cárcere". Outro pensador que também registra esta lacuna é G. Lukacs no texto "La Conscience de Classe" ao dizer: "É uma infelicidade, para a teoria como para a práxis do proletariado que a obra principal de Marx tenha se detido justamente no momento que ele aborda a determinação das classes."

Outro severo crítico deste viés no Marxismo é Toynbee (1974) que não considera as lealdades internacionais de classe mais poderosas do que a identidade nacional. Tudo indica, portanto, que a questão da identidade nacional é uma questão aberta dentro do Marxismo que tem experimentado, do ponto de vista histórico, várias derrotas do seu pressuposto de consciencia de classe frente aos nacionalismos. Exemplos disto estão na Polônia, na Jugoslavia e Alemanha Oriental. Seria este um caso em que a doutrina política tentou se sobrepor à Psicologia Dialética Materialista que pode fornecer um instrumental mesocológico mais adequado para a compreensão do problema ? Por que a identidade nacional resiste à extinção e tão forte mesmo nos países socialistas

e parece mais forte que a consciência de classe ?

Pergunte-se, por exemplo, como cada pessoa constrói sua identidade ? A experiência mediada pela linguagem, pela cultura nacional, pelos símbolos pátrios, a história pátria, chegam primeiro à consciência para a formação da identidade nacional do que os elementos que vêem, mais tarde formar uma consciência de classe. Particularmente suspeito que existem, num mesmo Eu, muitas consciências de classes. Ela seria, neste sentido, pluri-dimensional. Somente em alguns poucos momentos críticos é que ela seria única.

Outra pergunta cabe aqui. Quem constrói a identidade nacional ? Na construção da identidade nacional ocorre uma disputa das instituições que possuem diferentes modelos do homem. Elas são a Igreja, o Estado, a Família, os Partidos Políticos, as civilizações, etc. Estes modelos têm experimentado, ao longo da história de uma nação muitas transformações e conseguem se impor apenas setorialmente. A identidade nacional seria ainda o resultado da combinação desses modelos abstratos que operam sobre o homem concreto. Desta forma, uma possível maneira de se compreender o brasileiro e seus padrões comportamentais pede, necessariamente, um estudo profundo das instituições citadas. Como o brasileiro é originário da civilização lusitana o estudo do Estado Português precisa ser feito. Suspeito que nossos pais portugueses passaram para nós, nos anos do Brasil Colônia, uma série de problemas de identidade nacional. Schwartzman (1982) é um dos poucos estudiosos nesta direção e mostra muito bem as raízes do autoritarismo que sempre foi uma constante na vida de Portugal e na nossa. Há que entender o nosso autoritarismo - tão diferente do americano, por exemplo - estudando-se a formação de Portugal e as dificuldades que tiveram os lusos de forjar sua identidade nacional. Bem sabemos que a Península Ibérica foi um corredor, e, por ela desceram os Godos, Alamanos e subiram os Árabes até os Pirineus. Portugal, forjada após a Hispania, logo teve que apelar para um poder centralizado para manter sua unidade frente aos ambiciosos espanhóis.

Por outro lado, o seu tardio aparecimento na Europa - foi o último Estado a se constituir - pode, provavelmente, explicar até um certo sentimento de inferioridade dos portugueses com relação a outros povos. Camões já registrou este sentimento por volta de 1572 nos "Os Lusíadas":

> "Fazei, Senhor, que nunca os admirados Alemães, Galos,
> Italos e Ingleses, possam dizer que são para mandados.
> Mais que para mandar, os Portugueses. (Canto X,152)."

Eis aí uma interessante linha de pesquisa a ser desenvolvida por uma Psicologia da História: os anos de formação de Portugal e sua influência sobre o Brasil: estudando-se em que medida os portugueses nos passaram seus problemas de autoritarismo, inferioridade e beletrismo.

No Brasil temos oito magníficos estudos sobre a questão da identidade nacional por parte de sociólogos, filósofos, ensaistas e escritores. Em artigo que publiquei em 1985 considerei que o tema não é de exclusividade de psicólogos e que ótimos "insights" sobre o problema aparecem nas obras desses especialistas. Cito o pouco conhecido e divulgado livro de Álvaro Vieira Pinto "Consciência e Realidade Nacional" de 1960, marco dos estudos isebianos, e que permanece uma obra de leitura obrigatória para quem quer compreender o brasileiro.

"Macunaíma", de Mário de Andrade, é outra obra clássica nesta área de estudos. Ela suporta, do meu ponto de vista, várias 'leituras'. Uma das possíveis leituras seria a psico-social e que está para ser feita. Tentou Mário retratar o brasileiro no seu herói sem nenhum caráter ? A discussão sobre esta interpretação vem da época em que o escritor era vivo e ele negou este objetivo. Mas naquela rapsódia não tentou o autor nos admoestar justamente contra o anti-herói que não podemos ser ? Isto é, malandro, ansioso de se livrar de sua negritude ? Naqu-

naima tem um fim trágico. Ele é vencido pela natureza - a saúva - e sem saúde foi "banzar solitário no campo vasto do céu."

No estudo experimental que realizei com Muccila, Mello e Canhos, numa amostra de Ss de Ribeirão Preto e Jaú, verifiquei a aceitação de traços psico-sociais apontados por autores como Gilberto Freyre e Sérgio B. de Holanda. Atualmente, graças às sessões técnicas que foram realizadas desde 1983 nas Reuniões Anuais da SPRP, a psicologia brasileira dispõe de um número grande de pesquisas sobre o brasileiro conduzidas por este autor, José Augusto Dela Coleta, Arnoldo Rodrigues, Maria Alice D'Amorim, Alvaro Tamayo, Ângela Biaggio e Carlos Américo Pereira.

Acredito, finalmente, que ficou exaustivamente demonstrado que o estudo da identidade nacional é fundamental para o brasileiro, sobretudo nesta época crítica da nossa História. Agora, ele pode ser feito sem os riscos que acompanhavam o nacionalismo e o Etnocentrismo das décadas de 30.

A história tem demonstrado o papel da identidade nacional na sobrevivência de um povo, mesmo que ele não disponha de um território seu. O povo judeu é um bom exemplo disto, como ainda os parses, moiokones e atualmente os palestinos. A busca de uma "forma" brasileira de ver o mundo, teorizar sobre os problemas institucionais e sociais e buscar soluções é fundamental se quisermos postular, como escreveu Ortega y Gasset uma nova "forma" de vida que seja distinta da americana, da soviética, da francesa ou da inglesa.

Somente a conquista desta "originalidade" é que nos assegurará, a longo prazo, um lugar de destaque entre os Povos. Situada a questão dentro das várias perspectivas com que tem se apresentado, cabe, agora, discutir os conceitos básicos nesta área de estudo.

2. Conceituações

Nesta segunda parte me deterei na discussão dos conceitos de caráter nacional, características nacionais, personalidade básica, personalidade modal e identidade nacional.

Inicialmente, cabe registrar que os psicólogos modernos preferem usar o conceito de "personalidade" ao invés de caráter. Ele teria um comprometimento menor com a ética e seria mais "científico".

Caráter é um dos conceitos mais antigos das ciências humanas. Já o filósofo grego Demócrito de Abdera (470 A.C.) o teria usado num fragmento célebre: "O caráter do homem é o seu destino." O conceito surge, portanto, num esforço de conhecer o homem singular e o que responderia pelos seus comportamentos. Durante a Antiguidade e até hoje várias respostas foram dadas. Para alguns seriam os astros, para outros as gunas, a bílis, o sangue, o meio ambiente, a família, etc. E o determinismo que se repete sob as mais diversas formas. A noção de um homem que não seria unicamente predeterminado por agentes externos seria defendida apenas pelo Cristianismo, sem que ele desconhecesse as influências destes condicionamentos.

O conceito de caráter dominou amplamente a Psicologia européia até inícios do século XX na constante busca das relações entre constituição e caráter, nome, aliás, do livro do psiquiatra alemão E. Kretschmer. Esta obra "Constitución y Carácter" chegou na Alemanha a 28 edições e foi traduzida em todas línguas européias, tendo uma influência muito grande até no Brasil. Marcaram época também as escolas constitucionalistas de Viola e Pende na Itália; Sigaud e MacAuliffe na França e as tipologias de Freud e Jung. Os americanos Liveram em Sheldon e Stevens uma expressão desta escola. Nestes vários contextos o concei

ço de caráter é sinonimizado por tipo, temperamento.

Quando começou, por outro lado, a aplicação do conceito de caráter não mais ao tipo singular, mas ao tipo ideal de homem que seria formado nas diferentes culturas ? - Dante Moreira Leite (1927-1976) indica no seu clássico "O Caráter Nacional Brasileiro" o filósofo alemão Herder (1744-1803) como sendo o formalizador desta teoria do caráter nacional. Mas Herder é apresentado de uma forma sumária e seu sistema, muito complexo e raro, fica esvaziado. Sobre Herder é oportuno registrar que ao contrário das previsões de Moreira Leite ele foi colocado na ordem do dia, em França, neste ano de 1987 com o provocante livro de Alain Finkielkraut (1987) "La Défaite de la pensée".

Naquela obra este discutido filósofo, ex-aluno das "Écoles" diz que "...este conceito de gênio nacional (não caráter, como traduziu Moreira Leite) faz dobrar os sinos da cultura universalista das luzes" e que ele se desdobra, até hoje, com implicações incríveis. Se Finkielkraut está correto em sua interpretação teremos, neste final de século, um retorno aos estudos sobre identidade nacional.

Cabe também registrar que sem chegar a uma elaboração tão profunda como a de Herder no seu livro "Uma Outra Filosofia da História" encontrei em Montesquieu (Vide "Espírios das Leis", 1748) um tedraço do conceito de caráter nacional.- (Ver Livro 19, caps. 10, 14 e 27 e Livro 24, caps. 12 e 14 da obra citada).

Mas já que se discutiu tanto o conceito é hora de esboçar uma definição do mesmo. O problema aqui é onde encontrá-la. O conceito ocorre em dicionários de Filosofia, Sociologia e Psicologia com pouca ou nenhuma variação. Tome-se o de Martin Neumeyer:

> "Caráter é uma qualidade, traço ou soma de traços, atributos ou características que servem para indicar a natureza essencial de

uma pessoa ou coisa." (Dictionary of Sociology, pag. 37, Ed. Littlefiled, Adams & Co. 1959).

E onde entra, nesta definição, o complemento nacional ? Na minha pesquisa e na leitura de Leite (1983) não encontrei, como em outros autores, uma definição de caráter nacional, embora o conceito seja discutido e criticado. Penso, contudo, que é necessário compreender o conceito na sua forma tradicional para se avançar na sua crítica. Quem melhor o compreendeu foi Abraham Monk que discute a relação de caráter individual com o nacional e esclarece que o segundo se atem ao progresso da socialização e transmissão de valores dentro de um espaço geográfico ou 'geo-comportamental'. Isto é que permitiria a particularização de grupos sociais que denominamos de brasileiros, italianos, russos, etc. Mas o próprio Monk formaliza uma série de críticas ao conceito, e que são as seguintes:

1. Quais são as relações precisas entre caráter nacional e o individual ?
2. Pode-se delimitar fisicamente o âmbito no qual tem validade um caráter nacional ?
3. Como se podem separar certas modificações variáveis - economia, tecnologia, política, comunicações culturais, deslocamentos de população - do que é estritamente "nacional" no caráter nacional ?

Desconheço se estas críticas de Monk foram respondidas até hoje.

Qual a relação que existe caráter nacional e características nacionais ? Otto Klineberg (1957, vol II) justifica a introdução deste último conceito porque ele não tem conotação moral. É mais neutro e mais extenso. Ele busca não apenas uma enumeração de traços característicos dos povos mas compreender como eles se organizam e se integram numa estrutura unificada. Infelizmente, Klineberg não continuou nesta linha de pesquisa e seu conceito esgotou-se em poucas publicações sem cumprir o

que prometia.

Os conceitos de personalidade básica e personalidade modal foram introduzidos na literatura por Kardiner e Le Barre. Kardiner (1945) e Kardiner e Oversey (1951) foram pioneiros na aplicação da psicanalise na Sociologia e na Antropologia e elaboraram o conceito de personalidade básica para justificar comportamentos e sentimentos comuns que compartilham pessoas que vivem numa mesma cultura. Esta personalidade de base responde pela introjeção de traços específicos de cada cultura. Assim ele exemplifica que na Ilha de Alore, In donésia, a desconfiança é um traço permanente e compõe a personalidade básica dos habitantes se refletindo, contudo, de formas diferentes. De acordo com Kardiner a personalidade básica está assentada em quatro princípios:

1º As primeiras experiencias do indivíduo exercem um efeito durável sobre a personalidade.
2º As experiências semelhantes tendem a produzir configurações de personalidade semelhantes nos indivíduos que estão submetidos às mesmas.
3º As práticas de educação das crianças se conformam a esquemas culturais e tendem a ser semelhantes, ainda que elas não sejam jamais idênticas nas diferentes famílias no seio da sociedade.
4º A maneira de criar as crianças difere de uma sociedade para outra. As experiências são muito diferentes nas sociedades, de maneira que as normas de personalidade diferem igualmente.

Finalmente, para Kardiner a formação da personalidade básica, típico de um ss pertencente a uma cultura, é feita em função das instituições primárias (família, forma - de alimentação, desmame, disciplinas de base, tabús sexuais, técnicas de subsistência) e instituições secundárias (religião, folclore, técnicas de pensamento, tec.). Dadas estas explicações pode-se, agora, apresentar-se a conceituação de personalidade básica - dada por Dufrenne (1969):

'...é uma configuração psicológica particular, própria dos membros de uma dada sociedade e que se manifesta num certo estilo de vida sobre o qual os indivíduos constroem suas variantes singulares. O conjunto dos traços que compõem esta configuração, por exemplo certa agressividade unida a certas crenças, a certa desconfiança frente ao outro, merece ser chamada personalidade básica, não porque constitua exatamente uma personalidade mas porque constitue a base da personalidade para os membros do grupo, a matriz na qual se desenvolvem os traços do caráter.' (Dufrenne, p.185)

Desta forma o conceito de "caráter" reaparece dentro do constructo de personalidade básica. E é ele que identifica os grupos nacionais e faz com que os brasileiros sejam brasileiros. Embora o conceito me pareça ainda promissor e sua base psicanalítica desconheço outras pesquisas além daquelas que foram realizadas por estes autores.

O conceito de personalidade modal não tem, na Psicologia, uma história tão expressiva como os anteriores. Fui encontrar algumas poucas referências em McDavid e Harari (1974, pág. 137) que apontam como sendo seus autores os antropólogos La Barre, em 1946, e Inkeles, Kaufman & Baier, 1960. Personalidade modal será aquela que ocorre com mais freqüência numa cultura. Vem da estatística "moda". O conceito é descritivo e permitiria apenas que: "Se um Ss é retirado ao acaso da amostra de brasileiros existe uma grande probabilidade que ele confirmará, sob muitos aspectos do seu comportamento, a um quadro descritivo, modal ou um membro típico da nossa sociedade."

Apresentados estes conceitos, pergunta-se o que de novo vem trazer o conceito de identidade nacional. Será mais vantajoso usá-lo nas pesquisas ?

Não é grande a literatura sobre identidade nacional. Para ser exato o tema foi trabalhado, entre nós,

na década de 50 e 60 pelo grupo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB - por Roland Corbisier e Álvaro Vieira Pinto. A última publicação brasileira sobre a matéria é o livro do ribeirão pretano Renato Ortiz "Cultura Brasileira & Identidade Nacional." - Na Venezuela encontrei o excelente texto de Maritza Montero, "Ideologia, Alienación e Identidade Nacional", publicado em 1984. Estes autores, de formações teóricas diferentes, enfocam o problema sob ângulos diversos. Para Corbisier a busca da identidade nacional é uma falsa questão já que é mais importante perguntar quem é o sujeito desta identidade e da memória que a fundamenta. A que grupos sociais se vinculam e a que interesses ela serve ? Para mim o problema permanece mesmo se respondidas estas questões. Cada época histórica revela diferentes grupos, interesses, etc.

Ortiz duvida ainda da possibilidade de definir a identidade nacional e concorda com Lévy Strauss - que a "identidade é uma entidade abstrata sem existência real, muito embora seja indispensável como ponto de referência. Ela seria alguma coisa como as "brujas" dos espanhois que ninguem crê mas "que las hay, hay".

Já Corbisier faz uma apreciação simpática às tentativas de se definir a identidade nacional em termos de caráter do brasileiro e rememora as tentativas de Sérgio B. de Hollanda com a cordialidade; Paulo Prado com a tristeza e Cassiano Ricardo com a bondade, que, para ele são apenas buscas de "estrutura fásica" e sujeita, portanto, a modificações. É nesta linha que me coloco.

A definição de Montero é muito promissora. Para ela a identidade nacional é:

> "...um conjunto de significações, representações relativamente permanentes através do tempo que permitem aos membros de um grupo social que compartem uma história e um território comum, assim como outros elementos sócio culturais, tais como a linguagem, uma religião, costumes e instituições sociais reco

nhecer-se como relacionados uns com os outros biográficamente."
(pág. 76)

Esta definição tem sobre as anteriores uma série de vantagens. Ela é suficientemente ampla para incorporar o aspecto histórico do homem, a estabilidade, as instituições e a situação. Atende tanto ao singular, eu como brasileiro, como o nós brasileiros.

A esta altura creio que é possível se realizar um ensaio de se escrever a identidade brasileira, de um brasileiro muito especial, Carlos Drummond de Andrade que pode ilustrar muito bem a definição de Montero. Entre 1925 e 1930 Drummond ataca o problema pela primeira vez em "Também já fui Brasileiro"; entre 1931 e 1934 retoma a questão em "Hino Nacional", e, finalmente, em 1973 revela sua identidade final em "Canto Brasileiro". Na década de 20, época de crise de identidade, da Semana de Arte Moderna ele se diz "moreno como vocês e aprende na mesa dos bares que o nacionalismo é uma virtude" mas sua ironia arremata - "há uma hora em que os bares se fecham e todas as virtudes se negam".

Entre 31 e 34, em plena época revolucionária, o poeta está inquieto com o gigante que dorme, que recebe imigrantes "francesas muito louras de pele nácia, alemãs gordas, russas nostálgicas", enfim, a Modernização do Brasil, os professores estrangeiros e como que sufocado pela influência que vem do estrangeiro ele desabafa no final: "Nosso Brasil é no outro mundo. Este não é o Brasil. Nenhum Brasil existe. E acaso existirão os brasileiros ?" Maior exemplo de insegurança no processo de identificação nacional não pode existir.

Quarenta anos depois no seu "Canto Brasileiro" parece que o poeta está com sua identidade nacional estabelecida. Diz, então: "Meu país, essa parte de mim fora de mim constantemente à procurar-me. Se o esqueço - e esqueço tantas vezes - volta em cor, paisagem, na pele da goiaba, na abertura das

vocais, no jogo divertido de esses e erres e sinto que sou mineiro carioca amazonense, coleção de mins entrelaçados. Sou todos eles." Para concluir: "Brasileiro sou, moreno irmão do mundo é que me entendo e livre irmão do mundo me pretendo. ¡Brasil, rima viril de liberdade." De formas diferentes, de acordo com sua cultura, sensibilidade, cada um de nós pode ter vivido o problema de sua identidade nacional.

Acredito já haver demonstrado, à sociedade, que o problema da identidade nacional é relevante, permanente e digno de ser estudado pelas teorias psicológicas. Cabe-me, agora, apresentar minhas conclusões.

3. Conclusões

Estas conclusões serão apresentadas considerando tres níveis: a) ao nível dos conceitos; b) da metodologia de pesquisa; e c) das teorias.

Ao nível dos conceitos verifica-se que o conceito mais antigo e que resiste até hoje é o de caráter nacional. Ele tem amplo uso, no Brasil, nos meios políticos, nas Forças Armadas. Os conceitos que vieram posteriormente, características nacionais, personalidades básica e modal não acrescentaram, em termos de pesquisa, o que deles se poderia esperar. Considero, por outro lado, promissor o uso do conceito de identidade nacional devido sua abrangência teórica. Ele incorpora o problema da formação da consciência, a função da linguagem, os valores, a história, as instituições, o eu e o nós. Parece-me que pode ser de uso tanto de uma psicologia de orientação dialética como de uma psicologia cognitivista.

Ao nível dos métodos de pesquisa não privilegio mais os estudos fundamentados sobre traços, embora eu mesmo tenha realizado um estudo nesta direção. Hoje, eu privilegiaria pesquisas que partindo, talvez dos estudos fundamentados em

traços, procurassem uma investigação cognitiva mais extensa dos componentes da identidade. Em crianças o uso do Método clínico como o fez Piaget (1951) num estudo encomendado pela UNESCO parece muito adequado. Como se forma, em nossas crianças conceitos como: pátria, bandeira, estrangeiros, etc. Como se desenvolve a identidade com a cidade, o Estado e a Nação, isto é, ser ribeirãopretano, paulista, brasileiro, ou ainda ser brasileiro de origem africana, japonesa, indígena, etc. É todo um programa que está esperando desenvolvimento.

Como já sugeri anteriormente problemas específicos da nossa identidade nacional, como o paternalismo, autoritarismo podem ser estudados por uma Psicologia Histórica fundamentando-se tanto em documentos históricos que compreendam a formação do Estado Português e da Colônia Brasileira. Para a investigação da identidade nacional em adultos o artigo de Adorno oferece "pistas" muito interessantes, seja num mergulho à língua portuguesa; à música brasileira ou nas obras dos nossos grandes escritores. Estudos dos tipos criados por Machado de Assis, Afonso Arinos, Monteiro Lobato, Jorge Amado, Érico Veríssimo e Mário de Andrade muito nos revelam da nossa identidade nacional.

Finalmente, em nosso meio considero como promissoras os estudos surgidos em torno das Reuniões Anuais da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto como os realizados por um grupo da PUC-SP, onde ressalto o trabalho de Carlos Byington, na linha junguiana. É hora, agora, de se encontrar para os estudos ribeirãopretanos sobre o Brasileiro uma teoria que possa integrar as dezenas de achados. Não descarto, embora não seja minha especialidade, a contribuição que uma Psicologia Marxista possa fazer nesta área, como a Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Sou, portanto, um otimista com relação ao futuro das pesquisas sobre identidade nacional. Como meu objetivo maior foi aqui apresentar o "estado da questão", como diziam os escolásticos, sou obrigado a registar que o filósofo francês Finkielkraut assim não considera. Para ele, uma nova forma de

identidade surge no horizonte da humanidade e que superará as identidades nacionais, de classe, raciais, religiosas, sexuais e políticas. A identidade que Edgar Morin chama de "bio-classe". Numa civilização que não quer envelhecer, que teima em ser adolescente o que identificará mesmo será a pertinência à juventude. Será profético o canto de Michael Jackson que um dia nos ensinou: "We are the world. We are the childrens ?" Não tenho resposta a este desafio, porque minha geração aceitou envelhecer.

Referências

1. ADORNO, Theodor W. Sobre la pregunta "Que es alemán ?" In: Consignas. Buenos Aires, Amurrotu Editores, 1973.
2. ANDRADE, C.D. Poesia e Prosa. Rio de Janeiro, Ed. Nova Aguilar, 1983.
3. ANDRADE, M. Macunaíma: O Herói sem nenhum caráter. 18a. ed. São Paulo, Martins Ed., Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, 1981.
4. BYINGTON, C. O Conceito de Identidade Individual e Coletiva na Dimensão Simbólica, a Identidade Ôntica (Eu-Outro) e a sua Interrelação com a Identidade Ontológica ou Identidade do Self. In: Identidade: Teoria e Pesquisa, São Paulo, Série Cadernos da PUC, 1985.
5. CAMOES, L. Os Lusíadas. Lisboa, (Aurensa Nacional), 1931.
6. DEBRET, J.B. Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil. Trad. de Sérgio Milliet. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978, vol. 1 e 2.
7. DUFRENNE, M. La Personalidad Basica: Un concepto sociológico. Versión castellana de Jorge Garcia Souza, Buenos Aires, Ed. Paidos, 1959.
8. Erikson, E.H. Identity, Youth and Chrisis. Londres, Macgibbon and Kee, 1965.
9. Eubank, T. A Vida no Brasil ou Diário de uma Visita à Terra do Cacueiro e das Palmeiras. Trad. de Jamil A. Haddad, Apresentação de Mário G. Ferri, Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
10. FROM, E. Escape from Freedom. New York, Rinehart, 1941.

11. FINKIELKRAUT, A. La Défaite de la Pensée. Paris, Gallimard, 1987.
12. GASSET, J.O. Meditações do Quixote. Comentário de Julian Marías, Trad. de Gilberto de Mello Kujawski, São Paulo, Livro Ibero-Americano Ltda., 1967.
13. JONES, E. Vida y Obra de S. Freud. Versión castellana del Dr. Mario Carlinsky, Buenos Aires, Editorial Nova, volumes 1 e 2, 1959.
14. KARDINER, A. The concept of basic personality structure as an operational tool in the social science. In: Haring, Douglas G. (Eds) Personal Character and Cultural Milieu. Syracuse. Syracuse University Press, 1948, pags. 431-447.
15. KARDINER, A., Linton, R., Du Bois, C. e West, J. The Psychological Frontiers of Society. New York, Columbia University Press, 1945.
16. KLINEBERG, O. Psicologia Social. Trad. de Maria L.E. Silva, Jane B.L. Cruz e Olga Oliveira e Silva, 2a. ed., Rio de Janeiro, Ed. Fundo de Cultura, 1963.
17. LEITE, D.M. O Caráter Nacional Brasileiro. 4a. edição definitiva, com introdução de Alfredo Bosi, São Paulo, Pioneira, 1983.
18. LEVY-STRAUSS, C. La Identidad. Barcelona, 1981.
19. LUKACS, G. Histoire et Conscience de Classe. Traduit par K. Axelos et J. Bois, Paris, Les Editions De Minuit, 1960.
20. LURIA, A.R. Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations. Translated by Martim Lopez and Lynn Solotaroff, Cambridge, Harvard University Press, 1977.
21. MONTESQUIEU, Charles L. Do Espírito das Leis. Introdução e notas de Gonzague Truc. Tradução de Fernando H. Cardoso e Leôncio M. Rodrigues, 3a. ed., São Paulo, Abril, 1985.
22. MORAIS, A. Grande Dicionário da Língua Portuguesa. 10a.ed., vol II, Lisboa, Ed. Confluência, 1950.
23. MONTERO, M. Ideologia, Alienación e Identidade Nacional. Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Venezuelana, 1984.
24. MONK, A. Crítica Psicológico-Social ao Conceito de Caráter Nacional, In: Sociologia.

25. McDAVID, J.W. e HARARI, H. Psychology and Social Behavior. New York, Harper & Row, 1974.
26. ORTIZ, R. Cultura Brasileira & Identidade Nacional. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1985.
27. PENNA, A.G. Introdução à História da Psicologia Contemporânea. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1970.
28. PIAGET, J. Le développement, chez l'enfant de l'idée de Patrie et des relations avec l'étranger. In: Bulletin International des Sciences Sociales, Paris, UNESCO, 1951, 3, 605-621.
29. PINTO, A.V. Consciência e Realidade Nacional. Rio de Janeiro, ISEB-MEC, volumes 1 e 2, 1960.
30. SPRANGER, E. Formas de Vida. Psicologia entendida como Ciência do Espírito e Ética da Personalidade. Trad. Guido de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.
31. SCHWARTZMANN, S. Bases do Autoritarismo Brasileiro. Brasília, Ed. da Universidade de Brasília, 1982 (Coleção Temas Brasileiros, Vol. 121.
32. TOYNBEE, A.J. Toynbee sobre Toynbee. Colóquio entre A. J. Toynbee e G.R. Urban. Trad. de Carmem Lídia R. Moura, Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1983.
33. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Trad. de José C. Neto, Luis Silveira N. Barreto e Solange Castro Afeche, São Paulo, Martins Fontes Editora, 1984.

PSICOTERAPIA INFANTIL: UMA ABORDAGEM JUNGUIANA

José Hercules Golfeto
Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - U.S.P.

No trabalho em psicoterapia com crianças considera-se às relações transferenciais. É importante estar atento às sutilezas psicológicas envolvidas no encontro terapêutico, e especialmente àquelas que ocorrem no relacionamento íntimo entre o terapêuta e a criança. Como afirma Michael Fordham (1.969): "o interesse clínico deve estar voltado para a observação da transferência e contra-transferência". Esta relação terapêuta-criança deve ser entendida o máximo possível. Durante às sessões, esse fenômeno transferêncial não é necessariamente interpretado, mas sim, vivenciado e compreendido, e que fique num nível de compreensão pré-verbal, semelhante aquele estado de compreensão mãe-criança durante o primeiro ano de vida. Além dessa relação, outro fator decisivo para psicoterapia segundo KALFF (1.983) é a relação ego-self. Na literatura encontramos divergências quanto aos aspéctos transferênciais e interpretativos da relação criança-terapêuta. Essas divergências se resumem nos seguintes aspéctos: Na terapia, para se ajudar no desenvolvimento sadio da criança, em especial para o adequado crescimento do ego, são necessárias relações interpessoais, ou seja, criança-terapêuta, ai deve-se considerar a relação de transferência como meio mais importante da influência terapêutica, segundo FORDHAM (1.969). Este autor considera o campo transferencial como o mais fecundo para a investigação. Para psicoterapia infantil se acredita que por meio do jogo a criança expressa suas idéias, emoções, e muitos dos quais não são conscientes para ela. Segundo FORDHAM (1.969), utiliza-se um pequeno número de jogos essenciais. A utilização dos jogos provoca um sentimento de onipotência na criança e este sentimento de onipotência pose ser reforçado se se coloca a disposição de la grande número de jogos.

Outra analista junguiana Dora Kalff entende e preconiza exatamente o contrário, baseada na chamada "técnica do mundo". FORDHAM (1.969) acredita que o grande número de jogos pode estimular interessante

fantasias, mas dificulta e inclusive evita o surgimento da transferência.

A interpretação durante os jogos com paciente é outro importante instrumento que se dispõe para a terapia de criança. Alguns autores analíticos divergem quanto a técnica interpretativa, sendo-lhes que a criança não tem a compreensão do adulto. Esta objeção nasce da idéia que se tem das interpretações que se dá a criança e da dificuldade em si que tem a criança em entender e tirar proveito da ajuda que o analista oferece mediante a compreensão da relação terapêutica-FORDHAM (1.969) relata que em sua experiência, as crianças não se beneficiam com a interpretação. A segunda objeção ao processo interpretativo se refere à idéia de que a simples liberação e objetivação da fantasia basta para se ter êxito terapêutico. Este método é justificado em grande parte pela sua afetividade ou amor, e se baseia na idéia de que os arquétipos são objetivos por natureza e portanto a interpretação de seus conteúdos no sentido transferencial pessoal e arquétipo diminuirá seu valor. O Sand-Play é uma forma de terapia não verbal e não racional que atinge um profundo nível não verbal de psique. Nesta modalidade psicoterapêutica, os pacientes criam cenários tridimensionais, quadros, ou desenhos abstratos numa caixa de areia, usando água e um grande número de miniaturas bem realistas.Contrariamente à ênfase da análise verbal, as interpretações não são dadas quando a criança executa uma atividade criativa com as miniaturas na areia. O terapêuta é receptivo, mas faz apenas o mínimo de comentários. Para não desviar o que o paciente está fantasiando ou sentindo. A psique tem uma tendência a curar a si mesma. A tarefa do terapêuta é procurar o caminho para esta tendência, esse caminho pode ser encontrado nesse processo terapêutico. No Sand-Play a areia pode ser seca ou úmida. Se a areia for úmida, ela pode ser moldada para fazer um paisagem ou topografia. Coloca-se a disposição da criança centenas de figuras de todo tipo possível para elaboração dos cenários. O cenário representa um aspecto psíquico tridimensional. Assim o conflito transpõe do mundo interior para o mundo exterior, e torna-se visível. Nenhuma instrução é dada ao paciente. O que se faz é simplesmente encoraja-lo a criar aquilo que deseja. O paciente está livre para colocar as suas fantasias, externar e tornar concreto o seu

mundo interior. O terapeuta acompanha a elaboração da criança na qual os símbolos emergentes são compreendidos pelo analista. A compreensão por parte do terapeuta do conflito que aparece na representação reproduz a " participacion mystique " - a unidade original mãe-filho - o que por si só tem uma influência terapêutica. Este efeito terapêutico aparece mesmo quando o " insight " do analista não é comunicado a criança por palavras. Outras vezes, sob certas circunstâncias as interpretações são feitas à criança de uma maneira fàcilmente compreensiva que está ligado a sua situação de vida, isto compreendido provoca um desenvolvimento. Frequente, o quadro inicial fornece informações sobre o problema, e dá uma indicação de que maneira ocorrerá a terapia; ou seja, a experiência self. Nesse processo novas energias são liberadas o que levam a formação de um ego forte. KALFF (1980) diz que " sua experiência em Sand-Play observa uma coincidência com a teoria de NEUMANN das etapas do desenvolvimento do ego:Na primeira etapa, o ego se expressa principàlmente em quadros que predominam os animais e vegetação. Os cenários feitos na segunda etapa representam batalhas. A esta altura a criança se sente tão fortalecida que luta com as influências externas da nossa cultura. Na terceira etapa ela é capaz de confrontar e ser enfrentada por forças externas até que haja uma compreensão, de modo que ela é fàcilmente aceita no ambiente e se torna um membro coletivo. Um bloqueio no desenvolvimento psíquico de uma criança pode ser libertado do modo que ela possa crescer normalmente. Frequentemente, não ajuda em nada tratar a psique com o uso da razão.Temos que tentar entender a linguagem simbólica com a qual a psique se expressa em imagens e sonhos. Assim, podemos estimular a psique para efetuar uma transformação no relacionamento que a criança tem com a vida.

WEINRIB (1983) diz " a terapia da caixa de areia fornece as condições para um período incubatório, tipo uterino, onde seja possível verificar o conceito de uma imagem externa danificada que, por sua vez, permite a constelação e a ativação do self e a subsequente cura do ego ferido e a recuperação da criança interna ". Relata que o Sand-Play tem uma característica evolutiva. Fala que os precursores mais antigos

dos praticantes da terapia em caixa de areia eram de tribos primitivas que ao dar o início ao processo terapêutico traçavam círculos mágicos na terra. Relata que na religião Navajo era costume formar quadros rituais na areia usados na cerimonia de cura e exorcismo. As figuras que representavam divindades mitológicas em forma humana ou de animal, além de símbolos naturais ou geométricos, todos eram dispostos em quadrantes em torno de um centro, o que é bem sugestivo da forma de uma mandala e que tinha uma abertura para permitir que entrasse o bem e saisse o mal. Eles consideravam que a areia tinha propriedades curativas: o paciente absorvia o bem da areia e a areia absorvia o mal do paciente. O Sand-Play em si originou-se na Inglaterra através de MARGARET LOWENFELD que publicou em 1.939 um livro sobre o assunto intitulado " World Techniques: Play in CHILDHOOD ". O método logo chamado de " Técnicas mundiais ". Dra. LOWENFELD era uma freudiana que trabalhava no Instituto de Psicologia Infantil em Londres. Em 1.956, DORA KALFF analista junguiana ficou impressionada com os trabalhos da Dra. LOWENFELD, foi para Londres estudar com ela a " Técnica Mundial " : Brincadeiras na Infância. Retornou a Suiça. Kalff iniciou sua prática com crianças, usando a simbologia Junguiana e desenvolveu sua própria técnica que denominou de : " caixa de areia uma abordagem Psicoterapêutica à Psique. Assim Kalff começou a aplicar a técnica de " Sand-Play " também em adultos e descobriu que ocorria o mesmo processo de desenvolvimento psicológico na primeira infância descrita por ERICH NEUMANN e este que nunca tinha clinicado com crianças, desenvolveu seus conceitos de uma forma puramente teórica. KALFF concluiu que o Sand-Play opera num nível bem primitivo do inconsciente. KALFF em sua prática em adiar a interpretação viu um paralelo com a prática Zen, pelo qual o discípulo-aquele que procura a sabedoria - não recebe uma resposta direta à sua pergunta mas é, ao invés disso, jogado de volta a sua imaginação e recursos internos.

A finalidade do Sand-Play é realmente oferecer um jogo livre, destituído de regras em circunstâncias seguras. Oferece ao paciente a oportunidade de ser ou fazer sem impedimentos. Pressionar por associações seria encorajar atividade cerebral, o que não é desejável aqui. Embora se faça algumas exceções a esta prática, como por exemplo: um paciente

está com ansiedade aguda e precisa de segurança e de compreensão cognitiva. Tira-se slides do cenário após o paciente ter saído. Após uma série de slides, quando o ego se tornou suficientemente forte para integrar adequadamente o material, o terapêuta projeta os slides para a criança. Neste ponto, explicações, amplificações e interpretações, são dadas ao paciente e perguntas são respondidas e o paciente vê assim o seu próprio processo de desenvolvimento. Nenhuma interpretação é dada até que o processo esteja terminado, porque o terapêuta usa insight acumulados dos quadros de areia nas sessões analíticas, assim como as idéias obtidas analiticamente lançam luz sobre o significado dos quadros. O valor da exibição retrospectiva de slides é múltiplo: ajuda a tornar a experiência inconsciente em consciente e reitera a força e mudança e o impacto sobre o paciente pode provocar mais mudanças. Nas representações dos slides o terapêuta pode ajudar a criança a fazer ligações entre imagens visuais e os acontecimentos da sua vida interior e exterior. A exibição do slide é uma ocasião para reforçar o ego do paciente. De uma maneira geral, a quantidade de informações interpretativa, amplificações oferecidas aos pacientes na exibição do slides, assim como a interpretação de sonhos no processo analítico, depende da prontidão do ego em absorvê-lo e o interesse e capacidade do paciente em compreendê-lo. Portanto é importante que o terapêuta coloque suas palavras com cuidado, reconhecendo que uma intervenção prematura de sua parte no processo, pode perturbar o processo de cura. A técnica da Sand-Play pelo fato de se desenvolver a partir de um processo autônomo não verbal, e não racional, com pouca possibilidade de influências individuais por parte do terapêuta, restabelece de forma simbólica a unidade mãe-filho, a constelação do self como pré-requisito do surgimento do verdadeiro ego, levando o paciente a maior maturidade. Fornece o acesso ao mundo lúdico criativo da criança, bem como uma entrada razoavelmente segura no mundo arquetípico mais profundo. Age como ponte ou mediador para o mundo exterior. Ainda produz uma ativação da capacidade natural, auto-curativa da psique. Recanaliza ou transforma a energia bloqueada. É uma oportunidade para a experiência criativa racional.

A terapia com Sand-Play tem uma atração quase mágica para crianças.

Na infância, o ego é naturalmente contido pelo inconsciente, do qual o ego lentamente se desenvolve. Nas crianças a preponderância do inconsciente, e o lento surgimento do ego é um desenvolvimento normal, natural e autonomo. Portanto, a criança ao construir um cenário na areia constela o ativa o self positivo, parece fornecer uma base segura, da qual um ego saudável e uma consciência madura podem surgir naturalmente como coloca WEINRIB (1983).

Passo agora a ilustrar essa conferência mostrando minha experiência pessoal no tratamento com crianças. O relato do caso clínico não é completo, vou omitir informações para a devida proteção deste paciente. Como relata VON FRANZ (1980) em seu livro " Alquimia introdução ao Simbolismo e a Psicologia " r " um caso quando está dando certo não se leva para a supervisão ou mesmo não se publica ". Contudo, espero que o caso clínico servirá de exemplo de como eu trabalho na terapia com crianças. Trata-se de um menino de 9 anos e 8 meses de idade, quando iniciou o tratamento, ou seja, há 1 ano e 8 meses. Esta criança veio até o meu consultório conduzida pela sua mãe. O motivo principal da consulta deveu-se ao fato de que a criança era muito impulsiva e esta impulsividade a levou fraturas-seis vezes num período de poucos meses, sendo que a última fatura óssea necessitou de cirurgia ortopédica, ao ser atropelado por um veículo. A criança não tinha bom comportamento na classe, devido sua falta de interesse, e o mesmo corria risco de expulsão escolar. Além disso não apresentava um bom rendimento na aprendizagem escolar, tinha péssima caligrafia. Já havia sido reprovado duas vezes, no primeiro ano. As queixas de agressividade no relacionamento interpessoal eram comuns. Além disso, apresentava enurese noturna primária. Esse paciente passou a fazer duas sessões de psicoterapia por semana. A princípio mostrou-se desinteressado quando era oferecido qualquer tipo de atividade lúdica. Passava de um brinquedo para outro desmotivadamente. Quando lhe eram oferecidos lápis coloridos e papel para fazer um desenho, dizia que não sabia, ou até esboçava um desenho mas chegava a terminá-lo, dizendo estar cansado, ou que desenhar era "chato". Perdia nos jogos competitivos e por isso desanimava, ou então, inventava suas próprias regras. Eu podia observar que no relacionamento comigo, o paciente mostrava insegurança interna. E o fato de não se

ligar em nenhuma atividade psicoterápica, se levou a pensar que essa criança não possuia sentimento de identificação. Então eu procurava deixa-la bem a vontade e dizia que na sala de brinquedos ela podia brincar como bem quisesse. Nas primeiras semanas de psicoterapia a criança explorou os brinquedos de sala e isso me fazia entender que esse paciente estava tentando encontrar algo de si mesmo, de seu interior, nessa exploração no local lúdico. Depois de algumas semanas de terapia eu lhe propuz montar um cenário na caixa de areia. Passou então a brincar com a areia e água, uma boa parte do tempo da sessão. Durante o período de tempo em que a criança brincava com água e areia pude observar que a mesma demonstrava certo prazer nessa atividade e que também me parecia mais tranquila. Dra. WEINRIB (1983) também relata esses fatos quando descreve a capacidade curativa da areia. Depois de algum tempo nessa atividade meu paciente espontaneamente construiu seu primeiro cenário na caixa de areia. Tratava-se de uma cidade, com um cemitério; construiu dois túmulos que eram de dois heróis. Comentou que a cidade estava parada-í que eu entendi que era como se estivesse morta- porque era feriado. Colocou no cenário caminhões que formavam um círculo próximo aos túmulos, que me deu a impressão de movimento. Portanto ele ficou um círculo, que é o símbolo da mandala, um símbolo sólfico protetor, e direita em baixo, no canto inferior direito da caixa de areia, a criança formou um outro círculo protetor. O paciente relatou que os caminhões estavam parados, porque estavam sem motorista. Entendi que os caminhões são os agentes externos ameaçadores destrutivos, representando os aspéctos destrutivos da totalidade. O fato dos caminhões estarem parados me fez ver que isso se referia a impulsos agressivos cujo o controle não dependia do ego. A cidade -parada-morta- postes caidos, os túmulos, as cores escuras, representavam o componente depressivo. Os limites dos impulsos que ameaçam do self estão fora do ego, portanto a criança não tinha consciência desses impulsos. Esses impulsos ameaçam a desintegração do ego. O círculo de caminhões, que dava a sensação de movimento, representava um perigo para o ego. A princípio pensei que estava tratando de um caso grave. Tornava-se imperativo para mim, fornecer à criança condições de segurança que necessitava para enfrentar as dificuldade da vida. A

pós oito semanas de jogos competitivos fez um desenho de uma igreja, nela contendo um caixão preto. O paciente comentou " o padre benze o caixão do defunto. As pessoas dentro da igreja choram a morte da pessoa que morreu ". Em frente da igreja desenhou uma ponte, com linhas curvas ricas em detalhes detendados. Apesar, de aparecer de novo o tema morte e a idéia depressiva, fiquei otimista, pois, para mim a ponte representava a ligação do consciente com o inconsciente e também significava a ligação com o terapêuta. A ligação que surgiu continha o gérmen dos potenciais psíquicos, que levam a estruturação do ego e desenvolvimento da personalidade. Como afirma Jung (1982): " o conflito só pode ser solucionado através de símbolos". A igreja, o símbolo da mãe- A Santa Madre Igreja- me fez pensar que essa criança está a procura de uma mãe simbólica, uma proteção feminina externa para preencher o vazio interno, Parecia que esse desenho rico em detalhes externos era para compensar o seu vazio interno, Ele falava da morte do herói que representava o pai ausente. Relacionei a sua história de vida em que ele nunca se sentiu seguro com a mãe, uma mãe medrosa e ansiosa, que não desejou a gravidez da criança e até pensou em abortá-la. A busca de mãe simbólica ele podia encontrar na relação transferêncial e no ambiente terapêutico seguro e protegido. A terapia continuava e passaram-se dez/doze sessões, quando o paciente desenhou um novo quadro. Nesse quadro pude perceber como a terapia estava sendo eficaz. O paciente desenhou uma árvore forte, com frutos e um moço abraçando a árvore e ainda desenhou uma cerca e um sol. A criança comentou: " O moço abraça a árvore porque é dia da árvore. O sol está brilhando, é dia de muita alegria". Os frutos da árvore representavam o alimento a nutrição psicoterapêutica. Os frutos simbolizavam energia. O moço estava abraçado na árvore, atitude essa que para mim representava a ligação terapêutica, alguém cuidando dele, as linhas do seu traçado eram fortes, ao contrário das que apareciam nos desenhos anteriores que se apresentavam leves e indecisas. Entendi que ele já se sentia confiante e seguro. As cores alegres do desenho demonstravam seu afeto pela presença do tema depressivo porque o afeto já estava voltado para ele. O símbolo selfico – o sol - trazia a alegria - o sentimento de segurança e auto-confiança. No tronco da árvore um buraco preto representava sua ferida

emocional. O tronco da árvore representava as emoções; As raízes bem fixas representavam os instintos. Desenhou a copa da árvore fechada indicando que o ego já tinha capacidade de controlar os impulsos destrutivos de totalidade. Esse desenho me levou a pensar que ocorreu uma mudança no seu mundo interno. Estava estabelecido para mim uma ligação ego-self. O processo de cura estava se processando. O self que até então tinha se manifestado com imagens destrutivas manifestava-se agora de uma forma construtiva. A árvore representava também a mãe boa e nutriente. A árvore que cresce representava o crescimento do paciente na psicoterapia. A árvore profundamente enraizada, significava fertilidade da "mãe terra", a mãe boa. Em muitas culturas a árvore representava a vida e o paciente mostrava-se "agarrando-se a vida", agarrando-se à mãe simbólica que lhe nutria e dava energia. A casca representava o elemento protetor e o limite. Foi através da ligação terapêutica que houve uma ligação positiva com os instintos que vem do inconsciente. Após cinco semanas de jogos competitivos fiquei contente quando meu paciente desenhou um herói. No início da terapia ele mostrava seu identificação patriarcais. Naquela ocasião tinha uma vivência do mundo arquétipo materno, e uma estruturação do arquétipo da morte. Agora iniciava-se a estruturação do arquétipo da vida. Notava-se agora no desenho a identificação com o herói que era uma figura forte e ereta que parecia caminhar para o centro da folha de desenho- ou seja - caminhar para o aqui e agora representando um movimento de centralização e equilíbrio. Os detalhes da armadura do herói levaram-me a pensar que seu ego estava fortalecido. Já tinha armazenado as energias dos frutos colhidos. O paciente já se mostrava seguro e alegre nas sessões. Contou-me que já fazia uns dias que não fazia "xixi na cama o que relacionei ao controle do impulso representado na árvore desenhada com a copa fechada. A criança estava reorganizando disposição heróica para caminhar na vida. Antes o herói patriarcal estava morto, o que predominava era a mãe negativa. Agora o ego identifica-se com o herói patriarcal. Passaram-se várias sessões de terapia, quando na caixa de areia o paciente dramatizou uma luta entre os heróis do bem e os heróis do mal, luta essa que representava seus conflitos internos. Nessa dramatização os heróis do bem venceram os he-

róis do mal. Os heróis do mal foram enterrados. Observou-se novamente a formação de um círculo na areia , no local em que os heróis do mal foram ocultados representando mais uma vez a mandala que é o símbolo estruturante e protetor.Como relata MICHAEL FORDHAM (1.967):" As crianças mais velhas reconhecem a relação de um círculo como protetor dos perigos internos e podem colocar vários objetos de suas figuras de círculo de forma a controlar os conteúdos psíquicos que estão causando ansiedade" . No início da terapia,o paciente desenhou um círculo formado pelos caminhões, em relação a situação de perigo - o arquétipo da morte - e como houve um bom vínculo terapêutico, os círculos protetores passaram a representar o arquétipo da vida. Essas reflexões estão de acordo com as afirmações de FORDHAM (1969) quando salienta que a mandala representa uma mágica delimitadora ou protetora para evitar perigos reais ou imaginários. O paciente mostrou nessa dramatização que é capaz de lutar contra as forças internas e externas. No canto direito da caixa de areia a criança colocou uma fera montada por outro herói e comentou:"agora a fera está domesticada, o herói domina a fera". O animal representa a vida instintiva: a agressividade. Ficou claro para mim nesse momento, que suas condutas agressivas estavam agora sob controle do ego. Mostrava agora uma maturidade egóica, não verificada no início da terapia. Nessa ocasião seu comportamento escolar já era satisfatório. Depois de algum tempo fez um novo cenário na areia, que chamou de garimpo. Em torno da borda da caixa de areia colocou pedras coloridas que chamou de pedras preciosas; por cima dessas pedras pequenas colocou pedras maiores e chamou esse conjunto de pedras maiores de montanhas. Em toda extensão da metade da caixa colocou pedrinhas azuis e disse que esse conjunto de pedras azuis era um rio. Colocou quatro garimpeiros e disse:"estamos garimpando, vamos colher pedras preciosas para fazer anéis e jóias e com isso ganharmos dinheiro? Nesse cenário senti que a energia psíquica do paciente se canalizava para a criatividade. O dinheiro representa potencial energético. Nesse período já havia sido informado pelos pais que seu rendimento escolar estava normal. Esse quadro indica ao meu ver o considerável potencial da criança. A água do rio representava seu inconsciente e é do rio que o paciente colhia as pedras preciosas, as novas forças energéticas.

Penso que os dados recolhidos nesse estudo de caso estão de acordo com as afirmações de DORA KALFF (1980): " quando se cria um ambiente seguro e protegido o paciente adquire confiança em si. Através de um relacionamento de confiança e amor mútuo pode ocorrer uma participação mística " (que é a ligação primitiva, psicológica com pessoas e objetos, resultando um forte vínculo inconsciente) que cria a situação da primeira fase da vida da criança, aquela da unidade mãe e filho. Esta situação psíquica restabelece aquela paz interior que contém o potencial para o desenvolvimento da personalidade. Para a criança o terapeuta é ao mesmo tempo, o espaço, a liberdade e os limites". Nessa relação terapêutica os símbolos estruturantes surgiram a partir do vínculo terapêutico. O paciente pode vivenciar a mãe boa e estruturar o herói patriarcal, que foi representado na melhora escolar. O processo terapêutico ocorreu dentro de uma relação transferêncial, aonde os processos terapêuticos foram vivenciados e compreendidos, mas não verbalizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FORDHAM, M. - 1969 - Children as Individual. C.P Putanam's Sons. New York.

JUNG, C.G. - 1982 - AION: Estudo Sobre o Simbolismo de SI-MESMO. Vozes.

KALFF, D.M-1980 -Sandplay: A Psychotherapeutic Approach to the Psyche.

VON FRANZ, M.L. - 1990 -Alquimia: Introdução ao Simbolismo e a Psicologia - Edições Paulinas - São Paulo.

WEINRIB, L.L - 1983 - Images of the Self - Sandplay Therapy Studio. Sandy Dallas Institute Publications.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NA FAMÍLIA NOS ÚLTIMOS 50 ANOS: UMA BUSCA DO MELHOR?

Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva

Universidade Estadual Paulista - Araraquara

O tema deste trabalho é bastante abrangente e complexo, especialmente se lembrarmos a escassez de estudos brasileiros (não normativos) realizados acerca deste processo, tão decisivamente investigado em outros países.

A proposta desta conferência está ligada à tentativa de estudar um tema clássico em Psicologia do Desenvolvimento buscando uma perspectiva histórica e ecológica; já que os repertórios comportamentais e morais dos indivíduos variam em função das condições de espaço e tempo em que os grupos sociais estão inseridos. Assim, ao estudar as práticas de educação de crianças na família estamos pensando nos valores, normas e expectativas e padrões de conduta que são transmitidos de geração à geração, através do processo de socialização; portanto, com implicações diretas nos projetos que a sociedade realiza para seus membros.

Assim, procuraremos aqui levantar aspectos importantes para a discussão do tema central, ressaltando seus componentes básicos: a sociedade brasileira nos últimos 50 anos e as práticas educativas na família. Quanto a "o melhor"... é aí que está a eterna questão.

OS ÚLTIMOS 50 ANOS (1930-1950)

Analisar a família brasileira nos últimos 50 anos conduz à análise das transformações da sociedade brasileira neste período, seja de um ponto de vista social amplo, seja em aspectos mais restritos ao espaço privado e doméstico.

O século XX e a Revolução Industrial, especialmente após 1930, trazem para a sociedade brasileira mudanças profundas, quer do ponto de vista político e econômico, quer social, pois trata-se da transformação de um sistema agrário, semi-feudal e patriarcal, para uma sociedade moderna, capitalista, industrial e urbana. Algumas delas provavelmente geraram impactos para a família contemporânea: as migrações internas e a afluência rural para as cidades, o crescimento populacional e o surgimento de novos pólos urbanos, o aumento das comunicações e transportes, afluência dos meios de comunicação de massa, aumento da renda das famílias (apesar da eterna inflação), forte influência norte-americana - ideologia desenvolvimentista-, aumento da escolarização da faixa média da população.

Além destes aspectos amplos, um levantamento permite detectar algumas das principais características da sociedade brasileira contemporânea que causaram grande impacto (e mudanças) na organização e desenvolvimento das famílias:

a) A modernização do discurso da Igreja Católica

Se na década de 30, a Reforma Capanema dizia que "as mulheres serão de uma educação que as torne afeiçoadas ao casamento, desejosas de maternidade e competentes na educação dos filhos", a partir da década de 40 a Igreja evidencia a preocupação com a veiculação de valores científicos e científicos (substituindo gradativamente a visão tradicional fundada apenas em valores éticos e religiosos).

b) A valorização do consumo (e desvalorização do folclórico)

A sociedade de consumo trouxe consigo o abandono das tradições folclóricas, anteriormente presentes na vida das crianças incluindo desde as cantigas de roda, ditados, pegas até tipos e locais de brinquedos. A valorização do consumo vem ligada ao aparecimento do brinquedo industrializado pensado, criado e produzido pelo adulto. Também a televisão facilita a padronização dos valores, e a imposição do consumo.

c) O acesso da mulher (de camadas médias) à universidade

Se em 1907 apenas 1% da população universitária era composta por mulheres, já em 1970 mais de 40% do total de alunos é do sexo feminino.

d) O surgimento dos movimentos Feministas

Já na década de 70 a intelectualidade revela aos leigos o discurso feminista, que vem questionar a condição secular de submissão da mulher, visando entre outros, a simetria nas relações entre papéis, igualdade de condições de vida e trabalho para homens e mulheres.

e) O trabalho da mulher fora do lar

Estatísticas mostram que 30% das mulheres estão inseridas no mercado de trabalho na década de 70, cuja reduzidíssima no começo do século (que admitia apenas profissões "femininas" às mulheres).

f) Os cuidados maternos substitutivos

A década de 70 leva a proliferação de "creches particulares pagas", as chamadas "escolinhas", "hotelzinho",("berçário", "maternal" — frequentadas por crianças em idade pré-escolar).

g) Mudanças de papéis sexuais e organização familiar

Já na década de 60 o questionamento de padrões tradicionais levou à contestação do código moral assimétrico na família. Assim, soluções alternativas são incluídas nas relações matrimoniais, levando desde à exigência de maior participação dos homens no espaço doméstico até ao descasamento.

f) A divulgação do enfoque psicológico e a proliferação dos serviços de Psicologia

A preocupação contemporânea com os efeitos psicológicos dos métodos empregados pelos pais na educação dos filhos é um fenômeno novo, pois que as gerações anteriores estiveram preocupadas basicamente com a sobrevivência física e desenvolvimento moral das crianças. Por outro lado, a vulgarização da ciência, ainda a difusão maciça e n-crítica dos conhecimentos psicológicos tem levado a um "cientificismo", que pode estar levando jovens pais a um sentimento coletivo de incompetência.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FAMÍLIA...

Em trabalho por nós realizado (DIAS DA SILVA, 1986) tentamos investigar mais detidamente as concepções, normas, práticas, expectativas e padrões de conduta partilhados por mães de filhos pequenos (0 a 7 anos) em três momentos nestes últimos 50 anos. Como a falta de dados empíricos acerca da realidade brasileira é uma das grandes dificuldades encontradas para fundamentar análises mais objetivas e detalhadas sobre este tema, tomaremos aqui alguns dados que obtivemos como ilustrativos das práticas de educação de crianças pe-

quenas nesse período de nossa história recente".

a) Os fundamentos da Maternidade

As mães que tinham os filhos pequenos nas décadas de 1930-40 se socorreram pela sabedoria popular e seguiram os mesmos padrões a que foram submetidas por seus pais. Seu relato revela que a maternidade foi o foco mais importante de suas vidas, tendo se dedicado integral e (quase que) exclusivamente ao cuidado da família.

As mães cujos filhos eram pequenos nas décadas 1950-60, em muitos pontos, se assemelham às anteriores. Essas mulheres tiveram na maternidade o foco principal de suas vidas, o que levou várias delas a abandonar sua profissionalização, optando por suas atividades domésticas.

Para as mães com filhos pequenos nas décadas de 70-80, aparecem padrões novos, que evidenciaram alterações significativas na sua visão de mãe e das fontes para orientarem a criação dos filhos. É dessa fase, a prioridade do cientificismo, incluindo o questionamento do passado. As mães mais jovens atribuíram à maternidade um papel essencial em suas vidas, porém não único e, assim, valorizaram sua profissionalização, procurando manter sua individualidade (nos termos atuais "seu espaço").

b) O Ideário na educação dos filhos

As mães das décadas 30-40, baseadas em uma concepção que privilegia a necessidade de controlar e disciplinar a criança, adotaram um ideário que incluía um nível alto (porém não muito rígido) de exigências aos filhos, coupou da comunicação e demonstração de afeto, valorizando sobretudo o desenvolvimento de bons hábitos e normas de convivência social. A independência da criança não tinha importância especial, porém a sexualidade devia ser inibida.

As mães das décadas 50-60 atribuíram importância igual às exigências e à afetividade, o que as levou tanto a impor normas quanto a acariciar e elogiar os filhos. Ainda é baixo o valor dado à independência das crianças, assim como a necessidade de comunicação com elas. E subliminarmente mantiveram a inibição da sexualidade.

Por outro lado, baseadas nas consequências negativas atribuídas ao autoritarismo e rigidez dos pais, as mães mais jovens procuraram estabelecer com os filhos um sistema com um nível médio/alto de exigências, promovendo a independência da criança e valorizando a comunicação com eles. E atribuíram especial destaque à demonstração de afeto.

c) As atividades das crianças

Ainda que "sob os olhos da mãe", os filhos pequenos nas décadas 30-40, tiveram chance de ter atividades variadas, especialmente mediante as brincadeiras coletivas nas ruas e nos quintais, na convivência com membros da família extensa e com vizinhos, e no contacto com a natureza e nas atividades religiosas.

Mesmo que preocupadas em vigiar algumas condutas dos filhos, as mães das décadas 50-60 se envolviam em atividades lúdicas com eles, que cotidianamente brincavam com vizinhos e parentes em casa ou no quintal. As opções de lazer eram maiores, devido ao aparecimento dos clubes e dos automóveis, e de brinquedos industrializados.

Já nas últimas décadas, as atividades das crianças são pouco supervi-

---

* Obtidos mediante análise qualitativa de entrevistas com 30 mães que tiveram seus filhos primogênitos nas décadas 1930-40, 1950-60, 1970-80, em cidade do interior paulista (Araraquara - SP).

alonadas pelas mães, e incluem a televisão e o brinquedo solitário dentro de casa e eventualmente a colaboração nas tarefas domésticas. A escolarização das crianças é precoce, aos 3 anos em média, e o contato com a família extensa fica reduzido.

Interessante notar que apenas as mães das últimas décadas retomam a preocupação do grupo da década de 30, ao ensinarem aos filhos (de ambos os sexos) algumas atividades domésticas, ignoradas pelas mães das décadas de 50-60. Apesar da atitude semelhante, as razões parecem bastante distintas: enquanto as da década de 30 ensinavam às filhas suas atribuições femininas, as atuais se preocupam em fazer todos os filhos participarem das atividades domésticas, parte do seu cotidiano de mulher trabalhador.

A análise das entrevistas permite afirmar que as diferenças nas práticas usadas pelas mães para filhos de sexos distintos raramente foram explicitadas, mas sublinharemente aconteceram.

Assim, as mães das décadas anteriores, ao contrário das mais jovens, quando diretamente questionadas, verbalizavam que pouco distinguiram esse aspecto em sua ação com as crianças, mas revelaram em vários momentos uma prática discriminada: quando relatam que ensinaram às filhas a bordar, cuidar na cozinha, ou deixam claro que esperavam para elas um casamento (ainda que sob o ângulo da fortuna).

d) As técnicas preferidas

Na busca de um filho obediente e disciplinado, as mães das décadas de 30-40 recorreram a técnicas disciplinares que inibissem seus condutas inadequadas, especialmente a punição física e verbal (com uso da retirada de afeição), sendo raros os elogios e explicações.

As mães das décadas seguintes (50-60) continuaram a usar o mesmo repertório das anteriores, com algumas pouca variações. Aceitaram os castigos, a punição física e verbal; tanto com uso de ameaças quanto pela retirada de afeição, como técnicas para controlar os comportamentos inadequados dos filhos. E são mais raros os elogios e as explicações.

Novamente é frente às mães mais jovens que aparecem maiores modificações: é verdade que elas também faziam uso de castigos e punição verbal (a "gritaria") como técnicas disciplinares, porém arreditavam que constantemente elogiavam e usavam da persuasão com os filhos, evitando recorrer à punição física e às ameaças de retirada de afeição. E, fato essencialmente novo, admitem manifestações de descontentamento dos filhos com naturalidade.

No entanto, é importante salientar que em todas as épocas, as mães percebem na desobediência e na agressividade dos filhos as condutas que mais as perturbam, e ainda que em graus distintos, todas elas consideram que controlavam os comportamentos inadequados dos filhos, tentando controlá-los.

e) A participação do pai

As mães das décadas 30-40 pouco contaram com o envolvimento e participação dos maridos no cotidiano com seus filhos, posto que atribuíram à mãe mulher o papel e a responsabilidade central no processo.

Para o grupo que educou os filhos nas décadas 40-60, a responsabilidade integral no processo também foi atribuída à mãe, ainda que elas valorizassem o maior interesse e envolvimento dos maridos, ficando para os maridos uma função mais autoritária.

Já as mães do grupo mais jovem tendem a considerar que os maridos deveriam ter uma participação mais integral no processo, e que a tarefa educativa dos filhos deveria ser vista como função do casal, o que não impede que, na prática, elas acabem assumindo efetivamente a maior parte da tarefa.

Por outro lado, se os relatos dessas mães deixaram clara a presença de práticas que, indiscutivelmente, se alteraram ao longo destas últimas anos, houve porém indícios de que muitos aspectos mantiveram sua importância no processo de educação dos filhos nesse período. Entre estes, as mães em qualquer época, atribuíram especial importância a: a organização familiar como imprescindível para o bom desenvolvimento dos filhos (especialmente quando composta pelo casal), a maternidade* como tarefa essencial e reforçadora para suas vidas (ainda que nem sempre haja nessa função só aspectos positivos), a necessidade de amor incondicional aos filhos como aspecto primário da maternidade, a família nuclear, composta de mãe, pai e filhos, sem negar a importância do contacto com a família extensa, o interesse "natural" das crianças em atividades e brinquedos "próprios" do seu sexo, a necessidade da mãe velar pelo bem estar físico dos filhos, evitando situações de perigo e doenças e respeitar características de "temperamento" de cada um, a valorização (ou supervalorização) do papel da escola e da educação formal na vida dos filhos (o "sonho" é sempre o "diploma"), ao valor na aquisição de "boas maneiras" pelos filhos, seja em situação de relacionamento social, seja em atitudes em ambientes específicos.

Assim, ainda que nascidas em épocas diversas, todas as mães pertenceram à classe média, preservando seus valores e atendendo a um modelo de família burguesa do século XX, inserido num sistema capitalista. Nesse sentido, todas elas dispuseram de condições econômicas e materiais imprescindíveis para consecução de seu projeto de maternidade, na medida em que puderam contar com as facilidades próprias de cada época, seja viajando com as crianças (de trem ou avião), fazendo seu prato preferido (fios de ovos ou yogurte), seja adquirindo o rádio ou vídeo-game "último tipo".

O MELHOR...

A incorporação de um ideário moderno de família parece ser uma tendência inequívoca nestes anos 80. As famílias de classe média progressivamente vêm valorizando a validação de um discurso científico, a atuação de especialistas como intermediadores entre a mãe e os filhos, a preocupação do desenvolvimento da criança, a supervalorização do afeto e a apreciação da espontaneidade da criança. E mais, a valorização do trabalho feminino extra-lar, a contestação do autoritarismo e a busca de simetria nas relações familiares.

Porém, BRONFENBRENNER (1986) adverte: "a tendência mais recente apresenta uma efetiva acomodação da parte da instituição da família às mudanças históricas perturbadoras da sociedade mais ampla" (p. 14) [grifo meu].

Assim, ao se acomodar às tendências modernas, as mães se defrontam com contradições inequívocas: a) ao buscar uma ruptura com o modelo tradicional elas passam a ignorar totalmente a importância da sabedoria popular e tendem a ignorar orientações seculares nesse processo, marginalizando as experiências das gerações anteriores, aceitando apenas os conselhos "especializados". Porém, a informação cientificista não trouxe às mães maior segurança e consistência em suas práticas, na medida em que não aponta para soluções definitivamente eficazes. b) Visando atender a um ideário psicológico que valoriza a participação e o desenvolvimento, muitas vezes os pais abrem mão de qualquer tentativa de impor limites às condutas infantis, levando a excessos no sentido de permissividade, deixando as crianças sem parâmetros para nortear suas ações. c) Ao incentivar o trabalho da mulher fora de casa, vêm conservando o modelo de família burguesa [que prioriza a família e a mãe como socializadores essenciais].

* A maioria das vezes vivenciada como instintiva.

a-"Maternidade" trouxe às mulheres uma jornada dupla de trabalho, muitas vezes associada a sentimentos de "culpa" pelo "abandono" dos filhos. d) Procurando evitar o uso de técnicas disciplinares de cunho emocional, como a ameaça de retirada de refeição, as mães modernas tendem a ser mais inconsistentes em sua prática cotidiana com os filhos, se exaltando com facilidade, muitas vezes gritando e até xingando as crianças, evidenciando maior impulsividade que ponderação.

Mas ainda assim, não é raro que as novas gerações anseiem por se distinguir de suas famílias de origem, negando a moralidade que norteou a geração de seus pais.

E NICOLACI-DA-COSTA (1985) aponta que a geração dos jovens da década de 80, mediante o questionamento de vários aspectos do sistema simbólico de seus pais, foi levada a novos valores e formas de organização familiar. Porém ressalta que a manutenção de alguns valores tradicionais, mantidos pela interpalinação durante a socialização primária, trouxe à jovem geração o problema da "crise", originária da busca de uma linha de conduta coerente, em função do conflito existente entre dois sistemas: o "tradicional" e o "moderno".

Para refletir se a crise conseguiu superar a análise de MOGUEIRA (1962), que já na década de 60, profetizava:

"Entre os pais da nova geração, não é raro encontrarem os modernos padrões como ideais e mantenem sua observância durante os períodos de serenidade, rompendo com os mesmos e atuando em função dos padrões tradicionais em momentos de fadiga e irritação" (op. cit., p. 275).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONFENBRENNER, U. Freedom and discipline across the decades. 1986 (no prelo).

DIAS DA SILVA, M.H.G.F. A Educação dos Filhos Pequenos nos últimos 50 anos: a busca do "melhor"? São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1986 (Tese - Mestrado).

NICOLACI-DA-COSTA, A.M. Mal Estar na Família: descontinuidade e conflito entre sistemas simbólicos. In: FIGUEIRA, S. (org.) Cultura da Psicanálise. São Paulo, Brasiliense, 1985. p. 145-68.

MOGUEIRA, O. Família e Comunidade. Rio de Janeiro, INEP/MEC, 1962.

UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO PENSAMENTO DE B.F.SKINNER

Maria Amélia P.A.Andery (*) e Teresa Maria A.P. Sério (*)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Antes de iniciarmos cabe comentar que este texto é resultado do trabalho que estamos iniciando como teses de doutorado. São dois trabalhos desenvolvidos paralelamente, com o objetivo de fazer uma análise do sistema de Skinner no que diz respeito ao seu sistema conceitual e a suas propostas e análises para a sociedade. Não se trata pois de apresentar um conjunto de resultados e conclusões, mas algumas reflexões preliminares e tentativas, além de encaminhamento provisórios, já que os trabalhos não estão terminados e sequer todos os dados foram coletados.

Também cabe dizer que acreditamos que o processo de produção de conhecimento sempre envolve um conjunto de pressupostos que norteiam sua elaboração e que a explicitação destes pressupostos é de grande relevância para a discussão do conhecimento produzido. Tendo em conta o âmbito do trabalho que aqui se apresenta, gostaríamos de deixar claro que é nosso pressuposto que o conhecimento científico é historicamente produzido e que é da descoberta de suas determinações históricas que se desvendam não apenas seu conteúdo, mas também suas possibilidades e seus limites.

Tal pressuposto impõe ao trabalho que estamos desenvolvendo, como não poderia deixar de ser, algumas características de procedimento e de análise. Daí é que derivaram a necessidade de se fazer uma contextualização histórica das condições que propiciaram o surgimento do behaviorismo skinneriano e a necessidade de se analisar a obra do autor em sua totalidade e na ordem cronológica de publicação, duas características que marcam nosso procedimento de investigação e, num certo sentido, este trabalho que, como já afirmamos, está ainda na fase de coleta de dados, o que quer dizer que, até este momento, sequer analisamos a obra de Skinner para além do Ciência e Comportamento Humano.

Num primeiro momento desta exposição esboçaremos algumas reflexões tentativas a respeito de contextualização histórica de Skinner na década de 30 e num segundo momento analisar alguns aspectos de seu trabalho, apenas a título de ilustração do tipo de análise que o trabalho que estamos desenvolvendo parece nos permitir.

Os EUA iniciam-se na psicologia através do filosofia e da teologia enfatizando questões éticas e morais. No entanto, no fim do século XIX, com o desenvolvimento das ciências físicas interessam-se pela visão "científica" da disciplina. Nas universidades criam-se laboratórios e cursos de pós-graduação sob a liderança, muitas vezes, de homens treinados pela tradição experimental alemã. Inicia-se, assim, um período de intenso crescimento da psicologia experimental, então sinônimo de científica, sob a liderança de homens como Titchener.

(*) As autoras são bolsistas de Doutoramento da FAPESP

No início da segunda década do século XX surge uma nova escola de psicologia nos EUA. Marcada pela pretensão de fazer da psicologia uma ciência completamente objetiva, uma ciência plenamente natural, surge o behaviorismo de Watson. No desenvolvimento de sua formulação do behaviorismo Watson incorpora, segundo Logue (1978), um ambientalismo que, apesar de cada vez mais extremado, não é incompatível com a teoria da evolução; um fisicalismo, compatível com a noção de ciência natural, e a teoria do condicionamento de Pavlov, então moldada na fisiologia. A crença de Watson na maleabilidade do comportamento e na possibilidade de adaptá-lo ao ambiente levaram-no a defender a possibilidade do desenvolvimento de uma tecnologia a partir do behaviorismo (Mc Connell,1985) que poderia ser aplicada aos mais variados campos da vida humana - educação, indústria, propaganda, etc. Assim, para Watson a psicologia não mais se divide em duas, como em Wundt, sendo uma disciplina típica das ciências naturais e com claras pretensões de desenvolver princípios úteis à predição e controle do comportamento.

O behaviorismo de Watson exerce grande impacto nos EUA, ganhando rapidamente adeptos e críticos ferrenhos, constituindo-se em uma escola da psicologia em oposição a outras formas de pensamento. É a esta grande vertente da psicologia - o behaviorismo - que Skinner, nos anos 30, se alinhará. Sua proposta de construção de uma ciência experimental do comportamento, assim como o behaviorismo de Watson, segue os cânones e supostos do que ele entende por ciência natural.

Day (1980) discute vários antecedentes científicos do behaviorismo. São importantes para sua formulação de contingências como determinantes do comportamento, não apenas a psicologia experimental do século XIX e o behaviorismo de Watson. A teoria da evolução de Darwin, principalmente sua formulação do mecanismo de seleção natural, influencia Skinner que o reconhece (1990). São importantes ainda a teoria do condicionamento de Pavlov e a lei do efeito de Thorndike, cuja reconhece o próprio Skinner que chega a afirmar que a teoria do reflexo atrasa a formulação de operante. Também os problemas da física influenciam indiretamente Skinner, através de Mach, que desenvolve a noção de que a psicologia não trata de um objeto absolutamente diferente do objeto da física, mas apenas trata do mesmo objeto, enfocando-o diferentemente. Ainda segundo Day, também viria daí a confiança que Skinner demonstra na inspeção visual de seus dados experimentais. Este também seria um traço machiano de confiança nas percepções sensoriais do experimentador e de suas relações, ao inspecionar os dados.

A fisiologia também desempenha papel importante na proposição do behaviorismo de Skinner. Por um lado, através de Pavlov, por outro, de Crozier (professor de fisiologia em Harvard na década de 30). Day (1980) afirma que a abordagem experimental de Crozier, do comportamento visto como comportamento e não como manifestação de algo mais, e sua abordagem do comportamento como um todo teriam exercido forte influência sobre Skinner. Esta influência se esclareceria se se atentasse para a defesa que

ambos fazem da construção da teoria a partir de dados empíricos e da utilização de uma metodologia do sujeito único.

Um aspecto que caracteriza este momento e que deve ser considerado na contextualização histórica de Skinner é a relação da psicologia com a filosofia. Esta relação sofre rompimentos institucionais - com a criação de departamentos de psicologia e de cursos de pós-graduação nas universidades americanas - com a reorientação para uma psicologia científica. Autores como Leary (1980 b) e Smith (1981) apontam como momentos cruciais deste rompimento, o surgimento do behaviorismo de Watson e sua posterior reformulação com Skinner.

Este rompimento é associado à crescente influência de algumas tendências, no nosso entender filosóficas, como o positivismo, o positivismo lógico, o operacionalismo e o pragmatismo. Parece-nos que, mais que um rompimento com a filosofia, o que ocorre é o rompimento com algumas tendências do pensamento filosófico e o reatamento com outras tendências da filosofia (reatamento porque poder-se-ia identificar já na Alemanha, no fim do século XIX, algumas destas tendências).

O que parece comum a estas tendências é que todas elas se fortalecem nas décadas de 20 e 30 e todas elas exercem, aparentemente, forte influência sobre a psicologia. Do ponto de vista filosófico a característica que nos parece comum entre o neo-positivismo e o operacionalismo é sua preocupação epistemológica. Sua preocupação em desenvolver uma filosofia do trabalho científico. Talvez este seja o apelo que gere uma influência tão forte na psicologia, especialmente no behaviorismo, então ocupado em definir seu programa científico. O próprio Skinner (1970) reconhece que chega à psicologia por sua relação com a epistemologia e fortemente influenciado por Mousel e Mach.

O neo-positivismo, que influencia enormemente a psicologia americana nas primeiras décadas do século XX, cria as condições para uma concepção de produção de conhecimento científico que separa fato e valor. E o desenvolvimento de um modelo de investigação que separa rigidamente sujeito e experimentador, que busca precisão e que, a partir de Pavlov, valoriza a investigação com animais, também influenciam Skinner na década de 30.

Seu trabalho receberá, ainda, uma outra influência, como já afirmamos, a de Crozier, e daí, embora não exclusivamente, que surge a ênfase no estudo do organismo como um todo, do comportamento como classe e como objeto em si, e a ênfase na metodologia do sujeito único. Crozier defendia que o controle experimental poderia ser obtido pela medida da variação de variáveis experimentalmente controladas num único sujeito, porque a variação, assim como a estabilidade, era submetida a leis naturais e, neste sentido, ordenada. Nada mais parecido com Skinner.

Acrescentando-se a estas características e influências o uso de registros cumulativos que, como já foi assinalado, permitiam a percepção mais rápida e objetiva das regularidades observadas, e de um aparato - a caixa, de Skinner - que permitia uniformizar a resposta estudada no organismo, pareceram ter os mais importantes ingredientes da proposta metodológica de Skinner.

A pergunta que permanece é: como uma proposta que privilegia respostas padronizadas, ambientes experimentais rigidamente controlados, sujeitos experimentais simples do ponto de vista biológico, estados estáveis e registros meramente quantitativos, pode pretender ter seus resultados diretamente generalizados para os homens, em situações tão complexas como a sociedade? A resposta mais plausível parece estar na crença de Skinner de que as leis que regem o comportamento são genéricas e naturais, neste sentido leis uniformes e independentes da complexidade do organismo a que se aplicam. Desta forma, todo comportamento e todo organismo seriam iguais perante a lei e não se faz necessária uma metodologia especial para um mesmo fenômeno num diferente grau de complexidade. O que se necessita é uma só metodologia que permitar a descrição, a previsão e o controle do fenômeno estudado.

Esta discussão remete-nos à análise que Skinner faz de temas e problemas sociais - e parece-nos que aos olhos de Skinner esta análise não se diferenciaria do restante de seu trabalho, não sendo qualitativamente diferente da análise dos dados obtidos em laboratório. Deste ponto de vista, parece tornar-se legítimo que os parâmetros utilizados para avaliar seu trabalho explicitamente experimental sejam utilizados na avaliação de suas análises "sociais".

Como toda ciência a psicologia guarda relações com a sociedade. A psicologia vem oferecendo explicações "científicas" do homem, explicações que servem como "auxiliares" na justificação e formação de valores e ideologias, que servem na "solução e encaminhamento" de problemas sociais, que servem como tecnologia aplicada à indústria, escola, presídio, etc. Desde que se estabeleceu como ciência, a psicologia guarda, sim, relações mais ou menos estreitas com várias instituições da sociedade. Entre elas destaca-se sua relação com a academia - a universidade.

Na década de 30, quando Skinner se inicia na psicologia, a universidade era, ainda, o grande centro produtor de intelectuais e de conhecimento científico com o qual a psicologia se identificava. A sociedade americana, de massas, competitiva, tecnológica, urbana e industrializada necessitava de uma psicologia que lhe oferecesse mais que uma explicação "teórica": precisava de uma psicologia que pudesse emprestar significado à sua ideologia e cuja teoria pudesse ser transformada em tecnologia eficaz.

Assim como as demais escolas da psicologia, o behaviorismo de Watson e o de Skinner responderam a estas necessidades e foram por elas moldados. Se sua ênfase no método responde à ascensão das filosofias neo-positivistas do período entre, por sua vez, são coerentes com tais necessidades sociais. Da noção de psicologia como ciência natural, rigorosa e eficiente por enfatizar a acumulação empírica de fatos à noção de que as teorias construídas em tais bases são verdadeiras, objetivas e neutras, dá-se um passo bastante curto. A utilização de dados empíricos para interpretações que justificam o status-quo não é, assim, surpreendente.

As concepções behavioristas de que os homens são criaturas da natureza, idênticos na sua generalidade, subactidos a leis independentes, plenamente cognoscíveis objectivamente; de que os homens são maleáveis e de que são controlados pelo ambiente são noções plenamente compatíveis com os ideais de uma sociedade que se pretende organizada e sem contradições insolúveis, uma sociedade de homens "naturalmente" iguais, uma sociedade que pode trazer felicidade a todos e que a todos oferece oportunidades, uma sociedade que pode ser adaptada às necessidades individuais sem precisar ser alterada em suas bases. A psicologia, através do behaviorismo e de suas outras abordagens, oferece, assim, uma "explicação". Através de uma tecnologia a ser desenvolvida e implementada, tecnologia baseada em uma ciência objetiva, promete as soluções.

Se estas são algumas das condições que estavam presentes no início do trabalho de Skinner, mais do que identificar e completar esta contextualização, o importante é tentar desvendar as possíveis relações existentes entre tal contexto e o desenvolvimento do sistema explicativo skinneriano. Na discussão de alguns dos aspectos que marcam o sistema skinneriano, estas relações serão destacadas sempre que o exigir a própria pesquisa assim o permitir. A ausência de qualquer relação não significa, portanto, sua não existência.

O exame cronológico dos textos de Skinner, pelo menos até 1950, sugere uma questão sobre o processo de construção de seu sistema explicativo: há um projeto que dirige a elaboração deste sistema ou, ao contrário, o sistema é construído apenas a partir das necessidades reveladas pelos dados. Há alguns indícios de que se trata de um processo deliberado de construção de conhecimento, numa direção antecipadamente prevista.

A grande maioria dos artigos publicados de 1930 a 1938 são experimentos com animais que, se considerados em seu conjunto, parecem passo a passo levar à construção da síntese apresentada em The Behavior of Organisms (1938) (OO) - livro que se constitui numa primeira sistematização do conceitual teórico, das posições acerca da ciência em geral e da ciência do comportamento especificamente. E os artigos que, neste período, parecem deslocados em relação à síntese efetuada em OO (Has Gertrude Stein a secret?, 1934; Verbal Summator, 1936; The distribution of associated words, 1937) , se considerarmos que tratam de comportamento verbal, com certeza podem ser considerados como parte integrante e fundamental de seu sistema; mesmo que se acredite que fazem parte de um programa de pesquisas que caminha paralelamente a seu sistema: em OO, Skinner afirma que o comportamento verbal talvez seja a única característica que diferencia o homem de outras espécies animais.

Com a síntese de 1938 é como se Skinner estivesse preparado para uma outra etapa na construção de seu sistema — a explicação explícita do comportamento humano. Entre 1938 e 1953, a ampla maioria de suas publicações refere-se diretamente ao comportamento humano. Ao lado de Walden II (1948) (W II) e Science and Human Behavior (1953) (SCH), há artigos que tratam de comportamento verbal, e dois dos seis artigos com animais abordam

comportamentos que parecem ser moldados a partir de um referente humano - a ansiedade e a superstição. Os trabalhos "teóricos" deste período parecem referendar esta direção: discutem o papel da análise experimental - que agora é apresentada como alternativa à psicologia - em relação aos problemas humanos e a possibilidade de uma tecnologia derivada da análise experimental, enfatizando a solução destes problemas.

Dentro desta maneira de ver o desenvolvimento do processo de produção do sistema skinneriano, W II ocupa um lugar destacado. No prefácio de Contingencies of Reinforcement (1969) (CR) o próprio Skinner parece autorizar esta interpretação (p.VIII), Mais do que uma obra literária, W II poderia ser visto como a explicitação do compromisso de dirigir o conhecimento da ciência do comportamento para a explicação do comportamento humano, revelando a direção de seu projeto, que é reafirmada em CCI.

Não pretendemos, aqui, afirmar como verdade nossa interpretação, mas a consideramos relevante como hipótese de trabalho porque pode dirigir e até mudar a avaliação que se faça dos trabalhos com animais feitos por Skinner - estes passariam então a ser avaliados também diante dos objetivos mais gerais a que se propõe seu programa de pesquisa. Além disto, esta hipótese poderia revelar alguns traços metodológicos importantes da concepção de Skinner, como sua perspectiva quanto à ciência pura e sua relação com a ciência aplicada, e sua posição em relação à continuidade das espécies.

Pelo menos à primeira vista esta interpretação parece conflitar com a visão mais geral que se tem de que a "casualidade" marcaria a construção do sistema skinneriano; perspectiva que parece muito bem ilustrada em A case history in scientific method (1956).

Se examinarmos o conjunto e a sequência dos experimentos com animais realizados até 1938, nos deparamos com o que parece ser uma construção em que cada experimento é derivado do anterior e, desta forma, temos a impressão de que os problemas vão surgindo gradativamente e, basicamente, dos dados experimentais, sem se encontrar uma justificação ou discussão de aspectos relevantes de sua metodologia - como a escolha da resposta medida e do sujeito experimental - o que só é feito em CO. Isto poderia indicar a ausência de uma direção pré-determinada para o programa de pesquisa skinneriano. De qualquer forma, já em 1931, com a publicação do artigo The concept of reflex in the description of behavior, Skinner parece indicar a existência de um projeto que, naquele momento, era a extensão do conceito de reflexo - conceito trazido agora para o âmbito do comportamento - para o comportamento de todos os organismos em todos os seus aspectos.

Resumindo, há indícios de que já desde seus primeiros anos, Skinner parecia assumir a explicação do comportamento humano como objetivo - e como objeto de estudo privilegiado - da ciência que vinha trabalhando, e também há indícios de que tinha desde cedo um projeto conceitual - a ser desenvolvido experimentalmente - que lhe permitiria desvendar cientificamente o comportamento. Poder-se-ia pensar, ainda, tratar-se de dois projetos indissociáveis, ou melhor, de um só projeto que se desdobraria, mas permaneceria uno, como parece indicar sua afirmação de que

busca explicar, de um determinado "lugar" conceitual todos os aspectos do comportamento dos organismos. Tal projeto marcaria tanto a construção de seu sistema explicativo, como sua análise do comportamento humano.

Isto não quer dizer, no caso de Skinner, que seu compromisso com tal projeto signifique que não se operarão transformações conceituais, embora signifique que tal compromisso, pelo menos, direcionou sua investigação. O lugar de onde se parte para construir um sistema explicativo, seu desenvolvimento e seus resultados - entendidos como determinados por esta construção - são, do nosso ponto de vista, reveladores por uma análise histórica que permita que se compreenda de maneira mais adequada, não apenas o produto final de um sistema, mas também suas possibilidades, bem como suas limitações.

Antes de passarmos à análise de alguns exemplos que podem ilustrar esta transformação é importante abordar um outro aspecto que se relaciona com o desenvolvimento do sistema skinneriano. Até por volta de 1938, Skinner parece ter como interlocutor privilegiado a fisiologia (p/Os a neurologia). Sua preocupação se centra em caracterizar e propostas de uma ciência do comportamento contrapondo-a e distinguindo-a da fisiologia. Seu grande objetivo parece ser estabelecer a especificidade da ciência do comportamento, argumentando em favor de um objeto próprio e de um método específico adequado à sua investigação. Segundo Leary (1980 b), a psicologia marcou-se no início do século XX pela defesa de sua independência em relação às ciências vizinhas - tanto as ciências antropológicas e sociológicas, como as ciências biológicas. O behaviorismo teria tomado parte neste movimento afirmando sua independência e relação às últimas. Neste ponto de vista, Skinner não seria uma exceção.

Paralelamente à explicitação cada vez maior de uma preocupação com o comportamento humano, gradualmente a psicologia - isto é, as diferentes alternativas de explicação psicológica - parece assumir o lugar de interlocutor privilegiado de Skinner, em detrimento da fisiologia que, embora não abandonada, passa a ocupar um lugar secundário. Não se trata mais, em que tudo indica, de afirmar a especificidade da ciência do comportamento, mas de diferenciá-la como uma ciência natural, que utiliza os métodos das ciências e que, por isto, se ofereceria como alternativa à psicologia. Pode-se também encontrar uma possível explicação para esta mudança no fato afirmado por Mr Reachie (1976) e Sexton (1978) de que o behaviorismo teria, a partir da década de 50, perdido sua hegemonia como corrente da psicologia, nos EUA. Há, ainda, a possibilidade de que este deslocamento se deva ao próprio desenvolvimento do trabalho de Skinner: à medida em que cresce sua preocupação explícita com a análise do comportamento humano, cresceria também a importância de contrapô-la à psicologia que há muito se estabelecera como "explicação" desta parcela do real, e decresceria a importância da fisiologia, que teria sua hegemonia estabelecida como ciência experimental, especialmente com animais.

Os comentários acima referem-se a um movimento mais geral que parece ter marcado a elaboração do sistema explicativo

skinneriano. A identificação deste movimento, embora não definitiva porque precisa ser ampliada e pode ser revista, pode auxiliar na compreensão do próprio sistema. Efetivamente, é certa fundamental de seu conceitual teórico o ter passado por sucessivas mudanças. Algumas destas mudanças acompanham os movimentos mais gerais de sua obra, outras processam-se em espaços menores; algumas são quase drásticas, outras ocorrem sutilmente; estas todas merecem, do nosso ponto de vista, ser analisadas para que se possa realmente compreender o sistema skinneriano. Uma análise histórica é, acreditamos, especialmente adequada para se fazer tal caminho e é um de nossos objetivos centrais. Apresentamos, aqui, alguns exemplos que poderiam ilustrar tanto o que entendemos por desenvolvimento conceitual de Skinner, como as possibilidades abertas por uma abordagem histórica.

De 1930 a aproximadamente 1938, o conceito articulador do sistema explicativo skinneriano é o conceito de reflexo. O apego que Skinner demonstra em relação a este conceito traz implicações para o que é uma das grandes contribuições de Skinner - a noção de operante. Mesmo após estabelecer a distinção entre operante e respondente insiste no termo eliciação ao se referir ao comportamento operante o que, do nosso ponto de vista, dificulta a apreensão real da relação comportamento - ambiente, implícita na noção de operante e que, segundo o próprio Skinner, difere radicalmente de uma eliciação. Apesar da perspectiva aberta por Skinner já na primeira vez (1935) em que propõe as características distintivas do comportamento operante - ele produz o estímulo reforçador - seu comprometimento com a ampliação do conceito de reflexo parece obscurecê-la. Um sinal disto pode ser o fato de que em COH sua unidade de análise no estudo do comportamento passa a ser a classe de respostas e não mais uma relação (p.64, 65). Também esclarecedor de seu comprometimento à manutenção de termos - resposta, reforçamento, condicionamento - derivados do estudo do reflexo, no âmbito do operante, mesmo reconhecendo sua não adequação (p.65).

Este compromisso parece tão grande, neste período, que o reflexo que primeiramente surge como unidade de análise para se estudar um determinado objeto - o comportamento - passa a ser o próprio objeto de estudo. Uma questão que merece análise é que os principais conceitos utilizados para explicar o comportamento operante foram produzidos sob a ótica do reflexo e, assim como o próprio conceito de operante se ressente disto, é bastante possível que o mesmo ocorra com os demais.

Outro conceito que parece ocupar lugar fundamental durante o período de dominância do reflexo e que é intimamente a ele relacionado, é a noção de reserva. Um primeiro aspecto a considerar é que a noção de reserva parece refletir antecipadamente a passagem que se opera no sistema skinneriano, do lidar com relações para o lidar com respostas, ilustrando de modo especial a difícil passagem do reflexo para o operante. Em CO, Skinner inicialmente refere-se à reserva como reserva do reflexo para, após discutir o processo de discriminação, reconhecer que, pelo menos no caso do operante, seria mais adequado falar em reserva de respostas e não de reflexos.

Um segundo aspecto a considerar diz respeito ao papel desempenhado por esta noção no sistema explicativo skinneriano: A reserva parece expressar a necessidade de "explicar o futuro"! fruto de uma operação realizada no momento sobre o organismo, fornece elementos para explicar o comportamento deste organismo na ausência desta operação. Como é sabido, a noção de reserva é abandonada por Skinner e, se esta interpretação está correta, o papel que desempenhava será preenchido pela noção de probabilidade de resposta. O fato de Skinner afirmar a importância da probabilidade no mesmo texto em que pela primeira vez critica explicitamente a utilidade da noção de reserva, parece ser um bom indício desta relação.

A confirmação desta relação entre reserva e probabilidade exigirá mais indícios e indícios mais fortes já que, para nós elas representam perspectivas quase que antagônicas: a reserva parece mais associada com uma concepção estática do comportamento, enquanto que a probabilidade pode abrir caminho para uma concepção mais dinâmica. Além disso, a noção de probabilidade parece ter um significado especial no quadro de referência skinneriano; parece estar intimamente relacionada com os objetivos propostos para a produção de conhecimento científico. Se a ciência se ocupa em descobrir as forças presentes que são responsáveis pelos fatos e, a partir daí, pretende ser capaz de prever e controlar, a probabilidade da resposta é realmente um dado básico e não teria tal peso se, diferentemente, se tratasse de construir uma ciência voltada para a simples compreensão dos fenômenos.

Se a discussão de conceitos articuladores é uma vertente que permite desvendar o sistema explicativo skinneriano, a discussão da trajetória dos conceitos empregados também pode ser reveladora. A noção de drive e a resposta de pressão à barra são exemplos esclarecedores.

Nos primeiros textos de Skinner (1930, 1932a, 1932b), o drive aparece através do estudo do "reflexo de fome" como objeto central de análise, enquanto que em 1936 reservará não mais como o objeto central, nem como o "reflexo de comer", mas como algo que deve ser estudado ao lado do condicionamento e sugerirá como uma variável importante na análise do reflexo de pressão à barra.

Esta compreensão da trajetória da noção de drive não seria possível apenas a partir de CO onde, acreditamos, Skinner inverte esta trajetória - o estudo do drive que parece ter propiciado alguns aspectos relativos ao procedimento para o estudo do condicionamento, por exemplo, passa a ser apresentado como um fenômeno ao qual tais formas podem ser estendidas. Além disso, em CCH, a noção de drive passa a ser substituída pelo binômio privação-saciação.

A resposta de pressão à barra que do início é apresentada como um elo arbitrário do comportamento de comer, introduzido para testar a generalidade da equação que descreve a curva de ingestão (1932 b); passa a ser apresentada e defendida em CO como uma resposta com características privilegiadas para o estudo do comportamento operante.

Ainda em relação à trajetória dos conceitos utilizados no sistema skinneriano, há que se destacar a mudança do "peso" que certos conceitos sofrem. Exemplo disto é a noção de emoção: em 1938, apesar de ser apresentada, ao lado do drive, condicionamento e extinção, como uma das leis dinâmicas do reflexo que diferem das leis clássicas, é tratada sob o título de "outras variáveis". Já em 1953, passa a merecer um capítulo especial, além de permear a discussão de outras noções.

E, finalmente, ao analisar a trajetória dos conceitos merece se considerar como a, por assim dizer, especificidade de alguns comportamentos pode exigir alterações conceituais significativas(como parece ser o caso da análise que Skinner faz do comportamento social). O próprio fato desta análise só surgir a partir do momento em que Skinner se volta explicitamente para o comportamento humano já pode ser revelador. Além disso, ao definir comportamento social como comportamento que necessariamente é mediado por outro s, portanto, como estabelecendo uma relação não mecânica entre comportamento e ambiente, torna-se necessário caracterizar este rompimento e suas relações com outros conceitos de modo especial. Quase que o mesmo poderia ser dito de noções que são amplamente discutidas no CCH como abstração e solução de problemas, e da necessidade que se impõe de considerar o problema dos eventos privados.

Como já foi apontado, a análise histórica da produção do conhecimento não deveria se ater exclusivamente aos aspectos "conceituais", mas deveria, também, considerar o enfoque metodológico que informa a elaboração desse conhecimento. Durante a discussão dos aspectos já abordados, a passagem do nível conceitual para o nível metodológico já se fez necessária em alguns momentos. Apesar de ainda não termos uma análise exaustiva das relações entre estes dois níveis, supomos relevante destacar algumas questões metodológicas, mesmo que de maneira pontual.

A relação de Skinner com o positivismo, apontada por ele mesmo (1948) e discutida por vários autores (como por exemplo, Abib, 1985), com certeza é um aspecto fundamental a ser considerado, pelas implicações que traz ao seu sistema. Entretanto, não abordaremos, aqui, diretamente esta vinculação, mas sim, alguns aspectos específicos que indubitavelmente estão vinculados a esta relação.

Um primeiro aspecto se refere à concepção skinneriana de seu objeto de estudo. Se considerarmos apenas os textos iniciais (até 1938) de Skinner, encontramos duas concepções antagônicas. Em 1931 (The concept of the reflex in the description of behavior) Skinner parece assumir que a realidade dos fenômenos estudados pela ciência limita-se às operações experimentais envolvidas em sua definição e parece considerar também que a discussão da existência ou não de uma realidade independente de tais operações é, pelo menos, pouco importante. Em contraposição em 1935 (The generic nature of the concepts of stimulus and response), artigo que do nosso ponto de vista é de extrema importância na fundamentação de seu sistema, Skinner baseia sua proposta dos/ noções de estímulo e resposta na suposição de que o ambiente e o comportamento são fragmentados naturalmente e, talvez mais

importante, defendo que a análise realizada pela ciência deve representar tais fraturas, isto é, não deve ser arbitrária.

Ainda referente à concepção de seu objeto de estudo, Skinner apresenta duas posições diferentes com relação à possibilidade de se criar comportamentos operantes. Em 1935 (Two types of reflex and a pseudotype), afirma que todo reflexo operante condicionado já deveria existir de forma incondicionada no repertório do organismo: "No tipo I, o estado do reflexo é 'condicionado' pela ocorrência de sequência reforçadora, mas sua existência não o é (p.481). Já em 1937 (Two types of conditioned reflex: a reply to Konorski and Miller), afirma que os operantes são gerados a partir de material indiferenciado e que não existem como unidades incondicionadas, assumindo, então, a possibilidade de criar comportamentos novos.

É interessante notar que a despeito de Skinner partir de um conjunto de supostos - como os que vimos abordando - e de expressar um compromisso com determinados conceitos - como o de reflexo - afirma reiteradamente que a análise que realiza não se fundamenta em qualquer síntese que a dirige e nem premissa de uma síntese a ela posterior. Possivelmente relacionada a esta concepção da relação análise - síntese está sua defesa de uma visão molecular. É, por mais paradoxal que pareça à primeira vista, podemos supor que exatamente o fato de descrever, controlar, simplificar e antecipar é que garantiriam a Skinner sua crença na abrangência, no poder explicativo e no poder manipulatório do sistema que construiu. Os exemplos referentes ao comportamento humano até 1938 podem ser considerados como ilustrativos disto. São, de um modo geral, específicos e suas análises se caracterizam pelo nível de atomização que exigem. O que se pergunta é se não representariam, exatamente por isto, a confiança em que um sistema é capaz de explicar o comportamento em todos os níveis.

Finalmente, acreditamos que uma análise do sistema skinneriano não pode desconsiderar como é tratado, no âmbito deste sistema, a questão da variabilidade do fenômeno estudado. Skinner desde os seus primeiros textos demonstra uma preocupação com a variabilidade. Por exemplo, justifica o recurso de drive a partir da variabilidade do comportamento. Enfatiza esta característica do comportamento e chega a propor um tipo especial de lei - as leis dinâmicas - para descrevê-la. Aponta como característico diferenciador do seu sistema o fato de se ocupar de processos e não de seus resultados finais. A relação condicionamento - extinção também pode ter consequência desta preocupação: Skinner reconhece não possuir uma medida efetiva do processo de condicionamento, dada sua instantaneidade, e busca no processo de extinção esta medida.

No entanto, esta variabilidade é vista como sujeita à lei, e a lei - objetivo final da investigação científica - ao ser descoberta desvenda a regularidade e acaba por eliminar a variabilidade. Possivelmente nesta relação variabilidade - regularidade se encontra a raiz da ênfase na manutenção de comportamentos e da dificuldade para explicar sua geração. Mesmo dando um salto que nem todos autorizariam, acreditamos que H. H. exemplifica especialmente esta dificuldade. Ainda que se

reconheça a lucidez e agudeza da crítica tanto na análise da sociedade existente, quanto na proposta de uma sociedade alternativa, W II é apresentado como uma sociedade que, na sua essência, está já construída e em nenhum momento é discutido seu processo de formação. Isto se agrava se considerarmos que na análise da cultura apresentada por CR Skinner afirma que o indivíduo tem poucas, se é que alguma, condições de avaliar uma cultura alternativa.

REFERÊNCIAS

Abib, J.A. Skinner, naturalismo e positivismo. Tese de Doutoramento apresentada ao Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da USP, 1995

Day, W.F. The Historical Antecedents of Contemporary Behaviorism. In Rieber, R.W. & Salzinger, K. Psychology: Theoretical- Historical Perspectives. New York: Academic Press, 1980

Leary, D. One hundred years of experimental psychology: an american perspective Psychological Research, 1980, 42, p.175

Logue, A.W. Behaviorist John B. Watson and the continuity of the species. Behaviorism, 1978, 6, p.71

McConnell, J.V. Psychologist and the scientist. Psychological Reports, 1980, 9, p.23

McKeachie, W.J. Psychology in America's bicentennial year. American Psychologist, 1976, 31, p.819

Sexton, V.S. American psychology and philosophy, 1876-1976: alienation and reconciliation. J. of General Psychology, 1978, 99, p.3

Skinner, B.F. On the conditions of elicitation of certain eating reflexes. Proceedings of the National Academy of Science, 1930, 16, 433-438

_____ The concept of the reflex in the description of behavior (1931). In Cumulative Record. New York: Appleton Century- Crofts, 1972, 3a ed.

_____ Drive and reflex strength. J.of General Psychology, 1932, 6, 22-37

_____ Drive and reflex strength II. J.of General Psychology, 1932, 6, 38-40

_____ The generic nature of the concepts of stimulus and response (1935). In Cumulative Record. New York: Appleton-Century- Crofts, 1972, 3a ed.

---------- **Two types of conditioned reflex and a pseudo-type** (1935). In **Cumulative Record**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1972, 3a ed.

---------- Conditioning and extinction and their relation to drive. **J.of General Psychology**, 1938, 14, 296-317

---------- **Two types of conditioned reflex: a reply to** Konorski and Miller (1937). In **Cumulative Record**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1972, 3a ed.

---------- **The Behavior of Organisms: an experimental analysis**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1966, 2a ed. (1a ed., 1938)

---------- **Walden II**. São Paulo: EPU, 1972, 2a ed. (1a ed., 1948)

---------- **Science and Human Behavior**. New York: Macmillan, 1953

---------- **Contingencies of Reinforcement: a theoretical analysis**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969

---------- **The experimental analysis of operant behavior: a history**. In Wagner, A.R. & Saltinger, K. **Psychology: Theoretical-Historical Perspectives**. New York: Academic Press, 1980

Smith, N.W. **The ancient background to greek psychology and some implications for today**. **Psychological Record**, 1974, 24, p.167

A ARTE NO CONTEXTO TERAPÊUTICO: INTRODUÇÃO À ARTETERAPIA

Joya Eliezer
Clínica Particular - São Paulo

A idéia de que Arte, Ciência e Religião caminham juntas é conhecida de todos nós. A arte das cavernas é pródiga ao mostrar a imagem dos primeiros "psiquiatras", demonstrando que sintetizavam todos os poderes em prol da cura.

O uso da linguagem artística como diagnóstico e tratamento é comum atualmente, tanto nos testes psicológicos como nos centros especializados para tal fim.

Com o advir das guerras mundiais, da revolução econômica e política decorrente das mesmas, com as contribuições do pensamento oriental e da filosofia existencialista, com as idéias de Martin Buber sobre relações humanas, novas contribuições terapêuticas apareceram. A dança, o som, a música, o movimento, as massagens, os relaxamentos, o Tai-Chi-Chuan, a pintura, a modelagem, o desenho, foram utilizados no contexto terapêutico. Bases como Musicoterapia, Dançaterapia, Arteterapia foram se diferenciando; divisões como terapias expressivas, terapias alternativas, etc., também estiveram presentes. Não pretendemos objetivar as técnicas psicoterapêuticas e não psicoterapêuticas.

Observa-se concretamente maior número de terapias grupais e retorno na relação interpessoal, com respeito pela alteridade e pelo conhecimento mútuo.

A história da Arte e a História das Civilizações são base de estudo de quem quer se aprofundar no uso da linguagem artística como forma de diagnóstico e de tratamento.

Para quem preferir trabalhar utilizando-se de simbologias fica implícito o conhecimento de histórias infantis, mitos, lendas, contos de fadas, como herança cultural de nossa civilização.

Os conhecimentos de Carl Gustav Jung contribuíram para o uso da linguagem artística em psicoterapia de base analítica pois permitia e sugeria aos pacientes que desenhassem imagens oníricas e outras nas sessões, como forma plástica de se conhecer melhor os conteúdos inconscientes. Jung também sugeria que os pacientes desenvolvessem atividades artísticas fora das sessões. Desta forma a arte passa a ser uma atividade expressiva e integradora. Pouco se falou em sublimação.

Nascida na Alemanha e radicada nos EUA, Margaret Naumburg é tida como precursora da Arteterapia de Orientação Dinâmica, que se utiliza dos postu-

lados teóricos de Freud mas não se utiliza da interpretação.

Pela Antroposofia, o paciente tem acesso a uma forma metódica e dirigida de trabalhar com arte como um dos elementos do tratamento. Utilizando-se de seus conhecimentos de Medicina, Alimentação, Arte, Movimento, o terapeuta artístico, sob pedido e orientação do médico, desenvolve o trabalho utilizando-se das técnicas de desenho, pintura, modelagem, tecelagem. Há ainda a terapia do movimento (euritmia) e a da Fala.

O treinamento do terapeuta artístico é bastante específico e a Antroposofia se baseia nos postulados de Rudolf Steiner.

No campo da Psicologia, pode-se dizer que a arte é utilizada também conforme preceitos da terapia comportamental e da Gestalt.

Existem centros de treinamento especializados em quase todos os países. Importante destacar alguns trabalhos como de Juliette Alvin (Associação Britânica de Musicoterapia), os Institutos Jung, o trabalho da Drª Dora Kalff (Suíça); o Laban Art of Movement Centre, na Inglaterra. Aqui temos o trabalho em instituições como o hospital de Engenho de Dentro, dirigido pela Drª Nise da Silveira, e trabalhos desenvolvidos no hospital do Juqueri, em São Paulo.

A Arteterapia é uma forma de psicoterapia que se utiliza da linguagem artística como forma de comunicação entre paciente e terapeuta. A observação dos fenômenos psíquicos e naturais exige esta postura de se auto educar.

A base de nosso tratamento é acreditar que a ontogênese repete a filogênese e que o micro e macro-cosmos estão em constante relação.

A terapia artística exige treino específico por parte do terapeuta. É importante que ele conheça profundamente os materiais com os quais vai trabalhar e que já se tenha submetido ao processo.

Não há limites de idade ou patologia mas não se deve confundir com casos que necessitam especificamente reabilitação motora ou casos de retardo mental profundo, para os quais existe uma metodologia específica de trabalho.

Importante frisar que arteterapia não é aula de arte. A técnica está a serviço do tratamento e é no trabalho psicoterápico que a cura se desenvolve.

A verbalização pode ou não ocorrer. Quando ocorre é trabalhada como parte integrante do processo criativo.

Muitos estudiosos da questão perguntaram-se qual é o elemento artístico preponderante na cura. Alguns se referem ao poder curativo da criação, outros acreditam na cura pela possibilidade de projeção dos conflitos no trabalho artístico, outros apenas acreditam que a restauração ocorra pelo equilíbrio entre as atividades, e que, a atividade artística é um restaurador do mesmo.

Algumas pessoas procuram a arteterapia por problemas de verbalização e/ou de bloqueio na criatividade. Importante frisar que é a resolução dos problemas que permite que a criatividade volte a se desenvolver.

A verbalização pode se desenvolver enquanto o paciente comenta suas produções artísticas. Aparentemente, o que se constatou é que é mais fácil falar do que se faz, do que não está presente, um mundo de processos mentais.

Para o profissional que queira se especializar há centros de estudo e de formação em toda Europa, EEUU, e atualmente pequenos núcleos na América Latina.

Observamos aqui no Brasil que existe um interesse crescente pelo tema e muitos profissionais e pesquisadores desenvolvendo estudos a este respeito.

O cuidado que recomendamos tomar é que não devemos confundir ou mesmo associar a Arteterapia ao ensino da arte. Os objetivos são diferentes, o primeiro diz respeito a arte-educação e o segundo a formas de tratamentos psicoterapêuticos.

O lembrete é que em terapia artística o processo de transformações e de cura se dá na atividade acompanhado pelo terapeuta.

De acordo com nosso código de ética, cabe ao psicólogo a prática de psicoterapia. A Arteterapia ou terapia pela arte, ou ainda terapia artística é um tipo de tratamento psicoterápico, portanto, somente o profissional que esteja devidamente treinado no uso da psicoterapia é que poderá utilizar-se da arte como instrumento terapêutico.

REFERÊNCIA

The Gestalt Art Experience – Janie Rhyne, 1971, Wadsworth Publishing Company, Inc.

ITENS DE UM FICHÁRIO

FRED S. KELLER
University of North Carolina, Chapel Hill

ITEMS FROM A FILE

Quando recebi o convite de Ribeirão Preto para visitar, mais uma vez, minha família brasileira, tentei comprar um presente para os sócios da Sociedade — uma coisa de valor, feita especialmente nos Estados Unidos para exportação. Dona Frances me ajudou. Mas não descobrimos nada. Tudo era feito em Japão, em Formosa, na Alemanha, ou no Brasil.

Decidi pensar em coisas mais intangíveis — como minhas recordações, por exemplo. Mas elas estavam nebulosas, suspeitas; não estavam claras. Finalmente, olhei no meu fichário em busca de qualquer coisa. Encontrei muitas cartas e notas, coletadas ao longo dos anos. Nada mais.

Então, subitamente, tive uma idéia. Por que não selecionar algumas das que tenham tido importância para a nossa vida brasileira desde o começo de nosso relacionamento - com a terrinha ? Pode ser interessante para nós e para nossos amigos. É menos trabalhoso para preparar.

A história começou no ano de 1959, numa carta datada do dia dez de abril. A remetente era Nyrthes Rodrigues do Prado, uma das minhas alunas na Columbia University no ano de 1954. Aqui estão partes da mensagem dela. A tradução é minha.

"O Dr. Paulo Sawaya, Diretor da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, conhecendo o senhor como psicólogo, sua atividade famosa nesta área, e suas qualidades elevadas como professor, pensa que o senhor poderia estar in

teressado numa visita ao Brasil em qualquer época conveniente para o senhor. Sua colaboração e seu conselho são muito importantes para nós, visto que o senhor sabe muito o que tem sido feito nos Estados Unidos dentro das Universidades, sob diversas condições".

Não era muito difícil arranjar uma visita ao Brasil no ano de 1960. Deixem-me explicar, com pormenores. Tenho um registro completo da minha correspondência no período em apreço.

Na minha resposta a Myrthes do Prado, manifestei interesse na proposição e disse que gostaria de ter notícias mais extensas do Professor Sawaya. Aqui estão uns trechos da minha carta.

"Durante o ano passado, estava pensando sobre o estudo da psicologia experimental na América Latina... Até estudei um pouquinho de espanhol — infelizmente não português... Gostaria de corresponder-me com o Dr. Sawaya... (Não acredito que uma pobre menina tivesse muita influência!... Gostaria também de ajudá-la de alguma forma".

Oito meses mais tarde, uma carta dele, datada de 30 de dezembro, pediu-me uma cópia do Curriculum Vitae. "Dr. Sawaya quer saber se o Professor Keller poderá chegar ao Brasil em março, ou quando, do ano de 1960".

Oito de janeiro, 1960 — um cabograma do Dr. Sawaya: "Informe, por favor, possibilidade aceitar contrato cadeira psicologia desta Universidade".

Nove de janeiro, 1960 — um cabograma ao Dr. Sawaya: "Interessado possibilidade, março a janeiro - 1961, talvez mais cedo, apreciaria receber detalhes, segue carta".

Treze de janeiro — Uma carta ao Dr. Sawaya, descrevendo alguns obstáculos possíveis à visita. Estes e

ram: minha posição como chefe do Departamento em Columbia; o problema da língua; outras solicitações nos Estados Unidos; e a falta de conhecimento da situação em São Paulo.

Trinta de janeiro — Uma carta do Professor Sawaya, falando sobre o novo departamento de psicologia da USP; sua necessidade de um professor e pesquisador; e sua oferta de um salário de 69.000 cruzeiros por mês "suficiente para um apartamento e uma empregada". Ele mencionou a possibilidade de uma suplementação pela Comissão Fulbright. (Segundo o New York Times, 68.000 cruzeiros eram cerca de 47$ dólares por mês — menos da metade da minha renda em Columbia).

Dezesseis de fevereiro — Uma carta à Comissão Fulbright sobre a possibilidade de um auxílio que me permitiria pensar seriamente no convite.

Vinte e três de fevereiro — Uma resposta do Dr. Trusten Russell do Comitê de Intercâmbio de Pessoal. A Comissão Fulbright tinha esgotado as vendas para 1960. Ele mandou um formulário para o ano de 1961, e prometeu me levar em consideração naquela ocasião.

Vinte e oito de março — Uma carta ao Dr. Sawaya, explicando a situação financeira.

Quatro de abril — Outra carta do Dr. Sawaya, informando que a Comissão no Rio tinha aprovado minha bolsa. "Então o senhor poderá começar as aulas no primeiro dia de agosto. Queria que o senhor considerasse a possibilidade de ficar pelo menos dois anos conosco".

Onze de abril — Uma carta do Dr. Francis Young do Comitê de Intercâmbio de Pessoal. Meu nome tinha sido enviado ao Departamento de Estado com a aprovação de uma bolsa de viagem e uma mensalidade no Brasil durante nossa estada — o valor dela não era especificado. Um formulário para meu exame fí-

sico foi mandado também.

Dezoito de abril — Nesta época, Dona Frances teve que passar por uma inesperada cirurgia. Isto tornava provável atrasar nossa saída por uns poucos meses. Nunca certa avisei o Dr. Sawaya desta situação. Falei também doutras possibilidades e do meu desejo de vir, ou no mês de fevereiro ou março de 1961.

Vinte de abril — Mais uma carta ao Dr. Sawaya. Descrevi o equipamento que seria necessário para estabelecer um laboratório na USP. O provável preço, 2.000 dólares, para o qual a Fulbright poderia contribuir.

Vinte e cinco de abril — Uma carta ao Dr. Sawaya (Ele ainda não recebeu a minha). O contrato adiantou-se. Os cursos poderiam começar no primeiro dia de agosto de 1960. A Universidade pagaria pelos equipamentos, mas ele precisava de uma lista, a fatura, et cetera.

Vinte e seis de abril — Uma carta ao Dr. Trusten Russel: "Avisei hoje o Departamento de Estado sobre o desejo do senhor ir ao Brasil em 1961, em vez de 1960".

Vinte e sete de abril — Outra carta ao Dr. Sawaya, avisando-o desta situação.

Dezessete de junho — Uma conversa no meu escritório em Columbia com o Dr. Fernando Tude de Souza, da Comissão Fulbright no Rio. Ele me disse que a Comissão estava preparada para dar-me uma suplementação de 82.000 cruzeiros mensais durante o ano de 1960.

Vinte e um de junho — Um telefonema ao Dr. Russell. Ele disse que a suplementação para o ano de 1961 poderia ser 97.000 cruzeiros.

Primeiro de julho — Uma carta confirmatória do Dr. Russell. "A bolsa será formalmente avaliada no dia 13 de julho".

Onze de agosto — Uma carta ao Dr. Young. "A bolsa está confirmada pelo período de fevereiro de 61 até janeiro de 62".

No fim de setembro, o Dr. Oswaldo Frota Pessoa, geneticista da USP, veio ao meu escritório para conversar sobre as condições de vida em São Paulo. Recomendou morar por algum tempo num hotel barato na cidade antes de alugar uma casa por um longo período. Esta conversa era a primeira de uma amizade que existe até o dia de hoje.

Onze de outubro — Um cabograma do Dr. Sawaya. "Contrato aceito definitivamente. Pense por favor sobre uma chegada no começo de janeiro". Uma carta dele confirmou o cabograma, falou sobre uma reorganização do Departamento de Psicologia e a nova sede dele na Cidade Universitária, e perguntou pelo tipo de moradia desejada em São Paulo.

Vinte e três de outubro — Uma carta ao Dr. Sawaya: "O meu trabalho aqui termina ao redor do dia 20 de janeiro; esperamos partir logo depois". Falei a respeito das compras de equipamento, bem como dos livros e separatas que eu pretendia trazer comigo. Fiz menção também ao Conselho do Dr. Frota Pessoa quanto a nossa 1ar inicial na cidade.

Tudo feito ? Acabou ? Pronto para voar até o Rio ? Mas... tenham paciência... Há mais...

Vinte e oito de outubro — Uma carta oficial do Dr. J. Manuel Espinola, Chefe da Divisão Profissional do Intercâmbio Educacional do Departamento de Estado. Seis anexos foram incluídos. Eu li cuidadosamente o documento principal. Este fornecia, segundo meu entender, um total de 126.000 cruzeiros (não

cruzados) além do meu salário da USP — uma soma insuficiente para as nossas despesas.

Sete de novembro — Mandei voltar todos os papéis, com uma carta explicativa ao Dr. Espinola, lastimei muito o colapso dos planos, a inabilidade da Comissão em fornecer apoio num caso como o meu, e a perturbação geral para todo mundo envolvido.

Dezoito de novembro — Uma carta do Dr. Gilbert Anderson do Escritório de Intercâmbio Educacional: "Parece haver um desentendimento sobre sua bolsa. Estamos tentando arrumar a situação e esperamos uma solução breve. Por favor não considere sua decisão definitiva".

Vinte e nove de novembro — Uma nota ao Dr. Sawaya, explicando a situação.

Oito de dezembro — Uma carta, com 9 anexos, do Dr. Anderson: "Tudo está resolvido. Assine, por favor, a revisão da Autorização da bolsa. Esperamos muito contentes aqui com esta conclusão. Esperamos a sua chegada em Washington.

Seis de janeiro de 1961 — Cheguei em Washington, numa nevasca grande, para receber, com outros bolsistas, informações do Instituto de Serviço Estrangeiro do Departamento de Estado. Assisti conferências sobre imagem nacional, as religiões do mundo, comunicações interculturais, criticismos dos Estados Unidos, o papel de um bolsista, e outras coisas importantes, incluindo "culture shock". Fiquei na capital quatro dias frios e desconfortáveis.

Outros problemas ainda não estavam resolvidos. Tivemos que alugar a nossa casa, obter nossos passaportes, e receber vacinas e inoculações contra doenças estranhas num país primitivo. Finalmente havia o problema da língua portuguesa. Há muitos meses lutava com este idioma. Comprei um disco

que começava com "O meu nome é João Brown". Joguei-o fora; o meu nome não era João Brown. Então matriculei-me num curso de verão em Columbia. Aprendi a ler o livro da Maria de Lourdes Sá Pereira. Leitura da Lição Seis: "Hoje é o dia dos anos de Joãozinho. Há uma festa em casa dele... 'Joãozinho, quantos anos você tem?' Joãozinho, todo prosa, responde 'Tenho dez anos!'" Isto ajudou-me muito no Brasil. (Eu me lembro também, neste curso: "O filho do peixe sabe nadar". Um pensamento profundo).

Finalmente viajamos de avião para o Rio. Chegamos lá no dia depois do Carnaval. Tude de Souza, da Comissão Fulbright, nos encontrou. Descansamos uns dias em Copacabana antes de partir para nosso destino. O Dr. Saveya, o Dr. Ferri (o novo diretor), e a Drª Carolina estavam lá no Aeroporto de Congonhas aguardando nossa chegada. Depois de uma noite no Hotel Excelsior, mudamos para o pequeno Hotel Grão Pará, ao lado do Hotel São Paulo na Praça da Bandeira — a região mais barulhenta da cidade, 24 horas por dia, por causa dos bondes, dos ônibus e dos táxis.

Desta maneira começou um ano memorável. Tenho muitos itens da época — muitos relatos no meu diário, muitas cartas, e muitos documentos oficiais. Aqui estão uns exemplos de uma página de observações feitas durante nossas primeiras semanas em São Paulo:

1. O tempo aqui não é previsível.
2. Não é possível encontrar um telefone.
3. Os moços nas ruas estão descuidados, as moças estão bem arrumadas e com bom gosto.
4. Os bares são principalmente para café.
5. Há guardas-noturnos (polícia não oficial) para proteger as casas em alguns bairros.
6. Há muita polidez, e sorrisos são frequentes.
7. Os relógios nas vitrinas das relojoarias não mostram a mesma hora.
8. Táxis. As placas deles são vermelhas. Os choferes não precisam de carteiras; às vezes não sabem ler, e não co-

nhecem a rota. Alguns deles são ex-condenados.

9. Há muitos pobres, aleijados e mendigos nas ruas.
10. Lotações — Chevrolets do ano 49; usam as rotas dos ônibus, e custam 30 cruzeiros.
11. É muito simples perder-se nesta cidade.

Onze de fevereiro — Uma carta ao Dr. Gilbert Anderson em Washington. "Prometi relatar ao senhor, depois da nossa adaptação, sobre as condições de vida e de trabalho aqui em São Paulo. Agora, passado um mês, posso fazer um relatório.

"Para começar, tivemos quatro dias agradáveis no Rio de Janeiro, graças principalmente à gentileza de Tude de Souza, à esposa dele, e seus auxiliares".

"Em São Paulo temos sido bem tratados também, com vários convites aos lares dos membros da faculdade, na cidade e nos subúrbios. Participamos de dois 'coquetéis' - como convidados de honra, e fizemos duas excursões ao campo — uma delas até Piracununga, onde comemos peixe do rio e bebemos 'caipirinhas'".

"Fizemos contato com a USIS, no Conjunto Nacional, onde recebemos tratamento cordial do Sr. Fasoli e seus auxiliares, e visitamos a União Binacional uma vez. Todo mundo mostra amizade".

"O meu ensino é no Departamento de Fisiologia na Cidade Universitária; já conheci as aulas lá. Os meus livros ainda não chegaram, embora enviados em janeiro. Também o equipamento comprado pela Universidade. Felizmente trouxe comigo umas notas e separatas, mas é uma frustração grande não ter nada para os alunos lerem".

"Tenho bom espaço para um laboratório, uma sala de aula, e um escritório: tenho dois assistentes - bons, e a promessa de todo o necessário para estabelecer um labora

tório primitivo. Ainda não falo português nas aulas, mas os alunos entendem inglês muito bem. Não há problemas por enquanto".

"Temos um bom apartamento mobiliado neste endereço. (Duque de Caxias, 186, décimo quarto andar), 50.000 cruzeiros por mês. É possível cozinhar em casa e reduzir assim as despesas. (Dona Frances já descobriu o Peg-Pag, as feiras semanais, o açougueiro, etc)".

"O número de cruzeiros por dólar aumentou (de 200 para 272) desde o começo da bolsa. O salário da Universidade (ainda não recebido) diminuiu de 340 para 242 dólares mensais, o que dá medo da sofrer uma dor de dentes !"

"O correio é o problema principal aqui. Se Jânio quisesse melhorar as relações internacionais, deveria fazer alguma coisa sobre as comunicações. Este é o tópico mais frequente nas conversas entre os estrangeiros".

"Mas não pretendo fazer reclamações. Realmente, tudo vai bem conosco, gostamos do Brasil e dos brasileiros, somos bem tratados, temos um lar confortável, e o futuro parece bom".

Seis de março — Agora vou ler uma parte do nosso Programa de Psicologia Experimental para o terceiro ano:

"O principal propósito do curso será o de dar aos problemas da psicologia moderna um tratamento experimental do ponto de vista da teoria do reforço. Dar-se-á especial atenção aos conceitos de condicionamento operante, extinção e de discriminação, aos de programa de reforço e de manutenção do comportamento, aos de reforço secundário e encadeamento; ao de motivação e conceitos relativos".

"As aulas e os trabalhos práticos

de laboratório, que acompanharão os principais tópicos discutidos, serão às quintas-feiras, das oito horas ao meio dia. Outros horários para trabalhos individuais no laboratório serão combinados com os alunos".

Vinte e quatro de abril — (dois meses após nossa chegada) Uma carta do Eduardo Ayrosa, Secretário - Substituto da Faculdade: "Venho por meio desta solicitar se digne Vossa Senhoria providenciar os documentos abaixo relacionados, com a máxima urgência, a fim de dar prosseguimento ao processo referente a seu contrato como Professor, para ministrar Psicologia Experimental, no curso de Psicologia desta Faculdade:

1. Dados completos do passaporte;
2. Atestado de capacidade técnica passado por 2 (dois) funcionários públicos, com firmas reconhecidas;
3. Atestado recente de vacina contra varíola (Centro de Saúde);
4. Passar na Seção de Pessoal munido do passaporte.

"É mister salientar à Vossa Senhoria, que os documentos supra são indispensáveis para levar a efeito o seu contrato".

Três de junho — Chegou ! Chegou ! Chegou ! Afinal o meu contrato chegou ! Recebi, do Dr. Ferri, uma cópia do meu Termo de contrato, assinado e selado. Jânio Quadros, estamos aqui ! O salário pode começar.!

Cinco de junho — Um convite do Dr. Erasmo Garcia Mendes, Secretário Geral da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, pedindo minha presença, na qualidade de Convidado de Honra, no decurso de sua próxima XIII Reunião Anual em Poços de Caldas. Já conhecia o Dr. Erasmo como vizinho, no Departamento de Fisiologia; aceitei o convite sem demora.

Onze de julho — Dia de minha confe

rência em Poços de Caldas, intitulada "A Reformulação da Psicologia Moderna", contendo uma descrição da teoria de reforço. Drª Carolina apresentou-me à audiência, e comecei a minha palestra como segue:

"Muito obrigado, Dona Carolina, pelas amáveis palavras. Quando eu recebi o convite para falar a vocês, eu esperava poder usar a língua do país (mas eu disse país). Infelizmente, porém, sinto que isso não é possível sem ajuda de um tradutor. Estou aqui há somente cinco meses e o meu domínio do português não é suficiente para esta tarefa. Portanto, eu falarei em inglês, com a sua permissão".

Apresentei o meu discurso sem problemas, a não ser alguns desligamentos do sistema de alto-falantes, e estava satisfeito com o resultado de minha primeira tentativa.

Fomos a Poços de Caldas numa perua - Kombi como hóspedes da família Fix, pois de uma aluna minha, num feriado inesquecível, com paradas em Cambuquira, Belo Horizonte e Ouro Preto.

Quinze de julho — Uma carta a Yuge de Souza: "Quero informar-lhe que Dona Frances partirá amanhã para os Estados Unidos. Ela tem três razões para a viagem: um exame médico geral; a chegada prevista de um neto ou uma neta; e para providenciar a venda da nossa casa em New Jersey. Espero a volta dela no começo de setembro".

Dona Frances saiu no dia 16 de julho e voltou quase um mês depois, missão cumprida. Há dois cartas a ela no meu fichário, descrevendo o meu solteirismo. Naquele período aprendi a cozinhar, limpar, comprar e cuidar do apartamento. - Descrevi os eventos de cada dia, minha luta com as artes culinárias, e as saudades dela. De vez em quando almocei ou manteí nos restaurantes baratos ou aceitei convites dos amigos para jantar em casa. Nos dias úteis, andei de bonde e de ônibus à Cidade Univer-

sitária para trabalhar. (Numa destas viagens, descobri, na Rua Teodoro Sampaio, a Loja Fred Keller. Visitei-a uma vez, sem muito efeito — o gerente, Fred Keller, era um suíço de meia idade e desinteressado num americano velho com o mesmo nome. Preferia vender roupa).

Às vezes, nos domingos, descansava no sacada do nosso apartamento, de onde era possível ver, numa sacada en frente, um cartaz grande com a mensagem, Yankee Go Home.

O meu fichário contém ainda mais. Por exemplo: Uma festa dos alunos na minha primeira aula (Maria Amélia Martins de Castro, Maria Cristina Pamplona, Maria Helena C. de Figueiredo Heiner, Lídia Rosenberg, Margarida Windholz, Paulo Rafael, Mario Guidi, Yolanda Maffei, Keito Murakami, Vera Konigsberger, Maria Inês Rocha e Silva e Maria Amélia Matos. Outros vieram logo depois). Nessa altura, estava impressionado pelo número de moças na classe. Previamente, quase todos os meus alunos tinham sido moços.

Há cópias também de quatro conferências apresentadas, respectivamente, em Rio Claro, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto e São Paulo. Dona Carolina era responsável pelo convite a Rio Claro; Dr. Rocha e Silva nos convidou para cá; Rocolfo Azzi organizou a palestra em Rio Preto, levando-nos de Ribeirão até lá de teco-teco; e o Dr. Enzo Azzi me pediu para falar na PUC sobre psicofarmacologia. (Eu tinha 23 slides dos Estados Unidos, e o projetor não os aceitou. Uma frustração !).

Quatorze de agosto — Recomendações para três alunas en favor de bolsas para visitar os Estados Unidos, a fim de efetuar estudos avançados: Dona Tix, Maria Amélia Matos e Maria Inês Rocha e Silva.

Doze de outubro — Começou uma longa correspondência com John Gilmour Sherman, meu antigo aluno, assistente, e colega em Columbia, discutindo a possibilidade de substi

tuir-me no ano seguinte na USP. O Gil já tinha ajudado muito na coleção de livros e equipamento destinados a nosso laboratório. No dia 15 de novembro de 1961, eu disse, numa carta a ele, o seguinte:

"Neste ano já fiz um começo. Está preparado o terreno para ensino e pesquisa dentro do campo de aprendizagem. A Faculdade de Filosofia decidiu contratar, no futuro, professores nas áreas de psicologia sensorial, psicologia fisiológica e aprendizagem, a fim de fortalecer o Departamento.

"Eu não posso ficar mais aqui sozinho, e sugeri você no meu lugar, no campo de aprendizagem. Escolhi você por causa da sua competência e personalidade, além de sua habilidade e engenho no desenvolvimento de um laboratório — a sua contribuição mais valiosa a esta Universidade. Achará aqui um grupo pequeno, mas entusiástico, e alguns alunos (principalmente moças) com potencial excelente para estudo e pesquisa.

"Estou muito contente com o seu interesse e contarei mais pormenores logo logo".

Vinte e um de novembro — Uma resposta de três páginas a uma pergunta do Dr. Ferri, discutindo a estrutura atual do Departamento de Psicologia na Universidade e as possibilidades no futuro. Descrevi as exigências e os objetivos de um departamento de primeira linha; a preparação acadêmica dos alunos; a direção e o alcance do treinamento; e os problemas de condições materiais e pessoal. Falei sobre bolsistas a serem enviados aos Estados Unidos e professores visitantes dali. Aqui está o parágrafo final:

"Há alguma coisa mais a dizer ao Senhor. Estou voltando logo aos Estados Unidos. Eu vou com um sentido profundo de afeição por esta Universidade, esta cidade, e as pessoas que foram tão bondosas durante nosso estada aqui. Não sei quais serão meus deveres nos anos seguintes, mas estarei preparado

para ajudar na promoção do programa aqui delineado, tanto quanto meu tempo e força me permitirem. Gostaria de auxiliar no desenvolvimento da psicologia experimental nesta Universidade; o senhor tem somente que dizer e eu farei tudo o que for possível".

Vinte e três de novembro — Uma carta, muito apreciada por mim, do Dr. Ferri sobre minhas recomendações. Ele prometeu dar apoio a elas, expressou sua satisfação com meu trabalho, e disse: "Esperamos sinceramente que o senhor descubra um jeito de voltar mais uma vez e por um período mais completo". Há um lugar especial para esta carta no meu fichário.

Quatorze de dezembro — Uma entrada no meu diário: hoje, entre 15 e 16 horas, Frances e eu subimos a bordo do Alice Torm, navio cargueiro dinamarquês, destinado aos Estados Unidos, com 9 passageiros e cargas apanhadas no caminho. Soubemos de nosso apartamento na Duque de Caxias 4 horas antes, com 12 amigos ou alunos, viajando pela via Anchieta e parando na alfândega em Santos. O grupo incluía Dona Carolina, Rodolfo Azzi (e sua esposa), Dr. Silveira (da estatística) e cinco alunas — Dona Sis, Maria Amélia Matos, Maria Inês Rocha e Silva, Lídia Rosenberg, e Margarida Windholz (com seu filho, Danyl, e três amigas especiais da Dona Frances.

O grupo inteiro foi à festa de estar do navio para despedidas e partilhar de uma garrafa de Scotch que tinha comigo. Foi um evento memorável para todos, até lacrimoso. Depois da partida de nossos amigos, descobrimos no espelho do nosso camarote muitas mensagens de boa sorte.

O Alice Torm partiu cerca das 18 horas, numa viagem que durou quase 22 dias. Paramos por pouco tempo em Angra dos Reis (uma carga de café); em Niterói, onde vimos a tenda de circo que queimou-se no dia seguinte, morrendo 350 pessoas; em Ilhéus, para cacau (não vimos Jorge Amado), em Salvador e Recife (mamona e óleo de mamona) onde descemos à terra para uns passeios; e, finalmente, em Port au Spain, Trinidad, para óleo Di

esel (combustível).

Nosso camarote era luxuoso e confortável, a comida dinamarquesa era excelente, e os passageiros eram amigáveis. O tempo estava bom, o mar estava calmo, e os dias passaram-se sem incidentes. Houve várias celebrações durante a viagem — aquelas do natal, do dia de ano novo, e do aniversário de Dona Frances e o meu. A temperatura do tombadilho tornou-se fria gradualmente. Quando atracamos ao cais em Nova Iorque estava inverno de verdade. Começamos a ter saudades do Brasil. Mas, a família nos encontrou na manhã do desembarque — a filha e seu marido, o filho, e o neto de cinco meses — e a temperatura elevou-se rapidamente.

Há outros itens no meu fichário, mas meu tempo acabou-se. Logo depois do nosso retorno aos Estados Unidos, alugamos um apartamento num subúrbio de Nova Iorque e voltamos aos nossos deveres. Não pensamos que as relações com o Brasil e os brasileiros estivessem apenas começando. Desde então, porém, nossas ligações com este país têm aumentado cada dia ou, pelo menos, cada ano. Agora somos brasileiros adotados.

O meu conto está concluído. A lição dele é muito simples: é difícil ir à terrinha do Brasil, mas uma vez lá, afastar-se não é possível.

CONSIDERAÇÕES FILOSÓFICAS SOBRE O POSITIVISMO E O ESTUDO DO COMPORTAMENTO

Nelson Gonçalves Gomes
Universidade de Brasília

Há algum tempo atrás, certo geógrafo da UnB procurou-me em minha sala, para uma indagação sigilosa. Seu olhar era inusualmente grave e seu tom de voz estava particularmente discreto. Ele fez-me uma pergunta: "O que é um positivista?" Respondi-lhe, com a precisão possível naquele momento, e logo notei nele um extraordinário alívio. "Então, é só isso!", exclamou. Quando eu quis saber o porquê de toda aquela situação, ouvi as seguintes palavras: "É que ontem, num simpósio de geógrafos, eu fui chamado de positivista e agora queria saber, se tal não seria uma ofensa grave".

O episódio serve para ilustrar toda uma enorme confusão que envolve o conceito de positivismo, muito especialmente no Brasil, onde os positivistas tiveram grande influência na política e na cultura, sobretudo durante a segunda metade do século XIX. Eles trouxeram a queda do Trono e inscreveram o seu lema na bandeira da jovem república. Inspirado nos mandamentos humanitários da religião positivista, Rondon dedicou sua vida ao serviço dos índios. Por fim, o positivismo chegou até mesmo ao samba, quando Noel Rosa compôs uma canção com aquele nome, afirmando que a verdade mora num poço e lamentando que a sua amada o tivesse abandonado, rompendo o equilíbrio proposto na lei de Augusto Comte: Ordem e Progresso.

Neste breve trabalho, antes de estabelecer, se alguém ainda é positivista em nossos dias, eu tentarei esclarecer o conceito mesmo de positivismo, tanto na sua acepção histórico-filosófica rigorosa, quando no seu uso informal, nos meios científicos mais amplos. Obviamente, procurarei caracterizar aquele conceito, sobretudo nas suas relações com a psicologia.

Definir positivismo de modo aceitável para o historiador da filosofia, em hipótese nenhuma, é tarefa trivial. No século passado foram chamados de positivistas pensadores bastante diferentes uns dos outros, como Comte, Stuart Mill, Spencer, Mach, Avenarius, mas também, de um modo geral, tendências múltiplas como o naturalismo, o materialismo, o biologismo, o pragmatismo, etc... Como se toda essa variedade não bastasse, fala-se ainda no "positivismo total" de Husserl e Bergson, no "positivismo espiritualista" de Ravaisson, Lachelier e Boutroux e no "positivismo absoluto" idealista de Louis Weber (Ferrater Mora, Dicionário de Filosofia/1981, pags. 2639-2640). Apesar das dificuldades inerentes à busca de traços comuns a todos estes pensadores e escolas, excluindo-se os positivismos "total", "espiritualista" e "absoluto" é possível caracterizar os demais da seguinte maneira: eles fundamentam suas epistemologias numa valorização do "dado", isto é, daquilo que é observável, valorização esta aliada a uma desconfiança ou mesmo recusa, com respeito à metafísica e à especulação filosófica, de um modo geral. Valorização do observável e recusa do especulativo, eis aí a espinha dorsal do positivismo do século XIX.

O posicionamento deste positivismo frente à psicologia dá-nos uma idéia das enormes discrepâncias intelectuais que se verificavam entre os autores e escolas citadas. Augusto Comte, por exemplo, via na psicologia o último refúgio da detestada metafísica, recusando-lhe, drasticamente, o estatuto de ciência. Por outro lado, Mach, no seu projeto de reduzir a realidade dos objetos à nossa experiência perceptivo-sensorial, em última análise, acabava por dissolver todas as ciências empíricas, particularmente a física, na psicologia. Refúgio da metafísica para Comte, rainha das ciências para Mach, tudo isto foi a psicologia, na variegada paisagem intelectual do positivismo em formação.

Mas foi nos anos 20 e 30 do nosso século que o positivismo adquiriu plena maturidade, com o surgimento do Círculo de Viena, a partir de 1924, e com o desenvolvimento de grupos como a Sociedade para a Filosofia Empírica, de Berlim, e o Círculo de

Varsóvia. A Escola de Viena foi particularmente importante, por ter levado à sua versão do positivismo, também chamada de "neo positivismo" ou de "empirismo lógico", às últimas e mais radicais conseqüências. Com o auxílio de recursos lógicos e matemáticos sofisticados, pensadores como Carnap puderam estruturar modelos de empirismo moderno e, logo em seguida, verificar as suas insuficiências. Neste sentido, o pensamento do Círculo de Viena representou um fenômeno ímpar em toda a história da filosofia: antes dele, jamais um grupo de filósofos foi capaz de elaborar idéias tão radicais, com recursos técnicos tão refinados, para, numa etapa posterior, abandonar aquelas mesmas idéias, como conseqüência da acerba crítica exercida, sobretudo, pelos seus próprios autores.

Em 1929, surgiu o "manifesto" do Círculo de Viena, ou seja, um trabalho intitulado "Wissenschaftliche Weltauffassung-Der Wiener Kreis" ("Concepção Científica do Mundo - O Círculo de Viena"). Neste documento, assinado pelo filósofo R. Carnap, pelo matemático H. Hahn e pelo sociólogo O. Neurath, são estabelecidas as seguintes teses, que perfazem o núcleo do neopositivismo, ao menos nesta primeira fase do seu desenvolvimento:

1. A experiência é a fonte do nosso conhecimento;

2. O pensamento lógico nada é, além de um processo de transformações tautológicas, que nos conduz de certas premissas a uma conclusão que nelas está virtualmente contida;

3. O sentido de uma sentença é o seu método de verificação, isto é, uma sentença tem sentido apenas, se é possível reduzi-la a asserções simples, relativas a dados da percepção imediata;

4. O método do filosofar é a análise lógica das sentenças, através da qual sentenças com sentido são esclarecidas e pseudo-asserções absurdas são recusadas.

Como conseqüência imediata destes postulados não apenas a metafísica é reduzida à categoria de entulho especulativo,

mas a própria filosofia desaparece, na medida em que ela não mais é entendida como uma teoria, como um conjunto de sentenças de certo tipo, mas apenas como o ato de esclarecer sentenças. Não foi sem razão que um dos mais ativos membros daquele círculo, O. Neurath, afirmou, repetidamente, que ele e seus colegas nada tinham a ver com filosofia, mas sim com antifilosofia.

Obviamente, os postulados acima estabelecidos envolvem conseqüências muito difíceis de aceitar. Um exemplo simples de uma delas seria o seguinte: suponhamos o caso de um triângulo real, construído com ferro, madeira ou quejandos. Admitamos que os catetos de um tal triângulo tenham um metro de comprimento. Neste caso, qual será o valor da hipotenusa h? O célebre teorema de Pitágoras diz-nos que h $= \sqrt{2}$. Ora, a rigor esta última sentença é inverificável, por envolver um número contendo infinitos dígitos: h = 1, 414... Significaria isto que ela é absurda, sem sentido? Se assim fosse, já as partes mais simples da física aplicada deveriam ser recusadas, também como entulho especulativo, o que, seguramente, não constava nos propósitos originais dos neopositivistas.

Antes de passarmos ao próximo ponto, quero citar aqui um pormenor histórico curioso: Watson e o seu behaviourismo nascente exerceram acentuada influência na formulação das primeiras idéias do Círculo de Viena. Embora recusando múltiplas das suas posições, os neopositivistas, especialmente Neurath, sempre reconheceram publicamente as suas simpatias por aquele novo método empírico de se abordar a psicologia, assim como a sua concordância com a idéia de ciência a ele subjacente. Se é verdade que o positivismo e o pragmatismo exerceram influência sobre o behaviourismo, também é verdade que este último deu sua colaboração para o desenvolvimento do empirismo lógico.

O "manifesto" de 1929 não assumiu uma posição clara, em assuntos de psicologia. Nele, tanto a psicanálise de Freud quanto o behaviourismo nascente foram citados com simpatia, enquanto que a herança metafísica da linguagem psicológica usual foi criticada. Toda a questão ficou em aberto e só seria tratada, de forma mais elaborada, alguns anos depois.

Durante os anos 30, em vista das dificuldades levantadas pelas formulações do "manifesto", R. Carnap, apoiado por O. Neurath, trabalhou no projeto de elaboração de um fisicismo, ou seja, de uma linguagem de corpos, contendo propriedades de seres físicos, e relações entre eles, linguagem esta na qual seria possível expressar todo o discurso das diversas ciências empíricas. A versão fisicista do neopositivismo pretendia contornar os problemas das suas primeiras formulações. A questão do sentido, por exemplo, é agora reformulada: tem sentido uma sentença que possa ser expressa numa linguagem fisicista.

Embora Neurath tenha apresentado o fisicismo como sendo a filosofia/antifilosofia do círculo de Viena, na verdade aquela posição foi recusada por vários membros daquele grupo, a começar pelo seu cabeça, o filósofo M. Schlick. Este fato cria uma dificuldade complementar para os propósitos do presente trabalho, na medida em que nos esforçamos por caracterizar o positivismo e a sua versão vienense. Aí por volta de 1934, existiam o fisicismo de Carnap/Neurath (também com variações entre eles), de um lado, e a versão neopositivista de Schlick, de outro. Percorrendo os trabalhos de outros membros do círculo, perceberemos novas variações, de sorte que é preferível escolhermos um ponto de referência e aí concentrarmos a nossa análise. Ora, tendo em vista que Carnap não apenas elaborou o seu fisicismo, mas também aplicou-o explicitamente à teoria da psicologia, parece ser este um ponto adequado para uma reflexão maior.

Num artigo célebre intitulado "Psychologie in physikalischer Sprache" ("A psicologia na linguagem fisicista"), de 1932/33, Carnap define o que seria uma psicologia científica consoante aquela nova versão do positivismo. Sua tese central estabelece que qualquer enunciado psicológico deve ser tradutível numa linguagem fisicista. Assim, um enunciado sobre o estado anímico de alguém como, por exemplo, "O senhor N.N. está zangado", deve ser entendido como equivalendo à conjunção de asserções do seguinte tipo: 1) "O senhor N.N. está com o rosto vermelho (ou pálido)"; 2) "A pressão arterial de N.N. está alta"; 3) "N.N. está gesticulando de forma intensa"; 4) "N.N. está falando alto",

etc.... Todos estes enunciados dizem respeito a fenômenos corpóreos. Para Carnap, a zanga do senhor N.N. consiste precisamente nestes fenômenos observáveis e em nada mais, além disso. Em outras palavras: não se poderia afirmar que tais fenômenos são manifestações de algo que é intimamente vivenciado pelo senhor N.N. e só por ele, uma vez que tais vivências, em princípio, se viam inexprimíveis numa linguagem intersubjetiva de tipo fisicista. Nesta versão carnapiana, a psicologia trata de relações entre entes físicos, tal como a física o faria, ao falar sobre estruturas mensuráveis.

Sabidamente, o neopositivismo tornou-se moda em grande parte da Europa e dos Estados Unidos, durante os anos 30 e 40. Entretanto, a partir dos anos 50, pouco a pouco, foi surgindo a moda da crítica ao neopositivismo, sobretudo a partir do conhecido trabalho de Quine: "Two Dogmas of Empiricism", onde o autor aponta para pressupostos não criticados, inerentes à filosofia do Círculo de Viena, a saber: 1) a distinção entre sentenças analíticas e sintéticas; 2) o reducionismo de termos a expressões relativas a dados empíricos. O artigo de Quine inaugurou um novo esporte filosófico: descobrir novos dogmas na filosofia ou antifilosofia neopositivista. É nesta direção que Stegmüller, em conferência pronunciada em 1983, denuncia cinco novos dogmas do empirismo, além daqueles dois apontados por Quine. São eles: 1) a exclusão injustificada de sentenças normativas, do domínio da linguagem significativa; 2) a orientação lingüístico-analítica unilateral, em direção aos modelos formais; 3) a visão de teorias científicas como conjuntos de sentenças ("statement view of theories"), com certas propriedades específicas; 4) o monismo metodológico; 5) a semântica funcional-veritativa. Este último item, porém, é cautelosamente posto por Stegmüller como um possível dogma, até que se desenvolvam novas formas de semântica, além daquela citada.

Na verdade, Quine e Stegmüller são apenas casos notáveis de uma forte tendência na filosofia do pós-guerra, ou seja, da tendência no sentido de um filosofar analítico mais amplo, que leve em conta, por exemplo, o elemento histórico e social na

caracterização de teorias científicas, que recupere a discussão sobre problemas ontológicos e éticos e que tenha uma visão mais complexa da linguagem. Nos nossos dias, depois de quase quarenta anos de crítica antipositivista, é muito fácil responder à pergunta "Quem é positivista hoje?". A resposta é simples: ninguém! Isto vale pelo menos em termos dos pensadores que, atualmente, comandam as grandes discussões filosóficas de orientação analítica. Quine, Putnam, Dummett, Stegmüller, von Kutschera, Tugendhat, Kripke e tantos outros, seguramente não são positivistas e muito menos neopositivistas. Neste contexto, vale a sempre citada frase, segundo a qual o positivismo está morto, tão morto quanto pode estar um sistema filosófico.

Se o positivismo está morto na filosofia, creio que exatamente o mesmo acontece na psicologia, ao menos se tomarmos como ponto de referência para uma tal afirmação a psicologia fisicista de Carnap. Sem dúvida alguma, Skinner e a sua escola continuam, repetidamente, aqui e alhures, a serem acusados de positivistas, mas isto não se justifica, se colhermos os nossos critérios na história da filosofia contemporânea. Skinner não apenas recusa o fisicismo - que ele chama de "behaviourismo metodológico" - mas polemiza frontalmente contra ele, de modo especial no seu conhecido livro filosófico "About Behaviorism", de 1974.

Neste ponto, uma questão filosoficamente muito relevante deve ser ressaltada: Skinner admite a existência de eventos privados, naquilo que ele chama de mundo dentro da pele. O ser humano tem vivências estritamente subjetivas de prazer, dor, pensamento e tudo o mais. Skinner insiste, porém, que tais vivências são percepções do próprio corpo e que elas, longe de explicarem a vida psicológica, devem, por sua vez, ser explicadas com o auxílio de conceitos relativos à carga genética ou ao ambiente externo. Skinner não nega a vida mental, mas apenas dá-lhe um papel diferente daquele que lhe foi atribuído pelas diversas formas de psicologia mentalista. Isto basta, desde um ponto de vista rigoroso, para que afirmemos a conclusão: Skinner não é positivista, ao menos na versão radical fisicista. A análise experimental do comportamento por ele proposta adequa-se plena-

mente aos modelos de ciência que a filosofia analítica do pós-guerra vem desenvolvendo, no mínimo como um caminho possível a ser trilhado, numa ciência psicológica entendida de modo mais amplo.

Para quem está mergulhado em pesquisas psicológicas especiais, a questão aqui colocada da existência ou não de vivências íntimas pode ser um pormenor irrelevante. Analogamente, uma diferença de um milímetro, na medição de uma grande viga, pode ser desprezível, para um engenheiro. Porém, ela não o será para um matemático. O filósofo olha toda essa questão desde um ponto de vista muito específico. Para ele, no momento em que Skinner admite o universo da privacidade, está fazendo uma pressuposição metafísica (o que não é necessariamente abominável, hoje em dia) ou então, está tornando os termos característicos de um tal universo como conceitos teóricos, que ganham sentido apenas no contexto global da sua teoria. Em qualquer dos casos, porém, ele situa-se fora dos apertados limites propostos por Carnap, em 1932/33, para a psicologia entendida como ciência.

Até este ponto, tentamos caracterizar o positivismo com um certo rigor histórico-filosófico e concluímos que nenhum filósofo ou psicólogo importante pertence ao seu domínio, hoje em dia. Há, porém, uma versão popular de positivismo, segundo a qual positivista é todo aquele que aprecia o rigor das ciências naturais, que desconfia da especulação livre e que se esforça por testar suas hipóteses sobre fatos, com alguma forma de método observacional. Esta versão popular torna-se particularmente aguda, quando se transforma num recurso de acusação contra teses que não agradam a alguém. Neste caso, positivista é, simplesmente, o meu adversário. Aí a palavra adquire um conteúdo belicoso, capaz de despertar emoções fortes e graves inimizades, tal como no caso do geógrafo, que lhes contei mais acima. Ora, é claro que, segundo a versão popular do positivismo, e, mais ainda, segundo a sua radicalização belicosa, o mundo está cheio de perigosos positivistas, que vivem por aí pedindo verbas às agências oficiais, para pesquisas que visam transformar os homens em máquinas, submetê-los à vontade de empresas capitalistas etc... Nestas versões, não apenas Skinner há que ser tachado de positivista, mas

quase todos os psicólogos modernos, a começar pelo próprio Freud que, sabidamente, acreditava na redutibilidade de fenômenos psicanalíticos a fatos neurofisiológicos.

Infelizmente, nada se pode fazer contra a versão popular e a sua radicalização belicosa. Elas são partes da cultura na qual vive o cientista e só serão extirpadas se, no futuro, houver maior informação filosófica, nos meios científicos. Por enquanto, o melhor é entender esse positivismo popular como um simples samba ideológico, tal como o fez o nosso insuspeitíssimo Noël Rosa.

CURSOS

APRENDIZAGEM SEM ERRO E AQUISIÇÃO DE LEITURA*

Julio Cesar C. de Rose, Deisy G. de Souza
(Universidade Federal de São Carlos)
Maria Amélia Matos e Maria Martha Hübner D'Oliveira
(Universidade de São Paulo)

OBJETIVOS DO CURSO

Esse curso foi planejado com a intenção de divulgar as possibilidades de aplicação do conhecimento mais avançado nas áreas de programação de ensino e controle de estímulos ao ensino de leitura.

As atividades foram programadas visando habilitar os participantes a fazer análise do comportamento de ler — identificando os seus elementos componentes e as variáveis que interferem com eles e planejar intervenção com fatores determinantes, de modo a minimizar erros e facilitar a aquisição de leitura. Mesmo que o curso não permita ir além de uma iniciação, esta é a direção norteadora, que deverá permanecer presente no decorrer dos trabalhos.

O objetivo geral requer como requisitos ou objetivos intermediários, pelo menos os dois que se seguem:
. Descrever comportamento de ler (a natureza das respostas,

* Programa do curso.

o tipo de controle de estímulos e a natureza das conseqüências).

- Identificar fatores que controlam o comportamento de ler e os tipos de efeitos resultantes desse controle.

PROGRAMA

1. Análise comportamental da leitura
2. Princípios subjacentes a processos de aprendizagem
3. Análise de erros: o erro como problema
4. Planejamento para evitar erros
5. O operante de ler: em busca da independência
6. Pesquisas e programas de ensino de leitura

TÓPICOS

1. ANÁLISE COMPORTAMENTAL DA LEITURA

- Introdução geral do problema: fracasso escolar e níveis de determinação. Possibilidades e necessidade de intervenção.
- Contribuição da análise do comportamento para uma abordagem científica do problema.
  - Análise e análise experimental do comportamento
  - Análise comportamental da leitura
  - Identificação de relações funcionais e o planejamento para ensino bem sucedido

REFERÊNCIAS

. BÁSICAS

SILVEIRA, M.H.B. (1978). Aquisição da leitura: uma análise comportamental. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, USP. São Paulo: Universidade de São Paulo.

KELLER, F.S. (1984). Aprendendo a ensinar. São Paulo, Edicon.

SKINNER, B.F. (1953). Science and human behavior. N. York, MacMillan.

SKINNER, B.F. (1957). Verbal behavior. New York, Appleton, Century Crofts.

SKINNER, B.F. (1975). Tecnologia do Ensino. São Paulo, EPU-EDUSP (Trad. de Rodolpho Azzi), pp. 9-27: 89-108.

2. PRINCÍPIOS SUBJACENTES A PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A psicologia como estudo de interações organismo-ambiente e as possibilidades de uma "filosofia de mudança".

. O comportamento como uma relação inferida.

. O comportamento é afetado pelo ambiente.

- Contingências, reforçamento e punição.
- A função seletiva do reforçamento: uma primeira resposta deve, necessariamente, estar presente.
- Para reforçar intencionalmente (como em um programa de ensino), é preciso escolher o que (que comporta-

mentos devem ser selecionados ou onde se pretende chegar): a questão dos comportamentos-alvo ou unidades de trabalho.

* No caso da leitura, alvos podem estar em diferentes níveis intermediários, mas o alvo final é o operante de ler.

- Alvo como algo ainda não presente.

Estratégias para alcançá-lo:

a) Mudanças graduais

. instalar pré-requisitos [sequenciação: garantir um nível facilita a instalação de outro mais complexo].

. identificar a etapa mais elementar por onde começar (não quebrar a seqüência já no primeiro passo): a questão do repertório previamente existente ou nível operante.

b) Reforçamento diferencial

. imediato.

. apenas para respostas na direção planejada (caso contrário, promove aprendizagem, mas apenas da relação que tiver entrado na contingência e não da que se espera ou que precisa passar a ocorrer).

. extrínseco - intrínseco.

. intermitente.

requisitos: um mínimo de desempenho previamente fortalecido; contingente à uma resposta por

ticular; imediatu para a resposta que é reforçada.

- A relação com os antecedentes.

a) O alvo: sob controle de texto (aquisição de controle por estímulos relevantes); processos comportamentais: discriminação; equivalência de estímulos: sons e letras com objetos, figuras, desenhos, etc.

b) Etapa intermediária: imitação — sob controle de modelo, incluindo as propriedades da resposta: auxílio na execução da resposta do aprendiz e na transferência de controle de estímulos sonoros para visuais.

. Revendo a contingência de três termos: a possibilidade de interferência com variáveis ambientais que estabelecem, com as respostas do organismo, uma relação comportamental.

REFERÊNCIAS

HOLLAND, J.G. (1960). Teaching machines: an application of principles from the laboratory. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 3, 275-287.

KELLER, F.S. (1984). Aprendendo a ensinar. São Paulo, Edicon.

KELLER, F.S. e SCHOENFELD, W.N. (1966). Princípios de Psicologia. São Paulo, Herder.

FERSTER, C.B.; CULBERTSON, S. e BOREN, M.C.P. (1977).

Princípios do comportamento. São Paulo, Hucitec.

MARTIN, G. & PEAR, J. (1978). Behavior Modification: what is it and how to do it. New Jersey, Englewood Cliffs.

MICHAEL, J.L. (1974). The essential components of effective instruction and why most college teaching is not. En F.S. Keller e E. Ribes-Inesta (Orgs.) Behavior Modification. New York, Academic Press, pp. 163-176.

MILLENSON, J.R. (1967). Princípios de análise do comportamento. Brasília, Ed. da Universidade de Brasília.

3. ANÁLISE DE ERROS: O ERRO COMO PROBLEMA

. O problema: no errar em si
no erro como fonte de outros

. A aprendizagem pode ocorrer sem erros.

. Efeitos nocivos do erro (emocionais, motivacionais, à prendizagens concorrentes, etc).

. O erro ocorre sob controle de estímulos (favorecido por um programa falho ou pelas múltiplas dimensões de estímulos textuais) e evidencia competição com o controle pelas propriedades relevantes.

. Tipos de erros — tipos de controle de estímulos (instalados e mantidos da mesma maneira que para comportamentos considerados certos).

. Pesquisas que investigam fontes de controle de estímu

to de erros.

. Estratégias de correção requerem programação que instale controle de estímulos apropriado e minimize possibilidade de controle de estímulos por dimensões irrelevantes.

- a precisão do estímulo
- regularidade e padrões de estimulação
- reforçamento diferencial

REFERÊNCIAS

STODARD, L.T.; DE ROSE, J.C.C. e McILVANE, W.J.(1986). Observações curiosas acerca do desempenho deficiente após a ocorrência de erros. Psicologia, 12(1), 1-18.

STOKAN, M. e STODARD, L.Y. (1966). Programming perception and learning for retarded children. Em N.R. Ellis (Org.). International Review of Research in Mental Retardation. N. York, Academic-Press (Vol. 2), pp. 151-208.

4. PLANEJANDO PARA EVITAR ERROS

. Fontes de erro.

- identificação em dois níveis: análise e demonstração.

. O comportamento de ler. Aprofundando o nível de análise.

- níveis de leitura.

. Variáveis que controlam o ler (considerado como dizer/emparelhar).

. Procedimentos para instalar e ampliar repertórios envolvidos no comportamento textual.

. Planejamento ambiental para evitar erros.

REFERÊNCIAS

AIJJU, S. (1976). Systematic instruction in the attainment of right-left from concepts in young and retarded children. In J.G. Holland, C. Solomon, J. Doran e D. A. Freeza. The Analysis of Behavior in planning - instruction. Reading Mass: Eddison Wesley, Pub.

DIXON, L.S. (1977). The nature of control by spoken words over visual stimulus selection. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 27, 433-442.

LOVAAS, O.I.; SCHREIBMAN, L.; KOEGEL, R.L. e REHEN, R. (1971). Selective responding by autistic children to multiple sensory input. Journal of Abnormal Psychology, 77, 211-222.

McILVANE, W.J. e STODDARD, L.T. (1981). Acquisition of matching to sample performance in severe retardation: learning by exclusion. Journal of Mental Deficiency Research, 25, 33-48.

RIBEIRO, N.P.O. (1980). Uma comparação entre dois processos de transformações graduais de estímulos na aquisição experimental da resposta de desemparelhamen

to em crianças. Dissertação de Mestrado. São Paulo, IPUSP.

SIDMAN, M. e STODDARD, L.T. (1966). Programming perception and learning for retarded children. Em N.R. Ellis (Org.). International Review of Research in Mental Retardation, New York, Academic Press, vol. 2, pp. 151-208.

SKINNER, B.F. (1967). Ciência e Comportamento Humano. São Paulo, Martins Fontes (Trad. J.C. Todorov e Rodolpho Azzi).

TERRACE, H.S. (1963). Discrimination learning with and without "errors". JEAB, 6, 1-27 (a).

TERRACE, H.S. (1963). Errorless transfer of a discrimination across two continua. JEAB, 6, 223-232 (b).

TOUCHETTE, P.E. (1971). Transfer of stimulus control: measurement the moment of transfer. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 15, 347-354.

WHALEY, D. e MALT, R. (1967). Use of ancillary cues and fading techniques in name discrimination training in retardates. Michigan Mental Health Research, 1, 29-30.

5. PESQUISAS E PROGRAMAS DE ENSINO DA LEITURA
   - Pesquisas com procedimentos específicos de ensino.
   - Programas como estratégias gerais de intervenção.

REFERÊNCIAS
   - Todas as referências básicas listadas para os tópicos 1 a 4.

A TÉCNICA DE DIFERENCIAL SEMÂNTICO COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA EM PSICOLOGIA

Carlos Américo Alves Pereira
Universidade Federal de Uberlândia

1. INTRODUÇÃO

Idealizada em 1952, com o trabalho pioneiro de C.E. Osgood, tem a técnica do diferencial semântico (DS) se mostrado útil no desenvolvimento de pesquisas em Psicologia e em várias outras áreas do conhecimento humano. O objetivo que orienta o investigador ao utilizar a técnica do DS, é o de tornar possível medir o significado afetivo, e como conseqüência, é um instrumento psicológico que permite registrar, quantificar e comparar o significado atribuído por um ou vários indivíduos, a um ou vários conceitos, em uma ou várias situações, num dado momento ou em momentos diferentes, mediante uma ou um conjunto de escalas.

O fundamento teórico da técnica do DS está centrado no processo de mediação representacional da teoria psicológica do significado, e tem sua origem na teoria formal de C.L. Hull, constituindo-se, essencialmente, numa reelaboração do conceito de ato de estímulo puro, cuja função exclusiva é servir de estímulo para outros atos.

Osgood (1971) e Osgood et alii (1957) propõem uma integração entre três modelos teóricos para explicar a linguagem e o significado, os quais fundamentam a técnica do DS: o modelo condutista, constituído pela hipótese da mediação e pelo processo representacional; o modelo espacial, segundo o qual o significado está constituído por um espaço de n dimensões, das quais três são fundamentais para obliquer um dado conceito dentro do espaço total; e o modelo métrico, que serve para implementar o modelo espacial e é formado de escalas bipolares, ancoradas nas extremidades por adjetivos opostos, e que se expressam por meio de sete intervalos, sendo um deles origem o ponto neutro.

2. FORMAS DE APRESENTAÇÃO DO DS

Existem dois procedimentos de apresentação do instrumento DS: a) o de latência e b) o gráfico.

O de latência requer o aparato de um cronômetro e um registro, acoplados a uma alavanca que se move nas duas direções opostas. Pode somente ser aplicado individualmente, sendo útil e reco-

mendado apenas quando determinada situação experimental o requer, já que é relativamente custoso, além de sua execução ser demorada. Quanto ao procedimento gráfico, além de poder ser aplicado num mesmo momento a um grupo de pessoas, o que o torna mais econômico, é também o mais utilizado. Existem várias formas de se apresentarem tanto os conceitos e adjetivos como os desenhos dos contínuos, comumente encontradas na literatura sobre o DS. Pereira (1986) em seu "O diferencial semântico: uma técnica de medida nas Ciências Humanas e Sociais" apresenta, às páginas 13, 14 e 99, as principais variações da expressão espacial dos formatos gráficos do DS. Existem dois tipos de formatos gráficos. No formato 1, apresenta-se de forma aleatória cada um dos conceitos com uma escala de cada vez, que também aparecem aleatoriamente, o mesmo ocorrendo em relação aos pólos das escalas, de forma que o sujeito respondente não possa predizer qual o conceito e qual a escala que aparecerá posteriormente. Cada conceito, em letras maiúsculas, aparece na mesma linha ao lado da escala que é seu suporte de julgamento, e os itens são organizados de tal modo que um número máximo de diferentes escalas encontre-se entre as repetições de cada conceito a cada escala (i.e., conceitos e escalas são aleatorizados entre si).

Exemplo: ESTUDAR bom :—:—:—:—:—:—: ruim
PRATICAR UM ESPORTE inútil :—:—:—:—:—:—: útil
etc

Este formato tem a vantagem de minimizar a possibilidade de um efeito de halo, já que o sujeito passa de conceito para conceito de forma contínua e também não pode comparar facilmente seus juízos em uma determinada escala com aqueles a emitir em outras. No entanto, apresenta a desvantagem de que aquilo que de fato está sendo julgado no momento— o significado integral do conceito —pode variar de um dado momento a outro.

A apresentação do DS mediante o formato 2, emprega uma folha de papel para cada conceito. Talvez seja uma das formas mais usuais de apresentação do DS. O conceito é colocado na parte superior da folha, e um pouco mais abaixo estão colocadas todas as escalas nas quais os sujeitos julgam, avaliando, o conceito. Este formato, no sentido de julgar e responder, é mais simples que o primeiro, pois a tarefa para o sujeito respondente é mais fácil, embora aumente o efeito de contexto e de contaminação.

Exemplo: **ESTUDAR**

```
          bom :—:—:—:—:—:—:—: ruim
       inútil :—:—:—:—:—:—:—: útil
importante :—:—:—:—:—:—:—: sem-importância
   agradável :—:—:—:—:—:—:—: desagradável
     monótono :—:—:—:—:—:—:—: dinâmico
                    etc
```

Aqui, a ordem dos conceitos para diferentes sujeitos deve ser variada, mas a forma do diferencial em si é constante (i.e., a mesma ordenação das escalas para todos os conceitos, para todos os sujeitos e uma direção de polaridade constante para cada escala que aparece para os diferentes conceitos). Este formato apresenta uma vantagem adicional: a facilidade de elaboração—uma folha-padrão contendo todas as escalas, variando somente os conceitos que podem ser carimbados, ou estampados com selos gomados ou ainda escritos a mão em letra de forma ao alto da folha—e de codificar e tratar os dados, pois todas as escalas aparecem na mesma ordem para todos os conceitos, o que pode ser feito com o uso do computador. Ainda uma vantagem é a de se possuir uma constância maior de significado daquilo que está sendo avaliado, além de satisfazer mais plenamente aos sujeitos respondentes.

3. ÁREAS DE APLICAÇÃO DO DS EM PSICOLOGIA

Pode-se calcular em, aproximadamente, 3500 o número de publicações que se utilizaram da técnica do DS.

Por se tratar mais de uma técnica geral de medição do que um teste específico, e por sua facilidade de adaptação a diversos problemas de pesquisa, o DS se converteu num instrumento psicológico e social de utilização freqüente na exploração, explicação e compreensão de diversas questões de investigação.

Em um trabalho de singular importância, Santoro (1975) reuniu um considerável número de publicações científicas referentes às principais áreas a que o DS tem se dirigido, as quais podemos resumir da forma como se segue: a) psicologia social e organizacional: percepção social, formação de impressão, estereótipos, imagem, atribuição de status e papéis sociais, medida de valores, de atitudes, de opiniões e de mudança de atitudes; b) psicologia clínica: andamento e desenvolvimento de psicoterapia, estruturas

semânticas em esquizofrênicos, neuróticos, pacientes lobotomizados e deficientes mentais, relação entre DS e Rorschach e TAT, figura humana e outros testes; c) psicologia geral e experimental: aprendizagem verbal e memória, linguagem, cognição, motivação, emoção, percepção e ansiedade; d) psicologia do desenvolvimento: mudanças no significado de acordo com o desenvolvimento humano, o desenvolvimento conceitual, a memória e a estrutura semântica nas fases do desenvolvimento; e) psicologia da personalidade: perfis e tipologias de personalidade, imagem corporal, mecanismos de identificação, dinamismos e traços de personalidade; f) psicologia transcultural: comparações transculturais de avaliação de conceitos, valores e atitudes; g) psicologia escolar e orientação educacional: avaliação de professores, materiais institucionais, planos escolares e dos sistemas educacionais, auto-conceito e auto-imagem, avaliação de orientandos e do próprio orientador, da família e dos elementos institucionais e sociais, determinação de interesses e imagem das ocupações, dos papéis e como indicador sociométrico. Ainda há aplicações em outras áreas das Ciências do Comportamento, Humanas e Sociais: Ciência Política, Administração, Comunicação, Publicidade, Mercado, Consumo, Sociologia, Lingüística, Antropologia e Artes.

Uma revisão extensiva sobre diversas aplicações do DS é apresentada em J.G. Snider e C.E. Osgood (1969), com 1066 referências; em Osgood et alli (1957; 1975); em Díaz- Guerrero e Salas (1975); e em Pereira (1986). Ainda, o Psychological Abstracts tem sumariado inúmeros trabalhos com o DS. No Brasil existem, aproximadamente, 35 trabalhos que se utilizaram de técnica do DS. A maioria desses trabalhos são referenciados e apresentados resumidamente por Pereira (1986).

4. FASES PARA ELABORAÇÃO DE DS

Uma maneira simplificada de se elaborar um DS é, a partir de um conjunto de conceitos, montar uma lista de pares de adjetivos opostos; a partir dos critérios de adequabilidade, simplicidade e familiaridade de uso, selecionar entre cerca de 20 pares de adjetivos bipolares, constituindo-se, dessa forma, as escalas do DS; um ou um grupo de sujeitos avaliarão, julgando, os conceitos através das escalas do DS, num formulário de pesquisa especialmente montado para esta finalidade; para efeito de codificação, valores

entre 1 e 7 serão atribuídos aos seis intervalos escalares, do intervalo mais extremo do adjetivo polar positivo ao intervalo mais extremo do adjetivo polar negativo; para efeito da análise estatística, aqueles valores são recodificados para valores entre +3 e -3, passando por zero; médias aritméticas ou medianas podem ser calculadas para cada conceito em cada escala do DS.

Uma outra maneira de se elaborar um DS, a seguir os procedimentos e critérios de cunho mais formal, delineados, esquematicamente, no Quadro a seguir:

Quadro1. Etapas na elaboração de DS

OPERAÇÕES	CRITÉRIOS	PRODUTOS
Escolha de conceitos sobre o tema	Consulta a livros, periódicos, professores e profissionais	Lista de conceitos sobre o tema
Eliciação associativa de qualificativos aos conceitos	Pessoas de uma amostra representativa	Lista de respostas qualificativo-associativas
Seleção dos qualificativos-adjetivo mais expressivos	Índice H de Shannon (freq. e diversi.) Coeficiente PRI (independência uso)	Lista de adjetivos mais expressivos
Obtenção de opostos aos adjetivos	Pessoas de uma amostra representativa	Pares de adjetivos opostos
Seleção dos pares de adjetivos opostos mais expressivos	Adequabilidade Simplicidade Familiaridade de uso	10 a 20 escalas bipolares do diferencial semântico
Avaliação dos conceitos originais através das escalas	Pessoas de uma amostra	Dados pertinentes aos julgamentos efetivos
Extração de fatores representativos do espaço semântico	Método PRINCOMP (Rotação VARIMAX)	Principais dimensões e respectivas escalas
Análise estatística de dados nos conceitos nas escalas	Estatística descritiva Estatística inferencial	Significado efetivo dos conceitos

5. CONCLUSÕES

É o DS uma técnica quantitativa, que permite medir o significado, a atitude, e imagem ou percepção de uma ou um grupo de entidades (pessoas, grupos, comunidades e culturas), frente a um ou um grupo de conceitos (palavras, expressões, frases, objetos, figuras, acontecimentos, nomes de pessoas e instituições), diante de uma ou um grupo de escalas bipolares de sete intervalos. Sua aplicação pode ser feita individualmente ou coletivamente, podendo até mesmo ser aplicado um DS a pessoas semi ou não-alfabetizadas, requerendo nesta situação aplicação individualizada. Na escolha das escalas do DS devem-se ter em consideração sua adequação, simplicidade e familiaridade de uso para o ou os respondentes. Para o idioma Português, bom, grande, bonito, necessário, forte, fraco, pequeno, gostoso, lindo, duro, importante, "chato", belo, branco, quente, ótimo, mau, alegre, perigoso, horrível, legal, feio, amigo, agradável, triste, difícil, vital, preto, tudo e frio, são os adjetivos de maior frequência de uso e diversidade de utilização, portanto sendo os mais indicados para a elaboração de escalas do DS. Por outro lado, tem a técnica do DS se mostrado de grande utilidade, e tem sido amplamente divulgada e aplicada na solução dos mais diversos problemas de pesquisa em Psicologia.

Referências Bibliográficas

Díaz-Guerrero, R. e Salas, M. El diferencial semántico del idioma español. Mexico, Trillas, 1975.

Osgood, C.E. The nature and measurement of meaning. Psychological Bulletin, 1952, 49, 197-237.

——. Exploration in semantic space: a personal diary. Journal of Social Issues, 1971, 27, 5-64.

Osgood, C.E., May, W.H. e Miron, M.S. Cross-cultural universals of affective meaning. Urbana, University of Illinois Press, 1975.

Osgood, C.E., Suci, G. e Tannenbaum, P. The measurement of meaning. Urbana, Illinois, University of Illinois Press, 1957.

Pereira, C.A.R. O diferencial semântico: Uma técnica de medida nas Ciencias Humanas e Sociais. São Paulo, Atica, 1986.

Santoro, E. El diferencial semántico: Una técnica de medida. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1975.

Snider, J.G. e Osgood, C.E. (orgs.) Semantic differential technique. Chicago, Aldine, 1969.

A QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA DA PSICANÁLISE

Luiz Carlos Nogueira
Sociedade Brasileira de Psicanálise

Julgamos importante situar o discurso psicanalítico dentro do contexto da cultura e principalmente dentro do discurso da Psicologia. Por isso é preciso falar da epistemologia da Psicanálise, ou seja, dos fundamentos e dos limites do saber inaugurado por Freud.

Lacan preocupou-se sobremaneira com essa questão desde a década de 50, quando, no trabalho de 1953 intitulado "Função e Campo da Fala e da Língua em Psicanálise", apresentou, na sua 2ª parte, "O Símbolo e a Linguagem como estrutura e limite do campo psicanalítico".

A tese que será sustentada e pensamento lacaniano é a de que o psiquismo não pode mais ser identificado com a consciência e o inconsciente freudiano deverá ser situado no campo da linguagem, apanágio do humano.

O tema será tratado aqui em três aspectos:

1º) A Representação em Freud

A idéia de representação está ligada na tradição filosófica do ocidente, à teoria do conhecimento. Para se conhecer, parte-se de um sujeito que conhece e de um objeto a ser conhecido, considerados como de princípios separados. A representação é a ponte que permite apresentar o objeto à consciência do sujeito. É a Ruckerau = coisa em latim(pensamento). Freud trabalhava com "representações de palavra" e "representações de coisas". Estas seriam inconscientes.

O problema que a noção de representação traz é justamente supor a separação do sujeito e do objeto e tentar ligá-los, como se a ligação dependesse da representação enquanto fenômeno psíquico consciente. É verdade que Freud tentou descrever o processo primário da simbolização no artigo de 1915, A Negação; onde podemos encontrar um momento anterior à Bejahung (afirmação-união), a Ausstossung (expulsão).

O outro problema que a representação traz é que ela justifica a tentativa de verificação experimental do inconsciente, como se ele fosse um objeto dado, verificação esta, sendo à maneira da ciência física. Embora Freud tivesse feito (a) tentativa, sua contribuição maior foi ter dado condições para que percebêssemos que a "realidade psíquica" inconsciente se apresenta como um corte na realidade consciente tendendo um sentido que não poderia ser previsto

nem antecipado.

2º) O Signo em Saussure

Lacan, podendo dispor de conhecimentos da cultura de seu tempo, não só pode criticar a "representação" através da filosofia dialética hegeliana e do pensamento existencial, onde não se trabalha mais com a separação sujeito-objeto, mas também pode propor a linguagem como o campo próprio da Psicanálise.

Dentro do estudo da linguagem, a ciência da língua ou seja a lingüística, inaugurada por F. de Saussure em 1917, toma como suposto básico a idéia de que nada é distinto antes de pertencer à língua. O pensamento enquanto tal é indiferenciado. Nesse sentido a noção de signo, fundamental para o estudo dos fatos da língua, não será considerado como um meio, como um instrumento de comunicação, mas será estudado como princípio de uma nova ciência, com leis próprias. A partir daí, o significado não será determinado pelo referente, isto é, as coisas da realidade, mas será determinado por uma teoria do valor, enquanto esta leva em conta a posição do signo no conjunto dos fatos lingüísticos. A língua, assim, se apresenta como um conjunto de diferenças, uma estrutura onde as partes valem em função das relações.

3º) O Significante em Lacan

Orientado inicialmente pela lingüística estrutural, Lacan, estudando a clínica psicanalítica, onde ocorre uma relação entre falantes, passa a considerar, não só o nível da simultaneidade dos elementos do signo, significado e significante, mas sobretudo, destaca um nível de linguagem onde será considerado apenas o significante, como aquilo que representa o sujeito do inconsciente. Este sujeito, que diz respeito à realidade psicanalítica, não se refere à pessoa nem ao vivente, mas a um termo lógico que funda uma temporalidade própria a partir da fala. Por um processo de pulsação temporal ele poderá aparecer ou não num momento de retroação na cadeia da linguagem, enquanto considerada como relação de fala com o outro lugar de onde surgem os determinantes da fala. Isso implica uma divisão constitutiva no falante quando do emergência do sujeito do inconsciente. Aí o significante se apresenta num plano autônomo onde a significação é sempre a mesma: o assujeitamento do sujeito à lei do significante que manda desejar.

Este pequeno esboço serviu para iniciar o ponto de partida para pensar o campo freudiano, ou seja, a relação de fala, e para marcar um limite que

a linguagem simbólica estabelecem no saber humano.

A Questão da Direção da Análise

Esta 3ª parte do curso foi desenvolvida inicialmente pela psicanalista Helena Maria Sampaio Bicalho discorrendo sobre a Transferência e a Posição do Analista.

Trataremos agora do tema: "As manifestações do inconsciente e as intervenções do analista".

Considerando o papel do analista, ou seja, sua direção, vamos destacar, deixando de lado manejo da transferência, já tratado, a contribuição original que Lacan trouxe o tempo lógico.

O tempo da fala mostra um tempo lógico, próprio do falante. Em 1966 Lacan apresentou um texto denominado "O Tempo Lógico e a asserção da uma certeza antecipada: um sofisma", onde, através de uma alegoria, mostrou que o sujeito da psicanálise não é o vivente, que se orienta quer pelo tempo cronológico, quer pelo ritmo biológico, mas o sujeito lógico. Este, quando propõe uma questão desenvolve-a num "tempo para compreender" arbitrário, que foi iniciado pelo "instante de ver" e será concluído por um "momento de concluir".

O tempo aqui considerado é intrínseco à linguagem e não extrínseco a ela como ocorre com o tempo cronológico.

O mesmo acontecendo que as manifestações inconscientes serão trabalhadas pelo analista no sentido de dirigir a escuta do analisante, no trabalho desde na relação de sua fala com o Outro.

As intervenções se apresentam então como escansões, cortes no discurso que ratificam a cadeia de significantes ou a deslocam, precipitando o momento de concluir e decidindo o sentido.

A PSICANÁLISE EM FREUD E LACAN

Carlos Cesaro Gauto Fernández

"Nada é mais difícil de suportar que uma sucessão de dias belos"

(Goethe, citado por Freud em O mal-estar na civilização)

A sexualidade em psicanálise

Quando um paciente procura uma análise se apresenta com uma pessoa que a partir de uma certa definição - ou delimitação de si mesma faz um pedido, faz um dito de seu desejo.

Uma "pessoa" é alguém que se reconhece como eu, alguém que supõe que tem limites estabelecidos com relação ao outro exterior e, principalmente, com relação a outras pessoas. Uma pessoa se apresenta como uma unidade, fazendo juízos de totalização.

No entanto, este unitário se duvida, pergunta. Esta dúvida não só a dimensão do engano de totalização encontra nos revela a Outra Cena, a freudiana, determinante para o ser falante.

A pessoa se apresenta na clínica com uma vontade de saber, um saber sobre si mesma, sobre seu ser ou sobre seu sexo. Esse saber falta.

O sujeito falante se angustia na procura do que lhe falta: um saber sobre o objeto que lhe dê o equilíbrio, a definição de seu lugar fixo no mundo. Esta investigação (investigação sexual, segundo Freud) é feita pela via da palavra, pela via do significante. Se introduz, consequentemente, a dimensão da dúvida porque não há palavra última.

A noção de sexualidade em psicanálise está vinculada com a sua falta, com aquilo que está cindido, cortado, emudecido ao ser falante pelo fato de estar determinado pela estrutura do significante.

A palavra "sujeito" invoca esta determinação, esse assujeitamento à cadeia significante, traçando uma formalização precisa do que se passa com uma pessoa (nível descritivo, imaginário) quando fornula uma demanda em análise.

A falta é cortada e cortar é FALO. O Falo, na teoria freudiana e lacaniana, é o objeto imaginário não na forma de uma parte anatômica do corpo, isto é estabelecido por Freud que evoca uma função de simbolização. A castração é produto de uma "interpretação", diz Freud, é uma concepção obtida a partir do Simbólico, a partir da determinação pelo significante. O ser falante parte da "premissa universal do falo".

A perda do falo pela função da Castração simbólica, operação constitutiva do sujeito, dá a razão pela qual as outras perdas possam ser consideradas (ou retomadas): a perda do seio e das fezes.

O objeto sexual em psicanálise não é um objeto da realidade exterior, não é um objeto de adaptação, não é um objeto a falta. As estruturas oral, anal e fálica não estabelecem os setores da falta.

O Complexo de Édipo é o conflito onde o sujeito recebe sua determinação pela simbólica, pela Lei (do incesto, como Freud destaca em Totem e Tabú), Lei que é introduzida pelo Pai, não o pai biológico ou genitor, mas o Pai enquanto um nome, o Nome-do-Pai, cuja significância nos enquanto tal marca a relação do sujeito com seu desejo: inconsciente e insatisfação.

Bibliografia da aula

1. Freud, S. Três ensaios sobre sexualidade. Vol VII. Ed. Stand. Bras. das Obras Psicol. Compl. de Freud. Rio de Janeiro. Imago, 1.972.

2. Freud, S. A Organização Genital Infantil: uma interpolação à teoria da sexualidade. E.S.B.O.P.C. de Sigm. Freud. Vol.XIX. Rio de Janeiro. Imago, 1.977.

3. Freud, S. Totem e Tabu. E.S.B.O.P.C. S. Freud. Vol. XIII. Rio de Janeiro. Imago, 1.977.

4. Lacan, J. Las psicosis. Seminário 3. Ed. Paidós. Barcelona, 1.984.

5. Lacan, J. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Seminario 11. Ed. Barral. Madrid, 1.977. (Cap. X a XIV)

6. Lacan, J. La angústia. Seminario 10 (cópia mimeografada inédita)

A TRANSFERÊNCIA E A POSIÇÃO DO ANALISTA

Helena M.Sampaio Bicalho

Em seu texto"L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud" Lacan definiu a tópica do inconsciente através do seguinte algoritmo: $\frac{S}{s}$.

É no escopo deste algoritmo que podemos pensar no trabalho do inconsciente. O que é que ele nos diz?

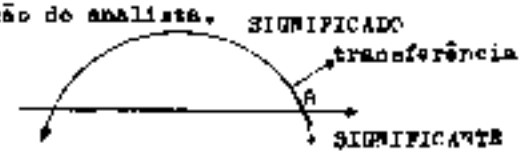
Este algoritmo foi forjado por Saussure para definir o signo linguístico. Na definição saussuriana de signo este une não uma coisa e uma palavra mas um conceito a uma imagem acustica.Portanto, nesta concepção há uma união entre significante e significado. Lacan veio mostrar que o significante e o significado são duas redes de relações que não se recobrem e que há autonomia da cadeia significante em relação ao significado. A autonomia do significante se define pela interrelação dos significantes sem referência ao significado. Portanto, a fração indicada no algoritmo mostra a barra separadora do recalque.

O analista faz parte do inconsciente. O inconsciente não é algo que está localizado em algum lugar do analisante mas algo que emerge em sua fala. Mas para que o analisante se implique no inconsciente que pode emergir na fala é preciso que haja um analista, isto é , uma escuta analítica. É a escuta analítica que recorta a emergência do real na fala do sujeito.

No entanto, para que isto ocorra é preciso entender que a relação analista- analisante não é recíproca. Do lado do analista há a escuta e as intervenções analíticas e do lado do analisante a associação livre, regra fundamental da análise.

Para que o analista opere com as emergências do inconsciente numa análise é preciso que ocupe uma determinada posição. Esta posição é a de Sujeito Suposto Saber.

Em seu texto" A transferência , O Sujeito Suposto Saber," (1) Miller nos apresenta a formalização trazida por Lacan referente a esta posição do analista.



A é o primeiro eixo, o eixo dos significantes. O segundo eixo é o do significado e colocamos o analista neste ponto- ao mesmo tempo como aquele a quem se dirige o significante e aquele que, retroativamente, decide da significação do que lhe é dirigido. Então em

A, colocamos o analista que funciona como o sujeito que se supõe que sabe o sentido.

É a partir desta célula básica que o termo Sujeito Suposto Saber se esclarece na teoria. A idéia inicial é que o saber que se vai elaborar na experiência analítica já estaria. O próprio termo inconsciente remete a este já-aí da rede significante. A partir disto se funda a demanda do paciente. O Sujeito Suposto Saber é, portanto, Um efeito da estrutura da situação analítica e o psicanalista não deve identificar-se com o Sujeito Suposto Saber.

A posição que o analista ocupa enquanto Sujeito Suposto Saber só é possível porque há um enganche a um Sq (significante qualquer) do analista. Este enganche ao Sq do analista é que vai sustentar as intervenções do analista no trabalho de associação livre do analisante. Lacan formalizou a transferência com o seguinte matema: $\frac{S \longrightarrow Sq}{s(S1, S2...Sn)}$ (2)

É o enganche no Sq do analista que faz surgir o amor de transferência. Este é a vertente imaginária da transferência. O matema mostra que na análise é preciso haver um manejo desta vertente fazendo com que haja passagem a uma vertente simbólica, onde será possível o trabalho sobre a cadeia significante.

Portanto, é a crítica à transferência enquanto intersubjetividade que permite o manejo dela.

Podemos colocar a seguinte questão: Sobre o que incide as intervenções do analista na posição de Sujeito Suposto Saber? Responderíamos que sobre as formações do inconsciente: sonho, ato falho, chiste e sintoma. Este será um dos temas da próxima aula, aqui só será destacado o que se refere à transferência.

Ao intervir sobre as formações do inconsciente o que se opera é uma abertura para a Outra Cena, sempre fantasmática. Aí surge o fantasma como resposta ao enigma do desejo do Outro, que habita a metonímia significante.

É operando a partir das formações do inconsciente e da repetição que aí ocorre que o analista vai poder construir o fantasma fundamental em análise.

É esta construção que vai implicar uma mudança de posição do analista na direção do tratamento, isto é, de Sujeito Suposto Saber para semblant de a' (como se fosse objeto a)

Se na entrada em análise o manejo da transferência tem a ver com o Sujeito Suposto Saber, o fim da análise tem a ver com o objeto a', latente desde o início mas emergente no final.

Este movimento tem um nome na direção do tratamento-destituição subjetiva-que é a destituição do Sujeito Suposto Saber.

Esta modificação na transferência quanto à posição do analista se articula com uma diferente posição do sujeito em relação ao desejo.

Bibliografia

1) Miller, Jacques Alain. Percurso de Lacan, uma introdução. Parte I: A transferência . Osujeito Suposto Saber. Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro, p.72.
2) Lacan, Jacques. Proposition du 9 octobre 1967 sur le psycha chanalyse de l'École. Scilicet, 1. Éditions du Seuil, Paris.
3)Lacan, J. La direction de la cure et les principes de son pouvo pouvoir. Écrits, p. 585.
4) Lacan, J. Intervention sur le transfert. Écrits, p.215.
5)Lacan, J. Position de l'inconscient. Écrits, p.829

Sobre a Evolução do Conceito Psicológico de Loucura

Isaias Pessotti
Universidade de São Paulo

É "natural" na cultura de hoje admitir que a loucura, em suas várias formas ou graus, é fundamentalmente um distúrbio de processos mentais, emocionais ou intelectuais ou, em termos "médicos", uma doença mental. Parece natural que haja psiquiatras e psicólogos, dedicados a tratar e curar fobias, neuroses, manias, depressões, a explicar psicologicamente tais estados ou "doenças". Não se estranha que a loucura seja explicada pelo psicólogo embora o título histórico da terapêutica seja ainda o psiquiatra, ainda quando atua como psicólogo, sem agir diretamente sobre condições orgânicas. É que a loucura se tornou doença (mental) e como enfermidade passou à jurisdição da medicina; mas já não parece herética ou estulta a expressão doença mental.

Este "modus vivendi" de nossa época é o resultado de alguns séculos de evolução do saber, nos quais a face psicológica da loucura ora aparece envolta na penumbra do mito ora desaparece, confinada a regiões hipotéticas de um obscuro encéfalo ou travestida de demônio ou arroubos místicos até revelar-se cada vez mais clara no século XIX.

Foi no século XX, contudo, que essa face psicológica até então enigmática começou a expressar-se, e ser decifrada, a falar.

Já os personagens loucos da tragédia grega, de Ésquilo e de Eurípides, retratam ou traduzem o furor, o delírio, a tristeza, a depressão, a obsessão, a luta entre o desejo e a norma ética, que desemboca na insanidade maníaca ou melancólica: a Fedra do "Hipólito" é o retrato da melancolia e a 'Medéia' personifica a mania. Os personagens trágicos, relatam sentimentos, emoções, conflitos e a impotência da razão ante a violência da paixão, ódio, amor ou ciúme; queixam-se de sua inaceitável submissão

a forças superiores instaladas no coração ou na alma.

A loucura trágara é novamente psicológica em seu conteúdo ideal, emocional ou cognitivo, ainda quando suas raízes etiológicas se cravam na visão mítica da existência humana. O corpo sofre e age por efeitos de forças e estados do espírito.

O delírio carrega a vida, submete e vaza e domina a conduta, num retrato inócuo, mas profundo da essência psíquica da loucura; uma essência que será recusada finalmente pela nascente ciência médica de Hipócrates.

Agora são as forças da natureza [que permeiam os seres e que no corpo humano se entrechocam alterando a economia dos fluidos orgânicos] que constituirão a essência da loucura; os conteúdos afetivos, o delírio, a irracionalidade serão aspectos acessórios, de escassa significação teórica na terapêutica. A loucura é uma doença orgânica, na essência, na etiologia, na nosografia e na terapêutica. A face psíquica do desvario se eclipsa em séculos de sombras.

Uma fidelidade quase sacerdotal à ciência passa a excluir da indagação médica os conteúdos psicológicos da insanidade confinando a reflexão sobre a loucura aos círculos da filosofia e da religião. Mas embora como critérios complementares de diagnóstico, os distúrbios da mente continuam a ser observados e classificados ao longo dos séculos que separam Hipócrates de Areteu da Capadócia e Cláudio Galeno. Aqueles distúrbios não constituem a loucura: a alquimia dos humores é a essência científica indiscutível do homem, em todos os seus aspectos; uma ciência pouco racional, quase fanática, defendida em nome da racionalidade do saber, na mais pura tradição socrática.

Areteu, na terceira década da era cristã consegue vislumbrar, nas sombras do empirismo hipocrático, alguns traços da face psicológica da loucura. Embora o organicis-

ao da etiologia permaneça intocável, o desenvolvimento da doença passa a adquirir conteúdos psíquicos essenciais, embora secundários. Areteu mantém as categorias seculares, mania e melancolia e caracteriza a primeira pelo furor e a violência e a segunda por emoções como a tristeza e o temor. Mas sua contribuição mais fecunda resulta da atenção que dá à natureza do delírio em uma e outra forma de loucura. Enquanto aquelas emoções e a existência do delírio passam a compor um esboço tênue do rosto psicológico da loucura, a classificação do delírio em dois tipos: geral e divagante na mania, parcial e circunscrito a determinados objetos, na melancolia, terá desdobramentos teóricos essenciais nos séculos ulteriores.

Já na doutrina galenista as perturbações emocionais e intelectuais serão incorporadas à natureza da loucura como componentes constitutivos essenciais. Para Claudius Galenus a loucura é, embora de etiologia humoral e portanto orgânica, uma lesão das faculdades da alma. Há aqui um progresso no sentido de delinear a face psicológica da mania e da melancolia, já que as faculdades diretrizes, 'hegemônicas', da alma são a imaginativa ou "fantástica", a raciocinante ou "dianoética" e a memorativa ou "mnemonêutica". As lesões de tais faculdades podem ser a abolição definitiva ou transitória, o enfraquecimento ou a perversão, lesões que determinarão respectivamente diferentes quadros clínicos da loucura. Galeno instaura uma autêntica nosologia mental da loucura, agora uma clara lesão às funções da alma. Essa nosologia atravessará toda a Idade-Média apesar da doutrina demonista da loucura; a teoria galenista tinha dois salvo-condutos respeitáveis para atravessar o dogmatismo demonista medieval: a admissão do primado da alma na relação mente corpo, e a invenção do pneuma psíquico como veículo da ação anímica sobre o corpo, agente a comandar toda a economia humoral cujos desequilíbrios são a causa imediata dos delírios, em tipos correspondentes a diferentes desarranjos daquela economia.

Como o pneuma psíquico é produzido pelo encéfalo, sede da alma, nada impede que o demônio se aposse

dela e assim produza o desgoverno humoral causando as várias formas de loucura. Mas a possessão diabólica não é, na doutrina galenista, a essência da loucura; ela pode ser uma causa da crise humoral ou temperamental que por sua vez afetará as funções mentais. Com essa ambigüidade etiológica a feição da loucura é, a um só tempo, mitológica e psicológica, demoníaca e mental mas os processos somáticos ficam reduzidos à condição de meros desencadeadores e substratos médicos da insanidade nua, em sua essência é psíquica, mental, mesmo quando o episódio original é a invasão do demônio, o desregramento venéreo ou o abuso do vinho, e à margem do desarranjo patológico da crise humoral (que preserva sua identidade naturalística).

A ambigüidade galenística abre a porta para especulações mais ou menos ousadas durante o esplendor da medicina árabe na Europa e ajusta-se com precisão à medicina sacerdotal cristã e ao demonismo judaico-cristão que regeria a história da loucura nos séculos medievais.

Não é de estranhar, pois, que em 1625 Felix Platter, ao propor todo um avançado sistema nosológico da loucura, relacione a possessão diabólica tanto à mania como à melancolia, numa floração tardia do dualismo galenista, a combinar organicismo e demonismo. Platter introduz definitivamente na doutrina médica o conceito de alienação mental.

Por mens ou inteligência Platter entende o conjunto dos três "sentidos internos", imaginação, razão e memória. A mente pode sofrer lesões por déficit ou por desaprovação: o primeiro pode ser um enfraquecimento ou a abolição de um sentido interno, o que resulta, respectivamente em "imbecillitas mentis" fraqueza mental ou mentis consternatio, abolição mental, anência; por seu lado, a depravação da mente pode produzir a alienatio mentis ou a mentis defectatio, ansiedade mental.

O mentalismo de Platter não é ainda uma teoria psicológica da loucura, uma psicopatologia: a etiologia

des lesões mentais contínua, quase por inteiro, orgânica, somática ou física. A alienação mental deriva de causas hereditárias ou congênitas ou de causas acicentais como embriaguez, ingestão de substâncias narcóticas, tóxicas ou excessos das paixões.

Contudo, no caso do delírio ou desipiência, as causas são internas, mentais, ao contrário da idéia galenista de que os delírios são causados pela alteração dos humores e a conseqüente intempérie dos órgãos.

A contribuição de Plater é fundamental na gênese da psicopatologia por várias razões: estabelece dentro do saber médico a existência de processos patológicos de natureza mental (psíquica) mesmo que de causa orgânica; o tipo de lesão mental é o critério de classificação nosológica; a linguagem psicológica é incorporada ao discurso médico; a razão, a imaginação ou a memória quando pervertidas (depravadas) constituem a essência da loucura (alienatio mentis); as alterações desses sentidos internos (mens) podem traduzir-se por distúrbios do pensamento apenas ou podem envolver as palavras e a ação; o delírio é a forma psíquica acabada da loucura, em sua natureza mental (afecção das funções mentais: razão e imaginação) e em suas causas, que são também internas: o delírio é a desipiência, a depravação da sabedoria e do saber, por disfunção da razão, da memória e/ou da imaginação. Com Plater as faculdades da alma galenista se transformam em sentidos internos que constituem a mente.

Afastando-se da terminologia animista de Galeno, os quadros clínicos de Plater são mentis imbecillitas, mentis consternatio, mentis alienatio, mentis defatigatio, stultitia innata, tenuentia e, paradoxalmente, à primeira vista, uma animi commotio.

Essa última figura nosológica não se refere à alma (anima) como pode parecer. Trata-se de comoção ou arroubo do ânimo (animus), como sentido de descontrole passional ou arroubo emocional (animus é usado por Cícero como vontade ou de

sejo (!! ou, ainda, como pensamento, inteligência; por Vergílio é empregado significando natureza ou caráter).

Com Plater, uma concepção psicológica da loucura começa a formar-se. Na etiologia se abrem duas exceções ao organicismo: algumas formas de desvario podem ser obra de possessão demoníaca e, de outro lado, certos processos constitutivos da insanidade têm causas internas, mentais. No campo nosológico, a loucura passa a ser a disfunção dos sentidos internos (mental). Com isso se admite uma natureza psíquica da mania ou da melancolia, embora a idéia de causação psíquica ainda deva esperar por outros tempos: o que se consegue, até a doutrina de Plater é admitir que o colírio possa ter causas mentais mas, epistemologicamente, tão plausíveis como a possessão diabólica.

O que falta ao tempo de Plater é o conhecimento de um processo causal não orgânico dos efeitos mentais aberrantes, ainda que se pronuncie o excesso das paixões como causa da *ânimi commotio*, uma das formas da alienação mental.

Plater abre ainda outro caminho. Ao admitir que a alienação pode ser a lesão simultânea ou isolada de qualquer sentido interno, imaginação, julgamento ou razão e memória, sua doutrina inova a definição da essência da loucura: doravante ela não é necessariamente a perda da razão, a irracionalidade; ela pode circunscrever-se ao mundo da imaginação ou da lembrança ou ser apenas um desvio ou perversão da atividade racional, sem implicar a abolição desta.

Após a classificação de Plater, o delírio ganha importância cada vez maior na definição de loucura por vários autores como Sauvages (1763) ou Cullen, que em 1782 identifica delírio e loucura. A loucura é, para ele a lesão das faculdades intelectuais. Sua essência é portanto, mental, psíquica. O delírio é um falso julgamento produzido pelas percepções da imaginação ou falsas lembranças e que ocasiona emoções sem nexo com os objetos que as desencadeiam. No mesmo ano de 1782, Arnold apresenta

uma teoria lockeana da loucura, também por ele entendida como de natureza intelectual, psíquica: a loucura pode ser das idéias ou das noções. No primeiro caso a pessoa imagina que vê, ouve ou percebe pessoas e coisas que não existem ou não estão presentes; e, quando presentes, forma sobre elas idéias absurdas sobre seus aspectos e qualidades sensíveis. Trata-se, em termos de hoje, de alucinações e ilusões, traços modernos de quadros psicóticos. No segundo caso a percepção das pessoas e coisas é realista e correta, mas a pessoa concebe noções erradas, desrazoáveis e contrárias ao senso comum, a respeito dos poderes, propriedades, intenções, destinação ou importância das coisas e pessoas. São aspectos que na nosografia ulterior constituirão traços da neurose.

Com a concepção de Arnold consolida-se a natureza psicológica da loucura, distinta das afecções temperamentais, das funções intelectuais, de origem infecciosa, tóxica ou fisiológica. Mas é de se ter presente que essa natureza psicológica não exclui a visão organicista na etiologia da loucura, que marca a história da medicina dos séculos XVIII e XIX.

Também se deve notar que a progressiva "intelectualização" da loucura conduz apenas a uma teoria do delírio como essência definitiva da insanidade mas não implica a desconsideração dos aspectos afetivos e emocionais dela, tão essenciais na nosografia como o delírio na etiologia para o surgimento de uma teoria psicológica da loucura. É essa a orientação de suas tardias classificações médicas do século XVIII, a de Weickard(1790) e a de Chiarugi (1793).

O século XIX é inaugurado pela classificação de Pinel (1800), posteriormente aperfeiçoada por Esquirol (1816) cuja influência na nosologia psiquiátrica ulterior é notória. Esquirol retoma, como Pinel, a distinção entre formas cognitivas ou intelectuais e formas afetivas da loucura. Os grandes quadros nosológicos combinam o delírio e a paixão: na melancolia (lypemania) o delírio é restrito a um ou poucos objetos e a paixão é triste e depressiva; na mono-mania o delírio é também restrito

é a paixão alegre e expansiva; na mania o delírio é generalizado, acompanhado de excitação ou furor; (a demência como a imbecilidade e a idiotia referem-se a limitações do uso da razão).

Desde a concepção de Arnold (1782) até a de Esquirol, a natureza psicológica da loucura se consolida: a essência da loucura, o elemento nosológico típico é o distúrbio da razão e do sentimento.

A disfunção da racionalidade assume dois aspectos: o de desvio ou perversão da razão (diverso da antiga perda da função racional) cujas inúmeras formas ou tipos se designam unitariamente como delírio e o da incoerência ou absurdo do delírio quando confrontado ao senso comum, como considera Arnold ao formular sua "loucura das noções". Foucault apontou já em 1972 essa ambigüidade da essência da loucura que oscila entre o irracional e o irrazoável, o ilógico e o inconveniente, o incorreto e o inadequado. A razão subsiste mas sob forma perversiva, desajustada ao senso comum.

O distúrbio do sentimento, por seu lado aparece como elemento de diferenciação diagnóstica, basicamente dicotomizada entre tristeza (ou depressão) e furor (ou excitação). Mas também como elemento nosológico essencial, principalmente na visão de Heinroth, voltada decididamente para a essência afetiva da loucura. Para ele, a loucura é basicamente uma deficiência de liberdade da alma, do espírito ou da vontade, que se combina com diferentes alterações cognitivas ou intelectuais para formar uma série enorme de psicopatias. Além da ênfase sobre o componente afetivo da loucura, a classificação de Heinroth, com a idéia de perda da liberdade introduz na teoria uma nova conotação, essencial ao tema do delírio e da passionalidade: o caráter cogente, - impositivo, arrastador da loucura.

Assim, em meados do século dezoito a doutrina dominante entende a loucura como uma doença cuja natureza é constituída, pelo menos em parte, pelo delírio, que implica a

perversão da razão ou a inadequação do pensamento (e da ação) ao bom senso, pela intensidade da paixão (principalmente a tristeza e o furor) e pela coerção ou limitação da liberdade (de pensar, de querer ou de sentir).

Após séculos de evolução do conceito a loucura é no início do século XIX a aberração do pensamento em relação à lógica e à realidade (bom senso), o descontrole emocional e a ação de forças coatoras, exatamente como aparecia na tragédia grega. A evolução ocorrida é, entretanto, enorme: a dissociação do pensamento ou o delírio já não tem, no século XIX, qualquer caráter ético ou moral, nem se deve sempre a causas orgânicas e jamais resulta da possessão demoníaca. Por seu lado, o descontrole emocional não é mais obra de deuses ou fúrias mas é sofrimento pessoal e modo de responder às imagens delirantes sobre a vida real ou imaginária ou a traumas do quotidiano. E, ainda, a força coatora da loucura, no século XIX, não consiste numa instrumentalização da ação humana por qualquer entidade alheia ao próprio indivíduo.

A loucura do século XIX é a perda da ordem interior ao indivíduo, quer a causa dessa perda seja orgânica quer seja intelectual ou mental. A loucura é ainda o desrazão, o descontrole emotivo e a redução da liberdade pessoal de pensar e de querer, mas é um processo que surge, evolui e se completa no indivíduo, e cuja natureza transcende à dinâmica somática, mesmo quando essa participa da sequência causal.

Temos assim, no século XIX, uma aceitada concepção psicopatológica da loucura. Mantidos os traços nosológicos clássicos, a contribuição característica desse século é a de iniciar a análise das relações de interdeterminação entre aqueles traços: o delírio é resultado da intensidade afetiva ou causa dela ? Seriam ambos o efeito de outra causa ? O caráter inopositivo, despótico da loucura deriva da intensidade da emoção? Seria ele a causa do delírio ou resultaria, enquanto ação opressiva, de algo além da tristeza e do furor ? A tristeza e a Fúria por

seu lado seriam resultantes de alguma força opressora, modos de reação às pressões dela, decorreriam das distorções delirantes do pensamento e da percepção ? Eis algumas das questões que ocuparão a teoria da loucura até o século XX.

Em termos de hoje se diria que a tarefa teórica do século XIX consistira na definição das interrelações entre o delírio, as emoções e a motivação, na gênese e no desenvolvimento da loucura.

Falret, em 1866, aponta o novo rumo: os distúrbios do conhecimento ou do raciocínio, componentes essenciais do delírio são, todavia, secundários. "A lesão que se deve estudar... é a da parte afetiva do nosso ser, a lesão dos sentimentos e das inclinações..." e isso porque "... os impulsos, pendores e sentimentos são primitivamente alterados em todas as formas de doenças mentais... é sobre esse fundo doentio primordial que germinam pouco a pouco as idéias delirantes ou os sentimentos melhor determinados..."

O texto é claro: sob as aberrações cognitivas e emotivas existem lesões da sensibilidade moral, isto é, dos impulsos e inclinações que servem como "... uma sorte de pólipeiro para as alterações cognitivas, perceptivas e sentimentais. O conteúdo diferencial das formas patológicas resulta, pois, de alterações fundamentais e comuns na sensibilidade moral, isto é, nos impulsos e inclinações do nosso ser".

Essa sensibilidade moral subjaz às emoções específicas e suas formas cronicizadas que na loucura tomam a forma de tristeza ou de furor. Há uma lesão mais profunda, no nível motivacional, o dos impulsos e pendores ou inclinações.

Em um escrito de Cotard, em 1879, são traçadas as linhas mestras de um completo "aparelho psíquico" posto em desarranjo nos casos de loucura e se representa em modo sistemático, até didático, a psicopatologia do século passado.

Para Cotard, tanto o delírio como o excesso passional e as ações absurdas derivam ou são "manifestações automáticas" de um impulso instintivo do qual os loucos "às vezes têm consciência". Esse impulso instintivo que é, portanto, normalmente inconsciente é uma lesão à sensibilidade moral que, nos termos de Cotard, "corresponde aos estados gerais de dor ou prazer". O impulso instintivo que move os exageros passionais (expansão ou depressão) é, portanto, alguma forma de violentação e, porque não, uma interferência traumática nos processos normais e gerais de busca do prazer e fuga de dor.

Portanto, parece, o regime do prazer é a sensibilidade moral inalterada e a lesão dela seria o insedimento ou excesso de tal regime. Por respeito ao texto de Cotard esta consideração vai aqui como mera ilação, embora o texto não deixe dúvida sobre sua justeza.

A sensibilidade moral pode ter dois estados básicos, expansão e depressão, associados respectivamente à alegria, satisfação, contentamento ou à tristeza, ansiedade, desespero. Ambos os estados manifestam-se por atos ou gestos frequentemente independentes de qualquer trabalho intelectual intercorrente. É o que Cotard chama de "linguagem mímica" do louco.

As manifestações mímicas são pois ocorrências de atos que sob a exantação da sensibilidade moral são executados "sem o concurso prévio da inteligência", isto é, sem deliberação ou julgamento consciente. Do mesmo modo, Cotard explica o discurso delirante: "a linguagem articulada apresenta-se com um caráter absurdo, ilógico, incoerente. As palavras apresentam-se aparentemente mantendo certas afinidades que as ligam aos diversos estados emotivos, à margem de qualquer espécie de ligação lógica". "A linguagem cessa de subordinar-se à inteligência" e o mesmo vale "para atos, propriamente ditos que... são produzidos de um modo algo automático".

É em seguida e sobre a base das alte

rações da sensibilidade moral (exaltação ou depressão) que ocorrem "os distúrbios psíquicos" as "modificações dos afetos e sentimentos" (Num momento ulterior é que ocorre os distúrbios intelectuais). "Um grande número de alienados têm consciência das alterações de seus sentimentos... de não amarem mais nada do que lhes era caro".

Cotard explica as alterações emocionais do alienado por um processo básico que determina os diferentes componentes emotivos dos quadros psicopáticos tradicionais: "o excesso da dor como o excesso do prazer por fixarem incessantemente a atenção sobre o eu que sente (sentant) concentra o homem em si mesmo...". "Mesmo nas paixões do amor e nos sentimentos religiosos o alienado permanece ordinariamente egoísta". Daí, a fixação desse eu é um passo quando por suas "preocupações intoivamente pessoais de condenação, se acredita escolhido por Deus para cumprir uma missão divina; ele supõe ser amado por algum membro da família real, etc".

Quando os estados afetivos intensificados lesam as funções intelectuais surge o delírio. E a interpretação que lhe dá Cotard é brilhante: "A idéia delirante é criada como uma sorte de descoberta; ela é, no mínimo, o parto de uma teoria que satisfaz o entendimento e que parece resolver os problemas surgidos do estado da sensibilidade moral". Em termos de hoje talvez tivesse sentido dizer que, para Cotard a idéia delirante é uma solução irreal, racionalizada de um conflito no plano afetivo mais profundo. Pois Cotard apresenta explicitamente "como princípio, que o grau de subjetividade das concepções intelectuais é proporcional à intensidade dos estados passionais ou emotivos existente no momento em que elas se formam". O delírio é gerado pelo humor, sob a ação mais ou menos profunda dos distúrbios cenestésicos (como Cotard designa as sensações básicas de dor ou prazer). - "... Pouco a pouco as idéias e percepções delirantes podem ocorrer mais automaticamente até ocuparem mais e mais o domínio do antigo eu". Pode-se ler, conforme a natureza do trauma afetivo básico "exaltação ou depressão do eu".

O avanço do sistema de Cotard em direção à psicopatologia moderna fica claro nos conceitos (e nos termos) mencionados a seguir.

"O sentimento da identidade pessoal' resulta principalmente da noção de continuidade que é fortemente abalada pela profunda transformação que a doença traz ao estado moral, aos sentimentos e aos pensamentos. Pode, assim, ocorrer que o complexo de idéias doentias (maladives) que constitui o novo eu se apegue menos convenientemente ao velho eu que é tal ou tal outra personalidade real ou imaginária, que se gravou na memória". Daí decorre com alguma freqüência o "desdobramento da personalidade" e até parece que o eu antigo se vê constantemente às voltas - com as invasões dessa atividade cerebral independente que tende - sem cessar a substituí-lo.

"Nos estágios avançados da doença esse desdobramento da personalidade toma frequentemente uma forma maniqueísta em que um espírito do bem trava luta permanente com um espírito do mal... e estando o eu reduzido a uma inteira passividade... a atividade psíquica encontra-se então fragmentada em três partes". O curioso nessa concepção de Cotard (que vislumbraria uma tripartição da vida psíquica em um super ego, um id e um ego) é que ela constitui uma análise do delírio, independente de suas considerações sobre aspectos instintivos ou sentimentais da loucura, que noutros pontos o autor admite.

Mas o brilho de Cotard não pára aí: "Um fato muito importante a notar é que os doentes perdem o sentimento da liberdade moral, declaram haver perdido a liberdade interior de seus pensamentos e lamentam essa servidão de sua alma. É que efetivamente o sentimento de livre-arbítrio parece resultar sobretudo de nossa ignorância dos fenômenos psíquicos inconscientes' que precedem e comandam nossos pensamentos e nossas determinações."

"Na cadeia que constitui a sucessão dos atos psíquicos, apenas alguns elos são percebidos pelo consci-

ência: nós os acreditamos independentes, cremos que eles formam o início da cadeia, o primeiro ato psíquico consciente nos parece uma causa primeira porque nós não vemos os anéis precedentes aos quais eles estão ligados e que permanecem mergulhados nas trevas do inconsciente". De toda a riqueza desta citação sublinho, na certeza deste espaço, o uso de inconsciente como substantivo, como sede de fenômenos psíquicos ou "instância da vida psíquica".

Temos pois em resumo, no sistema de Cotard, os elementos constitutivos da concepção psicológica da loucura definidos com suficiente clareza: o "impulso instintivo" resultante de perturbações na economia da busca do prazer que dá origem a distúrbios passionais, emotivos ou sentimentais que por sua vez produzem o delírio. Mais: da análise do delírio resulta um conceito do inconsciente e da fragmentação da vida psíquica em três partes na qual o eu enfraquecido sofre impotente o conflito manifesta entre um espírito do bem e um espírito do mal como se fossem "vozes boas conselheiras ou más conselheiras".

Encontramos ainda no texto de Cotard uma clara afirmação da determinação inconsciente de nossos pensamentos e decisões. É uma definição de atos falhos.

Para constituir um pequeno e precoce esboço de teoria psicanalítica parece faltar a esse escrito a noção de repressão dos idéias más ou proibidas como processo protetor do ego, embora "um grande número de acessos de distúrbio mental são seguidos de esquecimento mais ou menos completo". E mais, não se diz neste artigo, além da referência ao texto de Falret [1865] sobre Amnesia onde se trata em pormenor das relações entre amnésia ou esquecimento em suas relações com doenças neurológicas ou mentais. Nestas, invariavelmente a amnésia mesmo de episódios específicos, é sempre um efeito de doença e não contribui para os sintomas qualificantes da loucura, nem serve de chave para uma análise do delírio como "linguagem do inconsciente", que Cotard esboça em 1879.

Do que foi dito, parece razoável ver ser que a natureza psicológica da loucura se estabelece e sistematiza de forma quase completa já nessa obra de Cotard quando Wundt fundava seu laboratório em Leipzig, dezesseis anos antes dos "Estudos sobre a Histéria", de Breuer e de Freud, o qual nessa época realizava descobertas importantes sobre estrutura das fibras nervosas em crustáceos.

SKINNER E A ÉTICA DA SOBREVIVÊNCIA

José Antonio Damásio Abib
Universidade Federal de São Carlos

I

Há um naturalismo ético no behaviorismo radical. Todavia, Skinner atribui valor cognitivo aos julgamentos de valor e aos enunciados normativos. Sentenças que incluem termos éticos são traduzíveis em sentenças contendo termos não éticos. Segundo Skinner (1953, 1971), é possível transitar do valor ao fato, do Deve ao É, sem perda de significado. Ele cita a palavra: "É possível traduzir 'você não devia roubar' por 'se você pretende evitar punição, evite roubar'" (1971, p. 114) e completa: "Esta afirmação não é mais normativa do que dizer 'não tome café se ele o mantém acordado quando você quer ir dormir'" (ibidem, p. 114). É possível uma ciência dos valores, pois são fatos e, como tal, cognoscíveis. Mas, fatos distintos daqueles reconhecidos pelas ciências físicas e biológicas. Trata-se, portanto, de apreciar a ordem de fatos na qual os valores podem ser investigados e também, principalmente, de indagar sua possibilidade, ela mesma, isto é, é possível uma ciência do valor?

Não sem antes indicar, desde já, os limites deste naturalismo ético, desta ciência dos valores. Imaginemos, diz Skinner (1971), uma pergunta de um interlocutor: "Por que devo preocupar-me se meu governo, minha religião e o sistema econômico no qual vivo, devam sobreviver durante muito após minha morte"? Skinner tem a resposta: "Não há nenhuma razão porque você deveria estar interessado na sobrevivência de sua cultura, mas se ela não o convencer disto, tanto pior para ela. E esta é a única resposta honesta" (ibidem, p. 133). E, completando a resposta: "A sobrevivência é o único valor na avaliação eventual de uma cultura" (ibidem, p. 134).

Temos um problema. Não é possível adiantar razões em defesa do valor de sobrevivência da cultura. Cabe à cultura convencer o indivíduo da importância deste valor, interessá-lo neste valor. Procedimentos, no mínimo, estranhos da perspectiva de uma ciência do valor. Sabe-se que os modos de ciência são outros: visam, pelo menos, a apresentação de razões. A conclusão é surpreendente: Trata-se de eleger um valor – a sobrevivência da cultura – no contexto de uma ciência do valor, que não mostra os fundamentos científicos de sua própria escolha. Há a intenção de fazê-lo, mas não pode. E isto porque, em última análise, não há possibilidade de fundar totalmente o valor de sobrevivência de uma cultura em um

ciência dos valores.

Formulemos agora todo o nosso problema de investigação: circunscrever a ordem de fatos a que Skinner recorre na construção de uma ciência dos valores, indicar compromissos teóricos de Skinner para esclarecer o que significa eleger um valor - a sobrevivência de uma cultura - que, em última instância, não pode ser fundado em uma ciência do valor. E, finalmente, não só ponderar o destino desta ciência dos valores, como também, de modo mais geral, sugerir o quanto é difícil, se não for impossível, tratar valores como se fossem objetos da ciência.

II

É hora de dizer não só que a ciência do comportamento é ciência do valor, como também indicar, no caso da ética, uma classificação dos valores, isto é, os bons são de três tipos: bens pessoais, bens dos outros e o bem da cultura - a sobrevivência da cultura. É a teoria dos valores que limita a possibilidade de a ciência do comportamento poder, finalmente, fundamentar cientificamente o valor de sobrevivência da cultura. Skinner mobiliza um conjunto de recursos conceituais para construir a teoria dos valores, dos quais cabe destacar as contingências de sobrevivência, as contingências de reforço, a função dos *feelings* no campo dos valores e o princípio do reforço condicionado. As contingências de sobrevivência estão relacionadas com a filogênese - a evolução das espécies - e as contingências de reforço relacionam-se com a ontogênese - a evolução do indivíduo. As contingências de sobrevivência deram origem a dois tipos de dotação genética (*Genetic Endowment*). De um lado, os reflexos, os instintos, a suscetibilidade a determinados reforçadores (por exemplo, alimento, sexo), úteis para aqueles aspectos do ambiente que permanecem estáveis de geração a geração. De outro lado, surgiu também a suscetibilidade a determinados mecanismos de condicionamento (o condicionamento reflexo e o condicionamento operante), úteis para aqueles aspectos do ambiente que se modificam substancialmente de geração a geração. Portanto, nossa susceptibilidade a reforços primários no condicionamento operante inscreve-se nas contingências de sobrevivência e, ainda mais, são estas que explicam e possibilitam a existência das contingências de reforço e do condicionamento operante. Referindo-se aos primeiros behavioristas, Skinner afirma que eles "negligenciaram a genética comportamental [*behavioral Genetics*]" (1974, p. 43) e, de modo categórico, diz: "o condicionamento operante é uma parte da dotação genética tanto quanto a digestão ou gestação" (1974, pp. 43-44).

Mas, de que modo esta imbricação das contingências de reforço nas contingên-

cias de sobrevivência ocupará na transformação de um juízo de valor em um juízo de fato? É possível descrever um fato e enunciar leis relacionando fatos. É o que fazem as ciências da natureza. Mas é possível também sentir (feel) os fatos. Existe pois uma diferença entre os fatos, eles mesmos, e o sentimento (feeling) dos fatos. Os valores referem-se aos sentimentos que as pessoas têm dos fatos. Para Skinner, esta distinção é similar àquela que há entre as coisas (os fatos estudados por físicos, biólogos, etc.) e o valor reforçador das coisas. Consequentemente, segundo ele, coisas boas são reforçadores positivos e coisas más são reforçadores negativos. Mas isto é assim "presumivelmente por causa das contingências de sobrevivência sob as quais as espécies evoluíram" (1974, p. 130). É evidente, então, que o conceito de "imbricação das contingências de reforço nas contingências de sobrevivência" auxilia seu parceiro - o sentimento dos fatos - para com ele colaborar na transformação do juízo de valor em um juízo de fato. Com efeito, as coisas boas são reforçadores positivos, e estes devem sua existência e funcionalidade às contingências de sobrevivência, então, finalmente, as coisas são boas ou más em função do seu valor de sobrevivência.

Mas, em todo esse argumento, que introduz o conceito de sentimento dos fatos, existe um problema, a saber: o sentimento do fato continua diferenciando o valor de um fato. E, ainda, se a contingência de reforço positivo apenas aumenta a probabilidade de ocorrência do comportamento, então, onde está o sentimento do fato? Neste caso, a tradução de um valor em um fato deixaria o principal de fora - o sentimento do fato - e dificilmente poder-se-ia falar aqui em tradução. Portanto, das duas uma: ou o valor é diferente de um fato, ou a tradução do valor em um fato, através das contingências de reforço imbricadas nas contingências de sobrevivência, deixa o principal de fora: a emoção. Na verdade, para Skinner, das duas, nenhuma. E isto porque as contingências de reforço não só aumentam a probabilidade de ocorrência do comportamento, como também produzem sentimentos. E mais, sentimentos são fatos. Consequentemente, o fundamental - os sentimentos - é resgatado e o valor é um fato. Certamente, um fato de ordem diferente dos fatos estudados pelas ciências da natureza, mas ainda assim um fato!

Entretanto, fatos teóricos (construções teóricas, se quiserem), que simultaneamente estão e não estão na observação. Que não estão, quando significam o ato ou a experiência, eles mesmos, do sentimento, mas que, da observação não prescindem, quando significam a coisa que se sente - fundamento da inferência da experiência do sentimento. Vamos ouvir Skinner? "Quando dizemos que alguma coisa é agradável podemos estar relatando um sentimento. Como uma pista, o impor-

tante não é o sentimento, mas a coisa sentida" (1971, p. 107). Além disso, fatos que podem ser conhecidos. Por exemplo, conhecer sentimentos de frustração, ressentimento, vergonha e culpa, pressupõe o conhecimento das contingências que os geram. Assim, o processo de extinção do comportamento, que aumenta a probabilidade de ocorrência do comportamento agressivo, produz também sentimentos de frustração; as medidas de controle utilizadas por uma autoridade aumentam a probabilidade de ocorrência de comportamentos agressivos e de fuga, mas produz também sentimentos de ressentimentos. Conhecer os sentimentos é penetrar na sutileza das complexas contingências de reforço. Por outro lado, os sentimentos não figuram entre os determinantes do comportamento, pois são nada mais que subprodutos das contingências de reforço; são epifenômenos. Assim, nos juízos de valor, os sentimentos existem, podem ser conhecidos (por isso são fatos), mas são epifenômenos.

Esta teoria dos valores, que atribue grande ênfase aos sentimentos, no ato mesmo de constituir-se, é diferente da teoria emotiva dos valores éticos apresentada por Ayer (1936), e outros positivistas lógicos (Carnap, cit. em Ayer, 1959; Stevenson, 1959). Segundo Hospers (1967), para esta teoria, a função de uma sentença ética é expressar os sentimentos de alguém, não dar coisa alguma, nem mesmo acerca dos sentimentos. Para Ayer, ao dizermos, "'você se comportou mal ao roubar este dinheiro' ... é como se disséssemos 'você roubou esse dinheiro' com um tom especial de horror' ... o tom e os sinais de exclamação nada acrescentam à significação literal da oração" (1971, pp. 114-115; 1ª Ed. 1936). A teoria emotiva dos valores éticos é uma teoria não cognitiva do valor. A teoria do valor de Skinner é uma teoria cognitiva do valor, bem entendido no sentido de que é possível conhecer sentimentos, a marca principal do valor. Portanto, os valores são diferentes dos fatos estudados pelas ciências da natureza, pois nestes os sentimentos não têm qualquer papel, já que sequer existem. Entretanto, valores não deixam de ser fatos, de uma outra ordem, porque os sentimentos são cognoscíveis. E, por isso mesmo, esta teoria dos valores não pode ser incluída no contexto das teorias não cognitivas do valor. É um naturalismo ético.

Os reforçadores condicionados derivam seu poder reforçador das contingências de reforço primário e podem ser de vários tipos, entre os quais pode-se destacar a atenção, aprovação, prestígio, apreço e submissão que os outros nos oferecem, de modo intencional ou não, através das contingências sociais de reforço. Quando um indivíduo se comporta em uma contingência social de reforço, planejada intencionalmente por outras pessoas, esse indivíduo se comporta para o bem de outros. Mas também para o seu próprio bem. Circula nas contingências sociais de

do reforço ou troca de bens pessoais pretendidos. O indivíduo que se comporta nesse tipo de contingência, o faz porque outros liberam reforçadores condicionados, que, mais cedo ou mais tarde, pode trocá-los para si, seja por reforçadores condicionados mais básicos, ou por reforçadores primários. De modo similar, os outros liberam reforçadores condicionados para o indivíduo, porque o comportamento deste produz reforçadores condicionados mais básicos, ou reforçadores primários, para aqueles. São os complexos reforçadores condicionados da vida social preenchendo o vazio temporal que se instala entre a ocorrência do comportamento e a liberação quer de reforçadores condicionados mais básicos, ou de reforçadores primários. A vida social requer paciência. Mas, não é possível evitá-la, pois o que está em jogo é nossa própria sobrevivência. Com efeito, os reforçadores condicionados mais simples e básicos alcançados pelo indivíduo, ou por outros, só têm valor reforçador, porque, finalmente, são trocáveis por reforços primários, e estes, por sua vez, só têm valor reforçador porque estão inseridos nas contingências de sobrevivência. É por isto que, mesmo quando nos comportamos para o bem de outros, só o fazemos porque visamos no fim, conseqüentemente ou não, bens pessoais.

O naturalismo ético de Skinner aprofunda-se para incorporar um egoísmo ético. Com efeito, segundo Frankena (1973), dois princípios caracterizam o egoísmo ético, a saber: "... a obrigação básica e única de um indivíduo é promover para si mesmo, a maior proporção possível de bem em relação ao mal" e mais adiante "... mesmo formulando juízos morais em segunda e terceira pessoas, um indivíduo deve orientar-se pelo que resulta em sua própria vantagem" (p. 18). O que Skinner afirma não é muito diferente disto: "Podemos reconsiderar que a felicidade (um *feeling*) representa reforçadores pessoais atribuídos ao valor de sobrevivência, e o apreço, alguns dos reforçadores condicionados usados para induzir uma pessoa a se comportar para o bem de outros, mas todos os reforçadores condicionados derivam seu poder de reforçadores pessoais ... e, conseqüentemente, da história evolutiva da espécie" (1971, p. 110). Em uma palavra, não existe altruísmo puro, pois todo ele é interessado, ou, nas palavras de Skinner, "em termos tradicionais, o interesse público é sempre baseado em interesses privados" (1971, p. 180).

Não há ciência sem teoria. E Skinner sabe disto. Apresentaremos duas evidências para esta última afirmação. A primeira é esta: Skinner afirma que "a ciência do comportamento ... é uma ciência dos valores" (1971, p. 104), mas a trajetória que segue para constituir esta ciência passa pela construção de uma teoria dos valores. Logo, a possibilidade de a ciência do comportamento ser

uma ciência dos valores, depende da viabilidade desta teoria dos valores. Mas, há mais. Esta teoria dos valores é a base sobre a qual funda-se não só um naturalismo ético, como também uma classificação dos bens (bens pessoais e bens dos outros), que dá origem a um egoísmo ético - os bens pessoais constituem o leitmotiv de toda a ação social. É uma teoria forte em suas consequências. É necessário verificar pois, se é forte em seus fundamentos.

III

A teoria dos valores, em última análise, não dá conta do terceiro valor de Skinner - a sobrevivência da cultura. O valor de sobrevivência de uma cultura é um reforço condicionado e, portanto, tem seu funcionamento subordinado às possibilidades de troca por outros reforçadores, condicionados ou não. Se um indivíduo comporta-se de modo a produzir o bem de outros (finalmente, por bens pessoais), colaborando com a sobrevivência deles, e estes, por sua vez, comportam-se promovendo, conscientemente ou não, a sobrevivência da cultura, estão favorecendo desta forma, a sobrevivência da cultura. O indivíduo e a cultura, reforçadores de vida e sobrevivência, podem trocar reforçadores. Se a ação do indivíduo promove a sobrevivência da cultura, a cultura pode outorgar-lhe o prêmio Nobel, o Oscar, etc. Este é o único sentido, restritíssimo, em que a sobrevivência da cultura pode encontrar suporte na teoria Skinneriana dos valores. Com efeito, pensando bem, por quê os sobreviventes deveriam engajar-se em práticas culturais, fomentadoras da sobrevivência da cultura, se eles próprios não sobrevivem para usufruir os bens pessoais, que poderiam provir da sobrevivência da cultura? A escala de tempo de vida do indivíduo é muito inferior àquela da cultura. Os bens pessoais que ganha, por promover a sobrevivência da cultura, são muito poucos, comparados com os que poderia receber, caso fosse imortal. Além disso, os bens pessoais que pode ganhar, enquanto vivo e promove a sobrevivência da cultura, não são facilmente alcançáveis: poucos ganham o Nobel ou o Oscar. Na verdade, pode viver toda sua vida sem ganhar qualquer bem oferecido pela cultura, em troca de sua sobrevivência. Sobre este ponto, Skinner cita Rousseau: "... metade das crianças, que em seu tempo foram submetidas à práticas educacionais punitivas, nunca viveram para gozar dos supostos benefícios" (cit. in Skinner, 1971, p. 135). A imortalidade do gênero humano não pode ser parceira do egoísmo ético, isto é, "... a sobrevivência da cultura está além da existência do indivíduo e não pode servir como uma fonte de reforço condicionado" (1971, p. 144). É Skinner quem coloca aqui um limite à sua teoria dos valores. O valor de sobrevivência da cultura não pode funcionar como um reforçador condicionado. Mas, poderíamos olhar co-

simpatia para esta teoria e abrir um bom defesa. Pode-se dizer, por exemplo, que é possível não só incrementar os bens pessoais para o indivíduo, enquanto vive, como promover as práticas culturais que favoreçam a sobrevivência da cultura, como também promover-lhe memoriais, o nome de uma instituição ou de uma praça, reforçadores positivos no céu, etc., mas, fala Skinner, "nada disso explica o que podemos denominar um interesse puro pela sobrevivência da cultura..." (1971, p. 136). A questão é mais profunda. Trata-se do seguinte: A sobrevivência da cultura é, efetivamente, conceituada no futuro, e não no presente da vida social. Se assim não fosse, promover a sobrevivência da cultura no presente, teria um suficiente valor de troca. Mas, como ele mesmo diz, "nada disso ... explica um interesse puro pela sobrevivência da cultura .. ". Além disso, se o valor de sobrevivência da cultura requer um "interesse puro", não compreende-se porque Skinner não concorda com negociações que envolvam este valor. Ele não é um reforçador condicionado. É não apenas porque "a sobrevivência da cultura está além da existência do indivíduo", mas porque sendo o único valor na avaliação de uma cultura, não pode ser reduzido ou trocado por nenhum outro. É como ele já disse: "Não há nenhuma razão". Ele é o único e último valor na avaliação da cultura. Mas, o futuro chegará, a sobrevivência da cultura emergirá como um valor nas culturas, e os indivíduos promoverão esta sobrevivência, como promovem a sua própria. É como se pudéssemos atribuir a categoria de reforçador primário à sobrevivência da cultura, como alimento e sexo, o são para o indivíduo. Mas tudo isto nada mais tem a ver com a teoria dos valores. É impossível fundar o valor de sobrevivência da cultura nesta teoria dos valores. Existe outra alternativa?

IV

Os compromissos teóricos de Skinner. Primeiro: o conceito de progressão na evolução das espécies e da cultura. Os organismos e as culturas progridem, isto é, há um direcionamento e um aperfeiçoamento nas mudanças repetidas (mudanças evolutivas) que ocorrem na evolução das espécies e das culturas, a saber: "Ambos os tipos de evolução tornam o organismo mais sensível às consequências de sua ação" (1978, p. 143). É o progresso evolutivo em seu sentido amplo: biológico e cultural. Esta progressiva sensibilidade é a condição de possibilidade na avaliação da efetividade do comportamento. Quanto maior for esta sensibilidade maior será a possibilidade de examinar a efetividade do comportamento. O comportamento é efetivo, na as consequências que produz promovem a realização de bens pessoais, sociais e culturais. Para Skinner, estes bens reduzem-se a dois, a

sobrevivência do indivíduo e da cultura, que são também os últimos: não se reduzem a nada mais. Além disso, o valor de sobrevivência da cultura não se reduz a bens pessoais (promover a sobrevivência da cultura é um altruísmo?). A ética da sobrevivência, que se esgota nestes dois valores, serve aqui de critério na avaliação da efetividade do comportamento. O conceito de progresso evolutivo e a ética da sobrevivência cooperam no exame da efetividade do comportamento.

O segundo compromisso é com a teoria pragmática da verdade. Se o comportamento é efetivo, então é verdadeiro; caso contrário, é falso. É isto mesmo, há um interesse no valor de verdade do comportamento. Em relação ao comportamento verbal, diz que "uma proposição é 'verdadeira' na medida em que, com sua ajuda, o ouvinte responde efetivamente à situação que ela descreve" (1974, p. 235). Verdade e efetividade. Isto é William James. O pragmatismo, disse William James (1907), é primeiro um método e, segundo, uma teoria da verdade. Com respeito ao método pragmático disse: "... ele tenta interpretar cada noção investigando suas conseqüências práticas" (1907, p. 42). Acerca da teoria da verdade, fez-nos um convite à seguinte reflexão: "'Suponha que uma crença ou uma idéia seja verdadeira' ... qual é a diferença concreta que ela produzirá na vida real de uma pessoa?" ... que experiências serão diferentes daquelas que ocorreriam se a crença fosse falsa?" Uma crença, uma idéia, para ser verdadeira, precisa produzir uma conseqüência prática, que destaque uma diferença concreta na vida real de uma pessoa. Se isto não ocorrer, será falsa. Se substituíssemos "crença" e "idéia" por comportamento, "diferença concreta na vida real de uma pessoa" por sobrevivência do indivíduo (sobrevivência da cultura, se a referência de James fosse à cultural), Skinner aceitaria os enunciados de William James, embora não se possa dizer que a recíproca seja verdadeira. Mas estas diferenças situam-se na teoria psicológica: William James é um funcionalista, Skinner é um behaviorista. A experiência e a consciência têm uma importância em William James, que não se encontra em Skinner. São diferenças que não impedem incorporar a teoria pragmática da verdade ao behaviorismo de Skinner. Como se descobre então o valor de verdade do comportamento? É necessário investigar o acordo ou desacordo entre as conseqüências do comportamento - "as conseqüências práticas de William James" - e os bens últimos - a sobrevivência do indivíduo e da cultura. Se houver acordo, o comportamento é verdadeiro, se houver desacordo é falso. A idéia de acordo e desacordo não é estranha à teoria pragmática da verdade. Pelo contrário, é constitutiva da teoria, como afirma William James: "A verdade de uma idéia significa seu acordo, assim como a falsidade significa o desacordo, com a realidade. Pragmatistas e intelectualistas aceitam esta definição naturalmente" (1907, p.

195). Certamente, pragmatistas e "intelectualistas" discordam acerca do que seja a realidade, do mesmo modo como "vida real de uma pessoa" para William James e Skinner são coisas diferentes. Verdade e efetividade não são pois coisas diferentes na teoria pragmática da verdade. Se o comportamento é verdadeiro, isto é, se suas conseqüências estão de acordo com os bens últimos do indivíduo e da cultura, então ele é efetivo. Se é falso é ineficaz. E as duas inversas são verdadeiras.

O terceiro compromisso é com o modelo evolutivo Darwinista, que é complementado pelo modelo behaviorista, quando se trata da transmissão de práticas culturais. Aqui, as contingências de sobrevivência, responsáveis pela sobrevivência das espécies e dos indivíduos, servem de modelo sobre o qual se planeja o conceito de sobrevivência de culturas. Com efeito, é razoável pensar que, se foi assim num caso, então pode ser o mesmo no outro. Trata-se de uma generalização e, portanto, de uma hipótese. Aliás, as contingências de sobrevivência também são uma hipótese. Skinner (1974) fala em especular acerca do processo de seleção que gerou a dotação genética de comportamentos e mecanismos de condicionamentos. Diz "poder-se imaginar mais facilmente as contingências de sobrevivência ..." (1974, p. 33). Não estamos contra as hipóteses, é claro. Mas é preciso esclarecer que se trata de hipóteses nos dois casos.

A ética da sobrevivência surge como uma teoria, mas, cada vez mais distante da teoria dos valores de Skinner, e muito mais próxima de seus compromissos behavioristas. E ele sabe que tem compromissos teóricos. Segunda evidência. Certa vez, Bertrand Russel disse que "o behaviorista ao investigar os processos de conhecimento e erro, através da observação do comportamento dos animais, não pensa que ele próprio é um animal e que, hipoteticamente, vê a si mesmo como um registrador do que realmente ocorre" [cit. em Skinner, 1970, p. 234]. Skinner respondeu-lhe: "Seria absurdo que o behaviorista pretendesse estar de qualquer forma ausente de sua análise. Ele não pode sair do flow racual e observar o comportamento de alguma posição superior 'enclausurado em epiciclo de Mercúrio'" (1974, p. 234). Eccia Vrady (1987) em "Objetividade e Teoria" e Abib (1991) em "Skinner, Naturalismo e Positivismo" aprofundam as posições teóricas de Skinner.

V

Juízos de valor são traduzíveis em juízos de fato, sem que haja perda de significado. Começamos ouvindo isto de Skinner. A verdade desta proposição depende de qual é, efetivamente, a possibilidade de conhecermos os feelings. Caso contrário, esta tradução não poderá garantir a identidade de significados entre os

dois juízos. Para Skinner, saiteresse, conhecer feelings requer não só a circunscrição das contingências que os geram, como também sentir alguma coisa nestas contingências. Por exemplo, se a conseqüência do comportamento de um indivíduo é uma intensa reprovação verbal de seu interlocutor, o que aquele sente é esta conseqüência. A descrição destas contingências e daquilo que é sentido é o que produz o conhecimento dos feelings. Mas, os feelings referem-se também à experiência de sentir, além daquilo que é sentido. E a experiência de sentir só pode ser conhecida inferencialmente. Por isso, mais precisamente, diz-se que "sentir é a relação entre o ato de sentir e o que é sentido" (Abib, 1981, p. 90). Conhecer sentimentos é conhecer esta relação: descrever aquilo que é sentido nas contingências e inferir desta descrição o tipo e a natureza do ato de sentir.

Mas, aqui começam os problemas. Primeiro: a análise do comportamento modelado por contingências e de seus epifenômenos (os feelings), ou simplesmente descrição e análise de contingências, é tarefa para o comportamento verbal. A conseqüência, ou o produto deste comportamento, é o conhecimento em suas várias formas: leis da ciência, regras, instruções, etc. Mas, esta análise tem limites, porque, é óbvio, ela visa descobrir as razões do comportamento, entretanto, "as contingências contêm razões que as regras não podem nunca especificar" (Skinner, 1969, p. 171). Portanto, se o conhecimento da natureza dos diversos atos de sentir, depende, primeiro, do conhecimento daquilo que é sentido nas contingências que produzem estes atos e, segundo, do conhecimento das contingências de reforço, isto é, explicitação das razões do comportamento inscrito nestas contingências, então o conhecimento da experiência de sentir está necessariamente limitado.

Segundo: o ato de sentir é privado para sempre. Aqui fazemos apenas uma ilustração de Skinner (1974). Diz que quando nos detemos para ouvir um pássaro, é porque somos reforçados. E mais: é possível realizar uma investigação e descobrir os modelos de sons que são reforçadores e, conseqüentemente, contribuir para a explicação de porque existem compositores e ouvintes de música. Felizmente, tem o bom senso de acrescentar que "as condições geradas no interior do corpo do ouvinte permanecem privadas para sempre (Forever Private)" (1974, p. 245).

A nossa possibilidade de conhecer feelings é limitada. Conseqüentemente, não é possível traduzir juízos de valor em juízos de fatos, sem perda de significado, como Skinner pretende. Mark Julian Cass (1981), em "Tradução e Equivalência Lógica", analisa em profundidade os problemas envolvidos na tradução de proposições e Abib (1982) discute com mais detalhes o problema dos feelings na teoria Skinneriana do comportamento.

Examinando-se de modo mais amplo o pensamento de Skinner descobre-se, primeiro: o conceito de contingências de sobrevivência é uma hipótese. Supondo: as contingências de reforço primário imbricam-se nas contingências de sobrevivência, como telhas imbricam-se umas nas outras. É na teoria dos valores e na ética da sobrevivência que o conceito de contingências de sobrevivência funciona como princípio absoluto e as contingências de reforço primário aparecem totalmente recobertas pelas contingências de sobrevivência. Trataremos com dois exemplos que consubstanciam aquelas afirmações no sistema mais amplo e que simultâneamente servem como contra-exemplos para estas afirmações mais fortes, no contexto da teoria dos valores e na ética da sobrevivência.

No primeiro caso, pode-se pensar a existência de reforçadores primários, cujo valor de sobrevivência não pode ser facilmente imaginado. É Skinner quem fala: "Algumas formas de estimulação são positivamente reforçadoras, embora não pareçam eliciar comportamentos biologicamente significativos. Um bebê é reforçado não apenas por comida, mas pelo som de um guizo ou pela cintilização de um objeto luminoso" (1953, p. 83). No segundo caso, reforçadores primários, cuja origem é facilmente explicável através das contingências de sobrevivência, podem funcionar atualmente, não só produzindo desvantagem biológica, como também operando em ambientes tão diferentes dos ambientes originários, que a bagagem genética dos organismos perdeu o passo, ou seja, não acompanhou estas transformações do ambiente. Sobre o sexo, Skinner afirma: "Já não há muita vantagem biológica no grande efeito reforçador do contato sexual" (1953, p. 84). O açúcar é outro poderoso reforçador em nossa cultura, que possivelmente produziu grandes vantagens biológicas em nossa evolução, mas hoje, a bagagem genética dos organismos defasou-se a tal ponto, que o açúcar pode ser fonte de graves doenças. Temos, portanto, o seguinte: reforçadores primários cuja origem aparentemente não é biológica, ou se o é, sua função reforçadora libertou-se, pelo menos em parte, de algum modo, desta origem. Em poucas palavras, os reforçadores primários conquistaram uma autonomia relativa, com respeito às contingências de sobrevivência: origem biológica não significa destino biológico. São considerações desse tipo que levam Skinner a concluir que a origem biológica dos reforços "...não nos proporciona nenhum meio de identificar um estímulo reforçador como tal, antes de testarmos seu poder reforçador sobre um dado organismo. Temos, portanto, de contentar-nos com um levantamento em termos dos efeitos dos estímulos sobre o comportamento" (1953, p. 84). Esquecer-se o poder suplementário das contingências de sobrevivências, e as contingências de reforço tornam-se relativamente livres do jogo daquelas contingên-

cias. Já não dependemos tanto de nossa natureza humana. Consequentemente, não é possível fundamentar de maneira inteiramente científica, que o bem pessoal é o critério último, ao nível do indivíduo, a ser utilizado na avaliação da eficiência do comportamento. Abre-se uma perspectiva no seio da sociedade e da cultura, não só para decisões convencionais e arbitrárias, oriundas da conversa entre os homens, como também um altruísmo menos interessado, pois dependemos menos hoje, do que ontem, da nossa natureza humana. Evidentemente, já estamos longe da ciência Skinneriana dos valores.

VII

O que sobrou? A teoria dos valores não sustenta o principal valor da cultura, e o egoísmo ético, embora possa ser firmado em outras bases, não pode ser inteiramente consubstanciado na perspectiva biológica. O naturalismo ético é falso. A ética da sobrevivência só pode ser entendida por aqueles que acreditam no modelo evolutivo, ao modo de Skinner, isto é, não há possibilidade de consolidar esta ética na teoria dos valores. Portanto, a teoria Skinneriana dos valores não fica de pé, e mais: a ciência do comportamento não é uma ciência dos valores. E, de modo mais geral, não é possível qualquer ciência dos valores, pois a verdade de uma afirmação está limitada pelas contingências sociais nas quais os interlocutores estão inseridos. E quem também sabe disto? Ora, Skinner. Ele com a palavra: "Não existe maneira pela qual uma descrição verbal de uma situação seja absolutamente verdadeira" (1974, p. 136), pois, continua, "uma lei científica ... está limitada pelos repertórios dos cientistas envolvidos" (1974, p. 136). Não é possível afirmar que a realidade corrige as proposições científicas, de tal forma que a ciência produza um conhecimento absolutamente verdadeiro, pois o conhecimento científico é sempre a interpretação de um ator: o cientista. Como pode pois, a ciência querer firmar valores absolutos e últimos? Impossível.

O que sobrou? É razoável dizer: o conceito de progresso, a progressiva sensibilidade às consequências de nossas ações, a condição de possibilidade da avaliação da efetividade do comportamento. E, também, a busca da efetividade do comportamento, a teoria pragmática da verdade. Mas, os critérios, os bons últimos, do indivíduo, de seus semelhantes e da cultura, isto é entre nós. Como sempre, desde Sócrates, é preciso conversar.

BIBLIOGRAFIA

1. Abib, J.A.D. Skinner, Materialista Metafísico? "Never mind, no matter". B. Prado Jr. (org.). Filosofia e Comportamento. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 96.

2. Abib, J.A.D. Skinner, Naturalismo e Positivismo. São Paulo: Secretaria da Cultura, 1987 (no prelo).

3. Ayer, A.J. Language, Verdad y Lógica. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, S.A., 1971 (1ª Ed. 1936).

4. Ayer, A.J. Introducción del Compilador. Em A.J. Ayer (org.). El Positivismo Lógico, México: Fondo de Cultura Económica, 1965 (1ª Ed. 1959, p. 27, cita Carnap).

5. Case, M.J. Tradução e Equivalência Lógica. Apresentado na 17ª Reunião Anual de Psicologia de Ribeirão Preto, 1987.

6. Frankena, W.K. Ethics. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1973.

7. Hospers, J. An Introduction To Philosophical Analysis. London: Routledge & Kegan Paul Ltda., 1970.

8. Jacks, W. Pragmatism. New York: The World Publishing Company, 1963 (1ª Ed. 1907).

9. Prado, L. Objetividade e Teoria. Apresentado na 17ª Reunião Anual de Psicologia de Ribeirão Preto, 1987.

10. Skinner, B.F. Science and Human Behavior. New York: The Macmillan Company, 1953.

11. Skinner, B.F. Contingencies of Reinforcement. New York: Appleton - Century - Crofts, 1969.

12. Skinner, B.F. Beyond Freedom & Dignity. New York: Alfred, A. Knopf, 1971.

13. Skinner, B.F. About Behaviorism. New York: Alfred, A. Knopf, 1974.

14. Stevenson, L. El Significado Emotivo de los Términos Éticos. En A.J. Ayer (org.). El Positivismo Lógico. México: Fondo de Cultura Económica, 1965, p. 269-286 (1a. Ed., 1959).

História e Filosofia da Psicologia: Categorias Psicológicas e Categorias Mentais

MARINA MASSIMI
USP-SP

CATEGORIAS PSICOLÓGICAS E CATEGORIAS MENTAIS NA HISTORIOGRAFIA DA PSICOLOGIA

O uso de categorias — na historiografia em geral, e na historiografia da psicologia, em particular, — torna-se necessário sobretudo na fase de leitura e elaboração crítica dos documentos coletados. Tal uso implica duas ordens de problemas: a primeira é própria a qualquer tipo de estudos históricos; a segunda é específica à história da psicologia.

QUANTO À LEGITIMIDADE DO USO DE CATEGORIAS NA RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A. A primeira ordem de questões — relativa ao estudo da história, qualquer que seja o seu objeto específico — refere-se a um dos aspectos mais árduos do trabalho do historiador, sintetizado na pergunta: "com quais olhos temos que ler o passado ? Devemos nos debruçar sobre ele com os olhos do nosso presente, tentando analizá-lo com base nas nossas categorias conceituais ? ou, pelo contrário, devemos fazer o esforço de sair da nossa realidade hodierna para irmos ao encontro de um mundo totalmente 'novo' e diferente do nosso, despojando-nos de nossos preconceitos para nos abrirmos totalmente a esta diversidade ?".

A primeira postura é chamada de "presentismo", enquanto que a segunda corresponde à noção husserliana de "epokhé". Ambas atitudes manifestam exigências profundas que o homem vive em relação ao seu passado: de um lado, existe a necessidade de estabelecer uma ponte entre "o que foi" e "o que é", com o objetivo de que o conhecimento histórico nos ajude a viver e a

entender de maneira melhor o nosso "hoje". Dessa forma, nós empreendemos o conhecimento do passado dotados da bagagem de toda a nossa vivência atual, das perguntas, das certezas e dos medos que compõem o nosso presente. De outro lado, a intuição do potencial enriquecedor constituído pelo encontro com o outro, com o diferente, nos leva ao desejo de conhecê-lo na sua realidade peculiar. Para tanto, é preciso colocar "entre parênteses", o nosso saber, nossos conceitos, nossa visão do mundo, para aprender a escutar o outro.

Uma hipótese possível para a solução da aparente contradição entre as duas atitudes anteriormente descritas, é a seguinte: a experiência da alteridade, do desconhecido, à qual o encontro com o passado nos introduz, desvela uma realidade inscrita nas profundezas do nosso ser, é algo que nos pertence, uma dimensão da nossa humanidade a ser ainda descoberta. Todavia, a compreensão dessa experiência implica no abandono das categorias usuais do nosso saber. "O espírito do homem é, em qualquer modo, tudo", dizia São Tomás de Aquino. Tudo o que nos precedeu, nos pertence. Nesse sentido, a história é como uma "hipótese de trabalho" que todo ser humano recebe, para reconhecer e construir o seu presente. De outro lado, este patrimônio, que nos é dado, torna-se capacidade criadora na medida em que o submetermos à avaliação crítica da nossa experiência atual. Portanto, para compreender a história e seu significado, precisamos viver a consciência do nosso "hoje" e perceber os fatores da experiência humana em ato.

Em suma: todo conhecimento histórico é uma relação entre o homem de hoje e um passado que excede as suas categorias conceituais e, ao mesmo tempo, lhe pertence profundamente; lhe é ignorado e, ao mesmo tempo, o constitui na sua raiz.

Esta perspectiva é explicitada nas reflexões críticas sobre a metodologia histórica, desenvolvidas por diversos historiadores. I. H. Marrou, por exemplo, evidencia

que, de um lado, a compreensão do Outro, que a história solicita, requer uma "epokhé": "Só pode haver conhecimento do Outrem, se eu me esforçar para ir-lhe ao encontro, esquecendo, por um instante, o que sou, saindo de mim para tornar-me acessível ao Outro" (1978, p.71). De outro lado, continua Marrou, "só compreendemos o Outro por sua semelhança com o nosso eu, com a nossa experiência adquirida, com o nosso próprio clima, ou universo mental. Só somos capazes de compreender aquilo que, numa medida bastante ampla, já pertence ao nosso, fraternal" (ib.).

A consolidação dessa postura — no plano metodológico — é um realismo, fundamentado na necessidade de "ouvir o documento, deixá-lo falar, dar-lhe a oportunidade de se mostrar como é — em sua qualidade estranha" (id, p.84).

De maneira semelhante, Paul Veyne afirma que o trabalho do historiador consiste num "exame atento e penetrante, uma apercepção intelectual, que se pode comparar ao esforço da visão" (1979, p.69). Tal atitude de escuta torna possível o reconhecimento e o respeito pelas diferenças: "O historiador limitar-se-á, portanto, a constatar que as pessoas da época julgavam desta ou daquela maneira; ele pode acrescentar que nós julgamos de outra. A questão é não misturar os dois pontos de vista" (1983, p.224).

O respeito pela originalidade do dado histórico é muito enfatizado pelos historiadores franceses. Nesse sentido, eles se contrapõe a uma tendência muito difundida na historiografia moderna e herdada do iluminismo, que reduz o documento histórico a um puro instrumento em poder da ideologia. De tal modo, as categorias conceituais tornam-se projeções de uma visão preconcebida, presunçosa, artificial e manipuladora do documento histórico. Régine Pernoud critica assim essa postura: "Acreditar que a história se faz nos nossos cérebros, que ela se pode construir 'como se quer', é provavelmente um dos erros capitais de nosso tempo... O que é fecundo, na pesquisa histórica, é, pelo contrário, esse obstáculo, ou antes esses obstáculos, perpetuamente

encontrados, que se opõem aos nossos preconceitos e nos conduzem a modificar as nossas idéias preconcebidas.

Uma idéia preconcebida de partida é, certamente, estimulante, mas é preciso saber resignar-se a abandoná-la todas as vezes em que os documentos o imponham" (1978, p. 154-155).

Portanto, o limite para a elaboração conceitual é imposto pela própria realidade do documento. A atenção e o respeito por essa realidade impedem a manipulação ideológica da história.

Uma vez evidenciados os possíveis perigos de um excesso de teorização na pesquisa historiográfica, cabe a pergunta acerca da função positiva desenvolvida pela elaboração conceitual, nesse contexto.

Como premissa, diremos que os conceitos, as categorias interpretativas, que emergem na investigação histórica, são fruto da capacidade, que o historiador tem, de reconhecer o sentido, explícito ou implícito, dos documentos que está examinando. Esses são para ele como sinais que o remetem a uma origem (o mundo do passado) e que contêm em si seu próprio significado, derivado da matriz cultural da época em que foram produzidos. A reconstrução histórica, ou seja a passagem destes sinais ao seu sentido, se dá através do encontro entre o pesquisador e o universo coletivo de que os documentos são testemunhas. Por sua vez, a reconstituição de tal universo coletivo se realiza por meio da elaboração conceitual. Este processo é descrito pela historiografia de inspiração fenomenológica: "A captação do ser histórico dos sinais só é possível porque há uma historicidade do historiador. Por conseqüência, os sinais apresentam-se ao historiador imediatamente investidos de um sentido do passado. Mas esse sentido não é transparente e é por isso que se torna necessária em história, uma elaboração conceptual." (Lyotard, 1986, p.98)

Análoga afirmação acerca da relevância da conceituação na historiografia encontra-se nos escritos de Paul Veyne. Segundo este autor, a conceitualização é a procura das diferentes razões dos comportamentos humanos, o que, todavia, não significa rotular estes comportamentos em base a categorias pré-concebidas.

O que move o esforço conceitual é o interesse pelas razões humanas, pela experiência humana que determina o desenvolvimento histórico: "Podemos ser levados a vincular um interesse extremo a setores cuja importância vital ou nacional é bastante fraca, mas que são reveladores das profundezas humanas... A conceitualização faz passar do conhecimento da história, ao conhecimento da energia da história, e da natureza humana..." - (1979, p.81).

Damos agora algumas indicações acerca das implicações desta postura, do ponto de vista metodológico. É oportuno que as categorias utilizadas na análise crítica dos documentos sejam formuladas, ou pelo menos revisadas e eventualmente modificadas, após uma leitura atenta e cuidadosa dos mesmos, e não impostas aprioristicamente desde o início da pesquisa. Por exemplo, o fato de a sensação ser considerada ou um fenômeno intelectual, e portanto tipicamente humano, ou ao contrário, um fenomeno comum a toda a vida animal, depende das épocas históricas e das diferentes doutrinas. Portanto, a forma de categorizar a sensação é relativa ao contexto cultural do período estudado. Veyne afirma que "os conceitos não estão nunca encerrados em limites seguros" (1983, p.146).

Além disso, é preciso que, à medida do possível, as categorias conceituais sejam elaboradas segundo a intencionalidade explícita nos próprios documentos, e não conforme a nossa visão atual. Por exemplo: o rótulo de "psicologia experimental" era atribuído pela filosofia espiritualista do século XIX, a um tipo de fatos, teorias e métodos que diferem profundamente do que hoje entende-se por essa denominação. Todavia, a mudança de

significados com relação ao conceito atual, não deve nos induzir a negar o valor do que foi concebido anteriormente. Importa, pelo contrário, reconhecer e explicitar os aspectos de divergência, tendo a humildade de admitir que o nosso ponto de vista não é único e absoluto.

Num estudo relativo aos desenvolvimentos da psicologia filosófica no século XIX, deve-se, portanto, atribuir a categoria de "psicologia experimental" a todos os conteúdos de saber que na época eram designados por esse termo. De outra forma, cairíamos numa visão historiográfica presentista e fundamentalmente antihistórica.

P. Veyne propõe uma "historização completa" de todos os conceitos e as categorias usadas na historiografia, "o que exige que o historiador controle o mínimo substantivo que lhe saia da caneta, que tome consciência de todas as categorias que usa sem pensar. Vasto programa. Compreende-se com que olhos é preciso olhar um livro de história: é preciso ver nele o terreno dum combate entre uma verdade sempre mutável e conceitos sempre anacrônicos; conceitos e categorias devem ser remodelados sem cessar, não ter nenhuma forma previamente fixada, modelar sobre a realidade do seu objeto em cada civilização." (1983, p.174). E ainda: "Toda proposição histórica que tem a forma 'Este acontecimento pertence à literatura, ao romance, à religião, só deve vir depois de uma proposição com a fórmula: 'a literatura, ou a religião, era nesta época isto ou aquilo'." (Id., p.178).

Concluindo, a legitimidade do uso de categorias conceituais no trabalho historiográfico é uma questão que se coloca no âmbito da relação a ser estabelecida entre o historiador, sujeito da história, e o passado humano que se constitui como objeto. A profundidade e a autenticidade com que esta relação se define e se estrutura é a condição para que a conceitualização proporcione uma verdadeira compreensão do passado e uma fecunda comparação deste com o presente.

CATEGORIAS PSICOLÓGICAS, CATEGORIAS MENTAIS E CATEGORIAS ANTROPOLÓGICAS NA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA

B. Uma segunda ordem de questões acerca do uso de categorias na historiografia da Psicologia, diz respeito à definição do que é propriamente "o psicológico" e, portanto, "a psicologia".

Com efeito, o estudo da história da psicologia pressupõe sempre uma opção acerca da concepção de seu objeto e de seu campo de extensão. Qual é o domínio constitutivo da psicologia ? Reduz-se apenas ao da psicologia científica fundada no século XIX ? É legítimo chamar de 'psicológicas" idéias e métodos pertencentes a domínios diversificados, impondo-lhe uma ordem retrospectiva, baseada num critério atual ? Ou seria este um erro induzido pelo "presentismo" ?

O tipo de problemática, explicitada por tais questões, surge no momento em que a historiografia da psicologia procura superar os estreitos limites impostos pela visão positivista tradicional, abrangendo épocas anteriores aos séculos XIX e XX e extendendo-se a outras culturas e nações. Deve-se essa abertura principalmente a dois fatores: a crise epistemológica das psicologias européias e norte-americanas do século XX; e a dilatação dos domínios da história da ciência em geral.

Tendo que se deparar com problemas de caráter epistemológico, o historiador aproxima-se à filosofia da ciência, confirmando a verdade da afirmação de J. Lakatos: "A filosofia das ciências sem a história das ciências é vazia; a história das ciências sem a filosofia das ciências é cega." (citado em Penna, 1980, p.11). Uma dificuldade muito séria encontrada pelo historiador da psicologia é descrita por G. Gusdorf (1977): - "pensar em uma história da psicologia... é postular a permanência de uma atitude de pensamento e de domínio de pesquisa, que, assim,

não sofreriam alterações desde os começos da reflexão filosófica, até nossos dias. É desconhecer o fato de que o saber de uma época deve ser apresentado no quadro conceitual que lhe é próprio, respeitando-se, rigorosamente, a ordenação dos domínios e respeitando-se, por igual, a concepção particular que a época fez de tal ou qual compartimento de saber..." (citado em Penna, 1981, p.11).

Poderia-se refutar esta objeção respondendo que, na verdade, toda e qualquer reconstrução histórica pressupõe, em um certo sentido, a criação de um novo universo de discurso, ou, nas palavras de M. De Certeau, uma "operação histórica". Em história, tudo começa com o gesto de selecionar, se reunir, — dessa forma — transformar em documento determinados objetos distribuídos de outra forma. Essa nova repartição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo fato de recopiar, transcrever, ou fotografar esses objetos, mudando, ao mesmo tempo, seu lugar e seu estatuto". - (De Certeau, 1979, p.30).

Estas afirmações nos alertam acerca da impossibilidade de uma reconstrução histórica totalmente objetiva. Na qualidade de objeto de conhecimento, o passado "sofre uma metamorfose completa, encontra-se como que remodelado pelas categorias do sujeito do conhecimento..." (Marrou, 1978, p.34). Em suma: ficando evidente que a intervenção do historiador muda, de qualquer forma, o estado do objeto, concluímos que o domínio da história da psicologia, e a conseqüente definição das categorias conceituais empregadas na análise historiográfica, variam. Elas são a resultante de duas coordenadas: a concepção psicológica do historiador (e o alcance de sua curiosidade), de um lado; e, de outra, as informações que os documentos lhe proporcionam acerca do empenho dos homens para o conhecimento de si mesmo, ao longo dos séculos.

Além disso, o fato de que o autor de um documento, que trata de assuntos hoje definidos como "psicológicos", não tive, no momento da elaboração, a intenção explícita de

"fazer psicologia", o que poderia ter acontecido era simplesmente uma determinada visão do homem e do saber que comandava a compreensão e a solução dos problemas humanos a outros pontos de referência que não a ciência, como por exemplo ou a religião, ou a arte.

Isto nos leva a considerarmos outra dificuldade, que se apresenta especificamente ao historiador da psicologia pré-científica, no momento em que, para empreender sua investigação, ele precisa assumir uma concepção de "psicologia", mesmo que genérica, como critério para a seleção dos documentos. Frente a essa situação, existem várias possibilidades de opção nesse sentido. Gostaríamos de apontar aqui pelo menos três opções.

1. Pode-se assumir, como ponto de referência, o significado etimológico originário da palavra "psicologia". Todavia, para isso, é preciso enfrentar uma série de problemas de ordem filológica. O termo é composto pela união de dois substantivos gregos "psiquê" e "lógos", substantivos que, naquela idioma, tomam uma pluralidade de significados. Além do mais, a forma composta "psicologia" não comparece nos léxicos latinos e gregos da época clássica, mas apresenta-se apenas por volta dos séculos XV-XVI. O primeiro exemplo de uso dessa expressão, até agora conhecido, é o título do livro do humanista dalmata Marcus Marulus, "Psychiologia: de ratione animae humanae" (escrito por volta de 1511-1518).

Aparecem, então, várias questões: - qual é o significado exato a ser atribuído aos termos "psiquê" e "lógos" ? Qual é o significado exato da expressão "psicologia" ?

Existiria uma mudança semântica correspondente ao surgimento dessa forma composta e, em caso afirmativo, no que tal mudança consistiria ?

A resposta definitiva a estas e outras questões depende do desenvolvimento de estudos nesse sentido. No entanto, o historiador precisa de alguma resposta pelo menos parcial e provisória. Para tanto pode apelar-se à interpretação

semântica tradicional, que atribue ao termo "psiquê" o significado de "anima" [latim], "alma". Para os latinos e os gregos, a palavra "alma" contava um contexto muito mais extenso do que para os nossos modernos; ela indicava o "princípio de vida" em um corpo organizado. Segundo Aristoteles, por exemplo, autor do tratado "Perí Psiquês" [De Anima], a psicologia era o estudo dos seres vivos, incluindo os três reinos da vida vegetal, animal e humana. - Nessa perspectiva, o domínio da "psicologia" tornar-se-ia muito semelhante ao da biologia e da botânica modernas.

Já no âmbito do saber clássico, cria-se uma diferenciação fundamental no que concerne à interpretação do termo "psiquê", diferenciação esta que é explicitada no debate entre Aristoteles e Platão. Será que a alma - enquanto princípio vital - é inerente às suas funções biológicas e fisiológicas, ou, pelo contrário, possui uma existencia independente do corpo ? A esse respeito, Aristoteles contradiz ao mesmo tempo à Platão e aos filósofos materialistas, ao afirmar que "a alma é, no sentido primordial, aquilo por que vivemos, percebemos e pensamos... é com razão que pensadores têm julgado que a alma não pode existir sem um corpo, nem ser um corpo: pois não é um corpo, mas algo do corpo; e essa é a razão por que está em um corpo" (De An. II, 2, 414, a 16-20; cit. em Muller, 1978, p.03).

Todos os tratados denominados "De Anima", que encontram-se na cultura da época clássica, da Idade Média e do Humanismo, apresentam este tipo de abordagem que identifica a alma com o princípio vital dos seres.

Portanto, uma historiografia da psicologia que escolhesse como ponto de referencia tal definição de "psiquê" deveria abarcar toda e qualquer documentação que, ao longo da evolução da cultura humana, testemunhe atividades especulativas e práticas, voltadas ao conhecimento do "psiquê" entendida dentro de um significado amplo. A psicologia seria então uma "ciência da vida".

2. Pode-se assumir como unidade teórica da "psicologia" o conceito mais restrito de "mente" ou "espírito" formulado na filosofia dualista de Descartes. Neste enfoque, os fenômenos mentais são identificados com os fatos conscientes, e com o pensamento. "Com a palavra pensamento, eu entendo tudo o que se realiza conscientemente em nós na medida em que nós temos consciência." (Descartes, cit. em Verneaux, 1966, p.10).

Portanto, o objeto da psicologia é reduzido à consciência. A psicologia filosófia espiritualista e a psicologia científica mentalista do século XIX desenvolveram-se a partir desse pressuposto. As categorias interpretativas usadas por uma historiografia da psicologia que assumisse esta visão como critério para a escolha de seu material documentário, seriam formuladas em termos de "categorias mentais". O campo dela seria bastante limitado, excluindo-se, por exemplo, todos os estudos sobre fatos comportamentais, humanos e animais, desenvolvidos ao longo da história da cultura.

3. Uma terceira opção é sugerida pelo historiador F. C. Mueller (1976), que inclui em sua história da psicologia todas as "tentativas que, mais ou menos obscuramente, visam a estabelecer uma antropologia concreta." (1976, p.XIX). A mesma perspectiva é compartilhada por G. Gusdorf: "O postulado fundamental de toda ciência do homem consiste em defini-la como o conhecimento do homem pelo homem...

Seria um sonho absurdo esperar que se pudesse levar a bom termo uma ciência do homem que não tomasse o homem como unidade de exame... O fato humano fundamental é utilizado como atestação de uma presença. Ver um rosto, por exemplo, não é interpretar um conjunto de linhas geométricas, de órgãos biológicos, uma configuração material, é perceber sempre, e em primeiro lugar, uma existência encarnada, cujo sentido expressivo dá vida aos elementos que a manifestam...

Daí o caráter ambíguo das ciências do

homem; elas não são simplesmente uma descrição minuciosa dos fatos; elas constituem também uma relação de significados (1981, p. 142-145).

O interesse do historiador da psicologia, assim orientado, dirige-se para qualquer vestígio do saber acerca do homem, reconstruindo mais propriamente uma história da antropologia. Devido ao caráter complexo de seu objeto, o domínio dos estudos históricos torna-se bastante amplo, incluindo áreas que pertencem à historiografia de outras disciplinas.

Por exemplo, interessam ao historiador da psicologia pré-científica documentos próprios das seguintes áreas: história da medicina ("psicologia médica", "higiene"...); história da pedagogia (tratados sobre educação...), história da física (tratados "De Perspectiva"...); história da filosofia; história da teologia (Ex.: Manuais para Confessores); história das assim-chamadas 'pseudo-ciências', como a astrologia, a quiromancia, a fisiognomonia. É obvio que a qualidade desse material demanda uma abordagem multidisciplinar. O fato de que este não possa ser designado como especificamente "psicológico", não nega a riqueza de sua contribuição à concepção e ao desenvolvimento da Psicologia, mas simplesmente aponta para uma diferente repartição do universo da cultura pré-científica.

Evidentemente, as categorias conceituais usadas nesta abordagem são de mais amplo alcance e podem ser genericamente definidas como "categorias antropológicas".

A questão que se põe, então, é a seguinte: É correto situar os estudos históricos sobre a assim-chamada "psicologia pré-científica" no âmbito da história da Psicologia ? Na realidade, a história da psicologia está envolvida na crise de identidade que caracteriza atualmente a própria psicologia. Portanto, considerando a ambiguidade intrínseca à definição da psicologia, uma maneira de solucionar a questão consistiria no abandono, pelo menos temporário, da preocupação com os rótulos e a

caracterização disciplinar, definindo-se os estudos históricos com base nos seus objetos de interesse.

Concluindo: enfrentar o problema do uso de categorias conceituais no âmbito da história da psicologia, nos fez deparar com algumas questões básicas relativas à identidade da psicologia e de sua historiografia. São questões estas para as quais talvez não existam respostas definitivas, mas que podemos contornar na medida em que nossas investigações não visam o objetivo ambicioso de reconstruir a história dessa disciplina, de modo exaustivo, mas pretendem apenas fornecer contribuições à compreensão da constituição histórica de seus objetos.

BIBLIOGRAFIA

DE CERTEAU M. A Operação Histórica, em LE GOFF J. (org.) História: Novos Problemas, 1974, SP, Alves, 1979, p.17-48.

GUSDORF G. Para uma História da Ciência do Homem. Diógenes. Ed. Uno, 1961, nl, p.125-146.

LYOTARD, J.F. A Fenomenologia, 1954. Lisboa, Edições 70. 1986, 119 p.

NARROU, H.O. Sobre o Conhecimento Histórico, 1954, RJ, Zahar, 1978, 269 p.

MUELLER, F.L. História da Psicologia, 1975, SP, Companhia Editora Nacional, 1988, 442 p.

PENNA, A.G. História das Idéias Psicológicas, RJ, Zahar, 1980, - 151 p.

PERNOUD, R. O Mito da Idade Média, 1977, Publ. Europa-América, - 1978.

VERNEAUX, R. Psicologia, 1966, Brescia, Paideia, 1966, 235 p.

VEYNE, P. A História Conceitual, em LE GOFF, 1979.

_____. Como se Escreve a História, 1971, Lisboa, Edições 70, 1983, 343 p.

DOENÇA DE ALZHEIMER : ALGUNS ASPECTOS COMPORTAMENTAIS, ESTRUTURAIS E BIOQUÍMICOS.

CARLOS IGNAZ
Laboratório de Psicobiologia
FFCLRP-Universidade de São Paulo

A doença de Alzheimer (DA) é a forma mais comum de demência que aparece tanto na idade pré-senil quanto na senil. Ela se caracteriza por uma progressiva deterioração mental ao longo de vários anos que pode levar eventualmente a uma profunda demência com um quadro de completa desorientação e perda de memória. Uma recente estimativa do Instituto Nacional de Saúde dos Estados Unidos calcula que cerca de 10% de americanos, com idade acima de 60 anos sofrem do mal de Alzheimer. Como a proporção da população com idade acima de 60 anos, está aumentando progressivamente, torna-se cada vez mais importante entender quais são as causas desta doença.

DA é assim chamada devido ao fato de ter sido o médico Alemão Aloic Alzheimer o primeiro a descrever no início deste século (Alzheimer, 1907) este tipo de demência num paciente com 51 anos de idade e que foi associada a um grupo de lesões no cérebro: placas neuríticas, emaranhados neurofibrilares e corpos de Hirano.

ASPECTOS COMPORTAMENTAIS

O aspecto comportamental mais marcante da DA é a perda de memória, especialmente para fatos recentes (Hollander, 1965). Associado a isto, observa-se em pacientes portadores da DA um declínio no nível de alerta acompanhado por ansiedade, irritabilidade, agitação. Com o avanço nos estágios da doença instala-se o quadro de demência com desorientação no tempo e espaço, até completa perda de motivação e iniciativa, levando a uma existência vegetativa. Relatam também alguns distúrbios motores. De acordo com Pearce (1974), pelo menos 50% dos pacientes portadores de DA apresentam sintomas da doença de Parkinson.

A preparação deste artigo foi financiada em parte por auxílios da FAPESP nº 85/2440-8 e CNPq nº 30.7897-86.

ASPECTOS ESTRUTURAIS

O exame post-mortem do cérebro de pacientes que apresentaram a DA revela um quadro característico de alterações que envolve particularmente: emaranhados neurofibrilares e placas neuríticas. O emaranhado neurofibrilar é parte constituinte das neurofibras encontrado dentro das células cerebrais que, por uma razão ainda desconhecida, adotaram a configuração de helices dispostas em pares. Este tipo de lesão são encontradas não apenas na DA mas também no cérebro de pessoas com Parkinson pós-encefalítico, adultos com síndrome de Down, e de ex-lutadores de box que sofreram de demência. A placa neurítica é caracterizada por um aglomerado focal de terminais neurenges degenerados ao redor de uma proteína amiloide (uma proteína que não é usualmente encontrada no cérebro).

Os emaranhados neurofibrilares e as placas neuríticas são particularmente encontradas nas seguintes regiões: córtex cerebral,hipocampo, amídala, hipotálamo, locus coeruleus, núcleo dorsal da rafe e núcleo basal de Meynert (Alzheimer, 1907; Ball, 1977; Katzman , 1986). Dentro de cada uma dessas regiões, existe uma perda específica de alguns tipos de neurônios. Por exemplo: no córtex e hipocampo a perda mais freqüente são de células piramidais; nos núcleos basais as células colinérgicas que projetam para o córtex são as afetadas. Esta vulnerabilidade seletiva parece representar uma especificidade com relação a um sistema neurotransmissor.

ASPECTOS BIOQUÍMICOS

A hipótese colinérgica

Durante a última década,um número crescente de investigações tem acumulado um corpo de evidências indicando o envolvimento do sistema da acetilcolina na DA. Estas indicações se baseiam em observações do tipo: a administração de drogas anticolinérgicas produz uma perda de memória para fatos recentes (Lonpo, 1966, Deutsch, 1971); regiões do cérebro ricas em neurônios colinérgicos (por exemplo: hipocampo, amídala, septo, córtex frontal) desempenham um importante papel nos processos de aprendizagem e memória (Iversen, 1973 ; Pope et al.,1965) uma reduzida atividade da acetilcolinesterase e/ou colina acetiltransferase (Browen et al., 1979) é observada no cérebro de pacientes com DA; a destruição do núcleo basalis magnocelularis no rato (região homóloga ao núcleo basal de Meynert) produz uma perda de memória como se observa em pacientes com DA (Fibiger et al., 1983) e o

transplante de células colinérgicas para esta área lesada pode reverter este quadro (Arendt et al., 1987); além disso tem se observado que a administração de agonistas colinérgicos pode melhorar a memória para fatos recentes (Barcus, 1979; Davis & Mohs, 1982).

Como consequência dessas indicações alguns investigadores têm pesquisado uma possível terapêutica de agentes farmacológicos, que interagem com os sistemas colinérgicos. Nesta direção tem sido testado precursores da acetilcolina (colina, lecitina) estimuladores da liberação de acetilcolina (piracetam, aniracetam, oxiracetam), inibidores de acetilcolinesterase (fisiostigmina), agonistas de receptores muscarínicos (arecolina, oxotremorina), e moduladores da ação de acetilcolina (somatostina, angiotensina II, substância P). Apesar de alguns resultados promissores nenhum destes tratamentos é reconhecido de forma generalizada como efetivo na DA.

Outras alterações neuroquímicas: catecolaminas, 5-hidroxitriptamina e neuropeptídeos.

Deve-se ressaltar que, além de alterações colinérgicas observase em pacientes com DA outras modificações neuroquímicas ocorrem. Assim é que tem se observado no exame post-mortem de pacientes com DA uma redução significante nos níveis de ácido homovanílico, dopamina, na atividade da dopa-descarboxylase e nas concentrações de noradrenalina (ver para revisão Gottfries, 1985).

Por outro lado tem sido também demonstrado uma baixa concentração nos níveis de 5-hidroxitriptamina e ácido 5-hidroxi-indoleacético em pacientes com DA. Gottfries (1985) observa que pacientes com demência em idade avançada geralmente apresentam um quadro que inclue desordens depressivas. Como acredita-se que uma atividade alterada no sistema serotoninérgico é importante nas desordens afetivas, é possível que o reduzido metabolismo de serotonina nos pacientes com DA possa aumentar a vulnerabilidade a depressão .

Mais recentemente estudos sobre níveis de neuropeptídeos no cérebro de pacientes com DA tem demonstrado uma diminuição generalizada em muitas regiões cerebrais para somatostatina e substância P (Davies et al., 1981). Como tem sido demonstrado que esses neuropeptídeos estão envolvidos com processos de memória é possível que algumas deficiências nos níveis desses acarretem direta ou indiretamente deficiências nos processos de armazenamento da informação.

CONCLUSÕES

Apesar do avanço que tem se verificado nos últimos anos acerca da patologia da DA, a causa desse tipo de demência é ainda desconhecida. Dentre as possíveis causas levantadas podemos citar: morte celular seletiva provocada por agentes virais ou ambientais; acumulação excessiva de alumínio ou outras toxinas no cérebro; um defeito genético (ou pelo menos uma predisposição genética).

A hipótese viral é suportada por evidências experimentais demonstrando que a introdução de extrato de um cérebro portador da DA numa cultura neuronal saudável pode levar a formação de emaranhados neurofibrilares. Apesar desses dados ainda serem controvertidos e necessitarem de confirmação, sabe-se que algumas desordens neurológicas são transmitidas cérebro-a-cérebro através de vírus: as doenças de Creutzfeldt-Jakob e Kuru, por exemplo.

A hipótese de intoxicação por alumínio advém da observação de que a injeção, sistemica ou localmente no cérebro, de sais de alumínio em animais, leva à lesões no cérebro similares àquelas encontradas na DA. Adicionalmente a análise do cérebro de indivíduos portadores da DA têm demonstrado um nível 30 vezes maior de alumínio em comparação com indivíduos normais. Na verdade, alumínio tem sido relacionado nas mudanças mentais observadas na "demência de diálise" - um efeito co-lateral quite freqüente da terapia a longo prazo de diálise renal. Assim é que a teoria do relacionamento entre alumínio e a DA é ao mínimo intrigante.

Um fator genético na DA é sugerido pela tendência familiar que tem sido observada. É interessante notar que emaranhados neurofibrilares e placas neuríticas, se formam no cérebro de pacientes adultos que sofrem da trissomia do cromossomo 21, ou síndrome de Down. Adicionalmente, estudos epidemiológicos, têm registrado que a incidência da síndrome de Down nas famílias de pessoas com registro anterior da DA é 10 vezes maior que na população em geral.

Talvez nenhuma dessas possíveis causas isoladamente esteja determinando o aparecimento da DA, é mais provável que o conjunto de 2 ou 3 dessas seja o determinante, pois as características que envolvem estas hipóteses são encontradas de múltiplas formas nos pacientes com a DA. Todas essas são possibilidades que ainda permanecem abertas à investigação empírica de uma doença que dada a sua incidência,

assume uma importância cada vez maior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alzheimer, A. Über eine eigenartige Erkrankung der Hirnrinde. Allg. Z. Psychiatr. Psych. Gerichtl. Med., 64 : 146-148, 1907.

Arendt, T.; Allen, Y.; Sinden, J.; Schugens, M.M.; Marchbanks, R.M.; Lantos, P.L. and Gray, J.A. Cholinergic-rich brain transplant reverse alcohol-induced memory deficits. Nature, 1987, in press.

Ball, M.T. Neurofibrillary tangles and granulovacuolar degeneration in the hippocampus with ageing and dementia. Acta Neuropathol., 37: 111-118, 1977.

Bartus, R.T. Physostigmine and recent memory: effects in young and aged non-human primates. Science, 206: 1087-1089, 1979.

Davies, P.; Katz, D.A. and Crystal, H.A. Choline acetyltransferase, somatostatin, and substance P in selected cases of Alzheimer's disease. In: S.Corkin; K.L. Davis; J.H.Growdon;E. Usdin and R.J. Wurtzman (Eds.), Aging vol. 19; Alzheimer's Disease. A report of Progress in Research. Raven Press, New York, 1982.

Davis, K.L. and Mohs, R.C. Enhancement of memory processes in Alzheimer's disease with multiple-dose intravenous physostigmine. Am. J. Psychiatry, 139: 1421-1424, 1982.

Deutsch, J.A. The cholinergic synapse and the site of memory. Science, 174: 788-794, 1971.

Flicker, C.; Dean, R.L.; Watkins, D.L.; Fisher S.K. and Bartus, R. T. Behavioral and neurochemical effects following neurotoxic lesions of a major cholinergic input to the cerebral cortex in the rat. Pharmacol. Biochem. Behav., 19: 309-312, 1983.

Goedfries, C.G. Alzheimer's disease and senile dementia: biochemical characteristics and aspects of treatment. Psychopharmacology, 86: 245-252, 1985.

Hollister, L.E. Alzheimer's disease: is it worth treating? Drugs, 29: 480-488, 1985.

Iversen, S.D. Brain lesions and memory in animals. In: J.A. Deutsch

(Ed.). The Physiological Basis of Memory. Academic Press, New York, 1973.

Katzman, R. Alzheimer's disease. TINS (october), 522-525, 1988.

Longo, V.G. Behavioral and electroencephalographic effects of atropine and related compounds. Pharmacol. Rev., 18: 965-996.

Pearce, J. Mental changes in Parkinsonism. Br. Med. J. Lett. 1: 445-451, 1974.

Pope, A.; Hess, H.H. and Levin, E. Microchemical pathology of the cerebral cortex in pre-senile dementias. Trans. Am. Neurol. Assoc., 89: 15-16, 1965.

NEUROBIOLOGIA DA ESQUIZOFRENIA

Antonio Waldo Zuardi
Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - U.S.P.

O volume de pesquisas nesta área é enorme e aumenta a cada ano o que torna impossível formular-se, no momento, um quadro completo e coerente sobre os aspectos biológicos envolvidos na esquizofrenia. Assim, nesta apresentação, me proponho a discutir as principais linhas de investigação e como elas se relacionam na elaboração de alguns conceitos.

A importância de um componente biológico na esquizofrenia tem oscilado continuamente, nesse 1/2 século de pesquisas sobre sua etiologia. Esta flutuação reflete a disputa entre fatores biológicos e ambientais. Hoje, no entanto, esta controvérsia parece cada vez mais irrelevante, na medida em que se vai firmando um consenso, de que a esquizofrenia surge de uma interação de fatores biológicos e ambientais.

Os estudos sobre a influência genética na esquizofrenia forneceu um forte apoio a essa idéia de uma etiologia multifatorial. A impressão clínica de que existe uma maior concentração de pacientes esquizofrênicos em determinadas famílias, é bastante antiga. Vários estudos de família confirmam essa impressão, ao mostrarem que a incidência da esquizofrenia na população em geral, oscila em torno de 1%, enquanto nas famílias, com pelo menos 1 esquizofrênico,essa frequência aumenta de 2 a 50 vezes (Deutsch e Davis, 1983). Esses estudos, apesar de sugestivos, não confirmam uma influência genética, uma vez que o ambiente familiar poderia ser o responsável por essa maior incidência de casos.

Numa tentativa de controlar os fatores ambientais,surgiram os estudos com gêmeos, comparando a concordância para a esquizofrenia entre pares de gêmeos monozigotos e dizigotos. O pressuposto desta estratégia de pesquisa é o de que a variação deveu ao ambiente seria menor uma vez que, tanto os mono como o dizigotos, crescem no mesmo ambiente. Em geral, os vários estudos com gêmeos têm mostrado um índice de concordância em torno de 50% para os monozigotos e de 10% para os dizigotos (Deutsch e Davis, 1983).

Esse evidência apoia fortemente uma influência genética na esquizofrenia mas, ao mesmo tempo, indica que ela não é exclusivamen

te uma doença genética, uma vez que, 50% dos gêmeos monozigotos foram discordantes para a patologia. Diante disso, pode-se dizer que a herança genética fornece, apenas, um substrato biológico mais susceptível às influências ambientais.

A investigação de qual seria esse "substrato biológico" teve um grande impulso, com a descoberta, nos últimos 35 anos, de drogas que atenuam alguns sintomas da esquizofrenia (antipsicóticos). A descoberta de como essas drogas exercem seu efeito deve fornecer alguma compreensão sobre as alterações biológicas presentes na esquizofrenia.

Um efeito comum a todos os antipsicóticos disponíveis é o de bloquear os receptores da dopamina. Na verdade, essas drogas bloqueiam também receptores de outros neurotransmissores, tais como a acetilcolina, noradrenalina, serotonina, histamina, etc. A potência clínica dos diferentes antipsicóticos, no entanto, correlaciona-se com as suas afinidades, apenas, pelos receptores dopaminérgicos (Peroutka e Snyder, 1980).

A hipótese de que os antipsicóticos agem através do bloqueio dopaminérgico é fortalecida pelo estudo dos efeitos produzidos em esquizofrênicos pelo Flupentixol, um antipsicótico que apresenta estereoisomerismo e apenas um dos isômeros (α) bloqueia receptores dopaminérgicos. Verificou-se que na 3ª e 4ª semanas de tratamento o grupo que foi tratado com o isômero α apresentou menos sintomas do que os grupos tratados com placebo ou com o isômero β (Johnstone e col, 1978).

Outra linha de evidências, que apóia a hipótese dopaminérgica da esquizofrenia, advém da observação dos efeitos produzidos por drogas que aumentam a atividade dos sistemas dopaminérgicos. Uma dessas drogas, a anfetamina, exacerba os sintomas de pacientes esquizofrênicos e induz sintomas, semelhantes aos da esquizofrenia, em indivíduos normais (Kokkinidis e Anisman, 1980).

Diante dessas observações poderíamos supor, portanto, que, de alguma forma, os sistemas dopaminérgicos estariam com sua atividade aumentada na esquizofrenia.

Nesse sentido, resultados muito interessantes têm sido obtidos, estudando-se a densidade de receptores dopaminérgicos em cérebro de esquizofrênico após a morte. Praticamente todos os trabalhos, tem encontrado um aumento significante na densidade de receptores dopa

minérgicos em algumas áreas, como amígdala e núcleo accumbens (Rodnight, 1983). A interpretação desses resultados, no entanto, deve ser cuidadosa, uma vez que, em animais o uso prolongado de antipsicóticos induz uma proliferação de receptores dopaminérgicos. Como o número de pacientes que não usavam antipsicóticos nesses estudos, era muito pequeno, uma possibilidade que precisa ser considerada é a de que o maior número de receptores dopaminérgicos seja resultado, apenas, do tratamento farmacológico.

O conjunto dos trabalhos que investiga a hipótese dopaminérgica, no entanto, aponta no sentido de que, de alguma forma, a neurotransmissão dopaminérgica estaria alterada na esquizofrenia.

Esse tipo de alteração biológica vai de encontro com as formulações de Kraepelin e Bleuler, no início do século, que classificavam a esquizofrenia como uma psicose funcional, em contraposição com as psicoses orgânicas, uma vez que não se encontram alterações anatômicas.

O advento de novos recursos diagnósticos coloca em dúvida a ausência de alterações anatômicas na esquizofrenia.

Johnstone e col (1976) usando a tomografia axial computadorizada, demonstrou que num grupo de esquizofrênicos crônicos, a área dos ventrículos cerebrais estava aumentada. Esse estudo inicial foi posteriormente confirmado por um grande número de observações, não se encontrando de forma geral, correlação entre esses aumentos dos ventrículos cerebrais com a idade do paciente ou o tempo de doença, tratamento e hospitalização (Costa e Kamman, 1986). O aumento de ventrículos cerebrais foi encontrado também, em esquizofrênicos em primeiro surto, não podendo, portanto, ser atribuído aos tratamentos recebidos ou à privação social devida à hospitalização crônica (Chetenberger e col, 1982).

Essa alteração anatômica é atribuída à atrofias cerebrais e parece ocorrer numa porcentagem dos pacientes com esquizofrenia. As atrofias cerebrais são um achado inespecífico, uma vez que podem ocorrer num grande número de patologias psiquiátricas ou não. No entanto, a sua ocorrência em pacientes esquizofrênicos identifica um sub-grupo de pacientes que pode ter características diferentes dos demais.

Estudos tomográficos sugerem que nesse sub-grupo de esquizofr

nicos encontram-se atrofias de córtex frontal e pré-frontal, o que despertou o interesse na avaliação do funcionamento destas regiões.

Uma forma de avaliação funcional, através da atividade elétrica, tornou-se possível com a introdução do "Mapeamento da atividade elétrica cerebral" em 1979. O primeiro estudo que utilizou esse método para comparar esquizofrênicos crônicos com um grupo controle, encontrou um predomínio de ondas lentas (Delta) no grupo de pacientes, que foi mais intenso no lóbulo frontal (Koshiba e col, 1983).

Outras técnicas, introduzidas recentemente, como a medida do fluxo sanguíneo e da utilização de glicose em regiões do cérebro, permitiram o estudo indireto do metabolismo dessas regiões, com método não invasivo no sujeito vivo. Os primeiros estudos, utilizando essa metodologia em esquizofrênicos sugeriam uma menor atividade em lóbulos frontais, mas as tentativas de replicação geraram resultados inconsistentes. Uma possível explicação para essa inconsistência é que os estudos foram feitos sem controlarem o "atividade mental", dos sujeitos no momento da prova. Weinberger e col. (1986) tentam controlar essa variável, medindo o fluxo sanguíneo regional em esquizofrênicos e controles, submetidos a um teste que exige capacidade de abstrações para sua resolução (Wisconsin Card Sort).Verificaram que, durante o teste, o grupo controle aumentava o fluxo sanguíneo na região do córtex pré-frontal dorsolateral, o que não ocorreu com o grupo de esquizofrênicos.

A verificação de possíveis alterações anatômicas, bioquímicas e fisiológicas, no cérebro de esquizofrênicos, permite que se questione se elas estariam de, alguma forma, relacionadas entre si, ou se seriam, apenas, a expressão da heterogeneidade da esquizofrenia.Alguns estudos que procuram correlacionar o quadro clínico com a resposta à drogas ou com alterações estruturais, tornam-se subsídios iniciais para a resposta à essa questão.

Sabe-se que os antipsicóticos não melhoram todos os sintomas da esquizofrenia. O embotamento afetivo, o isolamento, a pobreza da linguagem não são alterados pelo uso do antipsicótico (Johnstone e col, 1978).

Por outro lado, diversos estudos que tentam correlacionar o aumento de ventrículos cerebrais, com a sintomatologia apresentada, indicam que os pacientes com atrofia cerebral caracterizam-se

por uma menor incidência de sintomas, chamados positivos (alucinações, distúrbios do pensamento, etc) e por uma predominância de sintomas negativos (embotamento afetivo, linguagem pobre e isolamento) (Goetz e Kamman, 1986).

Essas observações levaram Crow (1982) a sugerir a existência de duas síndromes na esquizofrenia: uma com predomínio de sintomas positivos e relacionada à alterações neuroquímicas (tipo 1); e outra com predomínio de sintomas negativos e alterações estruturais (tipo 2).

As publicações revisadas nesta apresentação enfatizam o papel que alterações biológicas podem desempenhar na esquizofrenia, mas são sem dúvida, insuficientes para explicar toda a complexidade dessa psicopatologia. Apenas para ressaltar essa limitação vamos comentar dois fatos.

A hipótese dopaminérgica da esquizofrenia, baseia-se originalmente no efeito neuroquímico dos antipsicóticos e na sua resposta terapêutica. Essa resposta, no entanto, só aparece depois de algumas semanas, enquanto o efeito neuroquímico ocorre em poucas horas. Por outro lado, na suspensão do uso de antipsicóticos a sintomatologia se reinstala em tempo variável, mas geralmente maior do que o necessário para o desaparecimento do bloqueio dopaminérgico no S.N.C. Esta dissincronização entre efeito neuroquímico e resposta terapêutica, sugere que outros fatores devem estar envolvidos. (Müller, 1987).

Outro fato é que mesmo uma alteração tão anatômica, quanto o aumento nos ventrículos cerebrais, pode ser consequência da interação com o ambiente. Nesse sentido, Kewley (1982) estudou gêmeos monozigotos, portanto com mesmo padrão genético, discordantes para a esquizofrenia e observou que os esquizofrênicos tinham ventrículos cerebrais maiores do que os não esquizofrênicos.

Esses fatos reafirmam a importância da interação entre fatores biológicos e ambientais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CROW, T.J. (1982) - Two syndromes in schizophrenia? TINS:351-356.

DEUTSCH, S.I. e DAVIS, K.L. (1980) Schizophrenia: a review of diagnostic and biological issues: II Biological issues. Hosp. Comm. Psychiatry 31 (5): 423-437.

GOETZ, K.L. e KAMMEN, D.P. (1986) Computerized Axial Tomography scans and subtypes of schizophrenia. J. Nerv. Ment. Dis. 174 (1): 31-41.

JOHNSTONE, E.C.; CROW, T.J.; FRITH, C.D. (1976) Cerebral ventricular size and cognitive impairment in chronic schizophrenia. Lancet: 924-925.

JOHNSTONE, E.C.; CROW, T.J.; FRITH, C.D.; CARNEY, M.W.P.; PRICE, J. S. (1978) Mechanism of the antipsychotic effect in the treatment of acute schizophrenia . Lancet 1: 848-851.

KOKKINIDIS, L. e ANISMAN, H. (1980) Amphetamine models of paranoid schizophrenia: an overview and elaboration of animal experimentation. Psychological Bull. 88 (3): 551-579.

MILLER, R. (1985) The dim course of neuroleptic therapy for psychosis: role of learning processes and implications for concepts of psychotic illness. Psychopharmacology 82:405-415

MORIHISA, J.M.; DUFFY, F.H.; WYATT, R.J. (1983) Brain electrical activity mapping (BEAM) in schizophrenic patients. Arch.Gen. Psychiatry 40: 719-724.

PEROUTKA, S.J. e SNYDER, S.H.(1980) Relationship of neuroleptic drug effects at brain dopamine, serotonin, α-adrenergic, and histaminergic receptors to clinical potency. Am. J.Psychiatry 137: 1518-1522.

REVELEY, A.M.; REVELEY, M.A.; CLIFFORD, C.A. e MURRAY, R.M. (1983) Cerebral ventricular size in twin discordant for schizophrenia Lancet 1: 540-541.

ROBINIGHT, R. (1983) Schizophrenia: some current neurochemical approaches. J. Neurochemistry 41(1): 12-21.

WEINBERGER, D.R.; DE LISI, L.E.; PERMAN, G.P.; TARGUM, S. e WYATT, R.J.(1982) Computed tomography in schizophreniform disorder and other acute psychiatric disorders. Arch.Gen. Psychiat. 39: 778-783.

WEINBERGER, D.R.; BERMAN, K.F. e ZEC, R.F. (1986) Physiologic dysfunction of dorsolateral prefrontal cortex in schizophrenia.

Arch. Gen. Psychiatry 43: 114-124.

NEUROBIOLOGIA DA DEPRESSÃO

Jomar Medeiros Cunha
Departamento de Clínica Médica - Universidade Federal de Uberlândia

"Estou deprimido" é uma expressão usada muito freqüentemente como forma de descrição rápida de sensações e sentimentos de desapontamentos e frustações e que são respostas normais frente a uma variedade de eventos do dia-a-dia. Por outro lado, a depressão enquanto síndrome se refere a um grupo de distúrbios emocionais caracterizados primariamente por alterações do humor, além de uma série de outros sintomas. Assim, depressão vista como desordem clínica é distinguível dos altos e baixos diários pela persistente alteração do humor (freqüentemente o paciente refere-se como triste, desanimado, desesperançado, sombrio,...),pela presença de sintomas que incluem incapacidade de experiências prazerosas, mudanças do apetite, do sono, da atividade motora e sexual, da concentração, além de queixas corporais (cefaléia, boca seca, constipação,...) e pensamentos de morte.

Os sistemas classificatórios que são usados para se chegar ao diagnóstico da desordem clínica variam de sistemas dicotomizados que descrevem entidades clínicas distintas até modelos que assumem a depressão como um espectro. Entretanto, qualquer que seja o sistema classificatório, está sempre incluindo um grupo de pacientes em que se acredita haver uma disfunção biológica como substrato (depressão endogena). Aqui será sumarizado os resultados das pesquisas sobre os sistemas monoaminergicos (serotonina = 5-HT, noradrenalina = NA e dopamina = DA), desses pacientes com depressão endogena.

A correlação entre monoaminas e depressão partiu de duas observações: a) As drogas inibidoras de Monoamina Oxidase (MAO) que aumentam os níveis de monoaminas pela inibição da degradação causavam euforia em pacientes que a recebiam para tratamento da tuberculose; b) a reserpina que deplete os níveis de monoaminas, produziam depressão em uma percentagem de pacientes que a estavam usando como droga hipotensora. Essas duas observações deram origem à idéia de que na depressão poderia haver uma diminuição da concentração (ou função) de monoaminas neurotransmissoras. Tal idéia recebeu maior suporte quando do desenvolvimento dos primeiros anti-depressivos triciclícos (ADT), que inibem a recaptação neuronal de NA e 5-HT. Por esse mecanismo poderia ser esperado um aumento da concentração de neurotransmissores na fenda sináptica e como conseqüência um aumento da função.

A hipótese monoaminergica para explicar a depressão foi subdividida em duas: uma que associa a depressão como diminuição da função catecolaminergica, envolvendo principalmente a NA (12) e outra como diminuição da função serotoninergica (8).

Para um melhor entendimento do que falaremos, talvez se faça necessário uma rápida explanação de como os neurotransmissores se comportam ao nível das sinapses. As informações no sistema nervoso central(SNC) se dão através de impulsos nervosos. Esses impulsos, chegando ao terminal dos neuronios (onde ocorrem as sinapses com outros neuronios) liberam substâncias neurotransmissoras que estão armazenados em vesículas e que vão atuar sobre receptores situados no neuronio seguinte (receptores pós-sinápticos), dando continuidade ao impulso. Após a liberação o neurotransmissor pode ser degradado por enzimas especificas (NA se transforma principalmente em 3-metoxi-4-hidroxi-fenil-glicol = MHPG, 5-HT em ácido 5-hidroxi-indol acético = 5-HIAA e DA em ácido homovanílico = HVA) ou recaptado pelo terminal nervoso e novamente armazenado nas vesículas. Para essas monoaminas, o processo de recaptação é o mais importante para o término de suas ações. Um outro pro

cesso importante de controle se dá por um mecanismo de auto-regulação, conseqüência da combinação do neurotransmissor com receptores situados no próprio neurônio (receptor pré-sináptico ou auto-receptor). Para maiores informações ver Graeff (5).

Algumas abordagens vem sendo utilizadas no estudo das eventuais alterações neurobiológicas que possam ser encontradas na depressão: uma, examinando mudanças bioquímicas à nível do líquor, urina, plaquetas e cérebro (pós-morte) de pacientes deprimidos; outra, estudando de que forma as drogas efetivas no tratamento da depressão alteram a função bioquímica do cérebro de animais de laboratório ou os parâmetros bioquímicos de deprimidos; ou ainda verificando-se possíveis distúrbios neuroendocrinos relacionados a hormônios cujos mecanismos de controle dependam de monoaminas.

Serotonina e Depressão

Os níveis de 5-HIAA no líquor (CSF) foram estudados como possível índice de atividade 5-HT central. Muitos trabalhos, mas nem todos, referem uma diminuição na concentração do metabólito no CSF de pacientes deprimidos com uma redução de até 65%, tendo sido, inclusive, sugerido a existência de subgrupos com níveis de 5-HIAA baixos ou normais (10). Pode ser questionado se essa diminuição se relaciona à síndrome depressiva ou a alguns de seus componentes como maior tendência suicida, retardo motor ou outro sintoma individual. Mais ainda, existe controvérsia quanto à origem de 5-HIAA do líquor (reflete metabolismo cerebral ou medular?) e quanto ao significado dos dados em termos de avaliação de função (estudos em animais sugerem que mudanças na concentração de neurotransmissores podem ocorrer sem necessariamente haver uma alteração de função). Assim, embora os resultados apontem para uma deficiência da função, eles devem ser vistos criticamente (6).

Entre os estudos iniciais sobre função 5-HT em deprimidos, alguns se relacionavam à medida de concentração de 5 HIAA na urina. Essas medi

das parecem de pouco valor, pois representam muito mais o metabolismo periférico de 5-HT do que central (10).

Os estudos pós-morte em paciente deprimidos indicam no sentido de uma concentração diminuída de 5-HT e 5-HIAA nos núcleos da rafe. Essa região é rica em corpos celulares de neurônios serotoninérgicos (9).

As plaquetas sanguíneas vem sendo usadas como modelo para o estudo de alguns aspectos da função 5-HT, da atividade da MAO e de vários tipos de receptores de membrana. O modelo tem sido utilizado em vários estudos sobre depressão. Os níveis de 5-HT plaquetários não permitem nenhuma conclusão consistente. Por outro lado, tem sido referido uma menor captação de 5-HT em pacientes deprimidos (10).

Caso existisse uma deficiência de 5-HT em deprimidos, os precursores de neurotransmissor (triptofano e 5-hidroxitriptofano) teriam uma ação anti-depressiva. Ambos tem sido testado e embora alguns trabalhos não tenham evidenciado qualquer efeito benéfico do triptofano vários estudos demonstram resultados positivos para o 5-hidroxitriptofano, suportando a hipótese de um déficit de 5-HT pelo menos em um sub-grupo de pacientes deprimidos (9).

Noradrenalina e Depressão

Ao contrário da 5-HT, o principal metabólito de NA central (MHPG), quando medido na urina, mostra boa correlação com o MHPG do CSF, o que orientou um número razoável de estudos nessa direção. Vários pesquisadores têm encontrado uma reduzida quantidade de MHPG em sub-grupos de pacientes deprimidos. Também existem algumas indicações de redução do MHPG no CSF desses pacientes (6). Embora existam algumas indicações da redução do metabolismo NA (usando essas aproximações), os dados não são tão claros e as limitações comentadas em relação à 5-HT, aqui também prevalecem.

Um número razoável de trabalhos verificou possíveis mudanças na atividade da MAO plaquetária, inclusive apontando para um eventual papel na discriminação de subtipos de depressão. Os resultados são in

consistentes, sendo que recentemente um trabalho apontou para uma diminuição de atividade em deprimidos bipolares e aumento em unipolares (11).

Nos últimos anos vêm sendo feitos estudos de pacientes deprimidos pela medida da densidade de α_2-adrenoreceptores plaquetários através de técnicas que utilizam radioligantes seletivos, sendo discrepantes os resultados: uns encontram aumento e outros diminuição. Recentemente essas discrepâncias começam a ser explicadas pelo fato dos ligantes agonistas (clonidina) marcarem apenas os estados de alta atividade dos α_2-adrenoreceptores, enquanto os antagonistas marcam tanto os de alta quanto baixa afinidade ( ). Até que isso seja melhor esclarecido, os resultados devem ser vistos com reserva.

Os estudos hormonais também apontam para uma relação entre NA e depressão. Em cerca de 50% dos pacientes deprimidos endógenos encontra-se uma elevação dos níveis plasmáticos de cortisol. Além disso, a excreção de cortisol não é totalmente suprimida pela dexametasona (DST). Também se encontra resposta diminuída da tirotropina ao seu hormônio liberador (teste TRH-TSH). Se combinado o uso dos dois testes, é possível a detecção de cerca de 75% dos deprimidos endógenos. Embora o mecanismo subjacente à resposta anormal não esteja totalmente esclarecido, acredita-se que a deficiência de NA tenha alguma participação ( ). Especificamente em relação ao DST, após sua aplicação em milhares de pacientes psiquiátricos e centenas de trabalhos sobre suas possibilidades e limitações, pode-se dizer que não é uma prova que substitua o diagnóstico clínico, embora possa ser útil para o diagnóstico diferencial em alguns casos e para manter o clínico alerta quanto a recaídas e/ou risco de suicídio (2).

Dopamina e depressão

Por questões históricas, um número menor de trabalhos tem sido pu-

blicado a respeito do papel da DA na depressão. Alguns encontros indicam uma redução dos níveis do metabólito do neurotransmissor(HVA) no CSF. Permanece em discussão se a anormalidade encontrada é consequência do retardo motor desses pacientes (g 1.

Significado das anormalidades

Uma dificuldade em se explicar a depressão endogena como uma consequência do déficit de monoaminas é que os ADT bloqueam a recaptação e aumentam os níveis das monoaminas agudamente, enquanto a resposta clínica só aparece após 10 ou mais dias de uso da medicação. Mais ainda, existem inibidores de recaptação (cocaina) que não são bons antidepressivos.

Nos últimos anos tem sido dado maior atenção às consequências tardias dos antidepressivos (INAOs, ADT...) sendo encontrado uma subsensibilidade de receptores β-adrenergico pos-sinapticos (em animais de laboratório) coincidente, no tempo, à melhora clínica dos pacientes. Esse encontro implicaria, segundo alguns, em que na depressão haveria uma hiperfunção NA e não uma hipofunção como sugerido até então (11). Entretanto, outros trabalhos vêm demonstrando que ao lado da subsensibilidade β-pós-sinaptica, haveria uma hiperfunção 5-HT e α-pós-sináptica (1). Assim, o conjunto de mudanças durante o tratamento com anti-depressivos poderia, preferencialmente ser visto como mecanismos compensatórios ao real papel dessas drogas que seria estimular a função monoaminergica, sendo improvavel que a compensação reverta os efeitos primários dos antidepressivos (10).

Quando se considera o conjunto de dados existentes, fica difícil resistir à conclusão de que as monoaminas estejam de alguma forma envolvidas na depressão endogena. Mais ainda, uma série de dados clínicos suportam a hipótese tradicional de uma hipofunção e consequentemente argumentam contra a hipótese alternativa (hiperfunção). Entre eles: a) melhora da depressão com precursores de monoaminas; b) ineficácia dos antidepressivos quando se administra inibidores

de síntese; c) piora da depressão com inibidores de síntese e d) inexistência de ação anti-depressiva para os bloqueadores de receptores pós-sinapticos.

A grande maioria dos trabalhos analisaram separadamente os sistemas monoaminergicos. Começam a aparecer estudos correlacionando essas diferentes sistemas, inclusive as disfunções neuroendocrinas. No estágio atual de conhecimentos podemos afirmar que a palavra final ainda está longe de ser obtida.

Referências

1. CHARNEY, D.S.; MENKER, D.B. and HENINGER, G.R. Receptor sensitivity and the mechanism of action of antidepressant treatment. Arch. Gen Psychiat, 38:1160-1180, 1981.

2. FUENTE, J.R. e ORTEGA, H. La prueba de supresion con dexametasona en psiquiatria. Salud mental, 10: 23-30, 1987.

3. GARCIA-SEVILLA, J.A.; GUIMON, J.; GARCIA-VALLEJO, P.; FUSTER,M J. Biochemical and functional evidence of supersensitive platelet α_2-adrenoceptors in major affective disorder. Arch. Gen. Psychiatry, 43: 51-57, 1986.

4. GOODWIN, F.K. and Post, R.M. 5-Hydroxytryptamine and depression: a model for the interaction of normal variance with pathology Br. J. Clin Pharmacol. 15: 393s-405s, 1983.

5. GRAEFF, F.G. Neurotransmissão no sistema nervoso central. In Drogas Psicotropicas e seu modo de ação. EPU-EDUSP-CNPq. São Paulo. pp. 13-21. 1984.

6. GREEN, A.R. and COSTAIN, D.W. Depression and Mania. In Pharmacology and Biochemistry of Psychiatric Disorders. John Wiley & Sons. Chichester - New York - Toronto pp. 49-90, 1981.

7. GURPEGUI, M.; CASANOVA, J and CERVERA, S. Clinical and neuroendocrine features of endogenous unipolar and bipolar depression. Acta Psychiatr Scand, 72:30-37, 1985.

8. LAPIN, I.P. and OXENKRUG, G.F. Intensification of the central serotoninergic processes as a possible determinant of the thymoleptic effect. Lancet, 1:132-136, 1969.

9. MOLLER, S.E. Tryptophan deficiency and antidepressants. Acta psychiatr Scand, 72:9-31, 1985.

10. VAN PRAAG, H.M. Neurotransmitters and CNS disease - Depression. Lancet 1T: 1259 - 1264, 1982.

11. SANSOM, J.A.; CUDDMAN, J.R.; SCHATZBERG, A.F.; KIZUKA, P.A.; ORSULAK, P.J.; COLE, J.O. and SCHILDKRAUT, J. Toward a biochemical classification of depressive disorders - VIII. Platelet monoamine oxidase activity in subtypes of depressions J. Psychiat. Res., 19:547-555, 1985.

12. SCHILDKRAUT, J.J. The catecholamine hypothesis of affective disorders: a review of the supporting evidence. Am. J. Psychiat, 122: 509-22, 1965.

13. SULSER, F. New perspectives on the mode of action of antidepressant drugs. Trends Pharmacol Sci., 1: 92-94, 1979.

14. WALDMEIR, P. Noradrenergic transmission in depression: under or overfunction?. Pharmacopsychiatria, 14:3-9, 1981.

A PSICOBIOLOGIA DA ANSIEDADE

Francisco Silveira Guimarães
Universidade de São Paulo

A abordagem psicobiológica de ansiedade procura estudar os mecanismos neurais subjacentes que participam na elaboração deste estado subjetivo. O avanço de nossos conhecimentos sobre estes mecanismos tem sido realizado a partir de dados obtidos de duas fontes interrelacionadas e interdependentes: os "modelos" animais de ansiedade e os mecanismos de ação de drogas ansiolíticas no homem.

Um grande impulso no estudo da Psicobiologia da ansiedade foi a introdução, no início da década de 60, dos compostos benzodiazepínicos (BZD), ansiolíticos mais seguros e seletivos dos que até então existiam. Uma das perguntas que a partir daí orientou a pesquisa neste campo foi: como agem os BZD? Em meados da década de 70 esta pergunta pode ser, pelo menos parcialmente, respondida, com a descoberta da existência de receptores (locais de ligação específicos nos quais a droga exerce sua ação farmacológica) para os BZD no sistema nervoso central (SNC). Ficou aparente, também, que os BZD facilitam a ação do neurotransmissor inibitório GABA. Entretanto, como o GABA é amplamente distribuído no SNC, a outra pergunta que passou a orientar as pesquisas é: aonde agem os BZD?

O SISTEMA DE INIBIÇÃO COMPORTAMENTAL (SIC)

Baseado nos efeitos em animais de laboratório de drogas que inibem a ansiedade no homem, bem como nas diversas manipulações experimentais que mimetizam estes efeitos, J. Gray concluiu que os ansiolíticos atuam prejudicando o funcionamento de um sistema de inibição comportamental (SIC), que seria ativado por sinais de punição, frustração, novidade e estímulos ameaçadores inatos. A ativação do SIC produziria inibição comportamental, aumento da vigilância e atenção seletiva, e se constituiria, por hipótese, na ansiedade. As principais estruturas do SNC envolvidas no SIC seriam o septo-hipocampo, o circuito de Papez e as aferências noradrenérgicas e serotonérgicas ao hipocampo oriundas do tronco cerebral. Estas últimas teriam a tarefa de "companhia de alerta" do SIC, e sobre elas é que se daria a ação das drogas ansiolíticas.

O SISTEMA CEREBRAL AVERSIVO (SCA)

Um dos atributos mais característicos da ansiedade é o seu aspecto aversivo, desagradável. Contudo, isto não é plenamente abordado na teoria de Gray. Através de estudos neurofisiológicos, farmacológicos, neurocirúrgicos e de psicologia experimental as principais regiões do SNC envolvidas na mediação da aversão foram delimitadas em um contínuo que inclui a substância cinzenta periaquedutal dorsal (SCPD), o hipotálamo medial e a amígdala, constituindo o que foi denominado de Sistema Cerebral Aversivo (SCA). A estimulação elétrica desses locais produz reações de fuga em animais de laboratório e sensações de medo e morte eminente no homem. Inúmeros estudos demonstraram que ansiolíticos como os BZD diminuem as consequências aversivas desta estimulação.

Baseado nisto, Gray propôs que os efeitos ansiolíticos dos BZD poderiam decorrer de uma mistura de desinibição comportamental (atuando sobre o SIC) e diminuição de aversividade (atuando sobre o SCA).

A PSICOBIOLOGIA E A ANSIEDADE PATOLÓGICA

Uma distinção que clinicamente assume caráter essencial é entre a ansiedade como uma reação normal e necessária do indivíduo frente a ameaça da ansiedade que se apresenta como manifestação patológica primária ou secundária, isto é, com intensidade e/ou duração excessivas, ou quando ocorre sem razões objetivas suficientes. Além disso, a ansiedade patológica pode se apresentar sob formas clínicas distintas (para referência, ver Araujo et al., 1984).

Ainda é prematuro fazer afirmações conclusivas sobre como que as diferentes estruturas do SNC envolvidas na mediação da ansiedade normal estariam interagindo nas diversas formas de ansiedade patológica. Algumas propostas, no entanto, têm sido feitas. Gray, por exemplo, sugere que uma reatividade aumentada do SIC poderia explicar principalmente a emergência de quadros obsessivo-compulsivos e fóbicos. Esta reatividade aumentada poderia ser devido a uma atividade dopaminérgica excessiva. Autores norte-americanos, contudo, sugerem que a ansiedade patológica, principalmente os ataques de pânico, decorrem de uma hiperatividade noradrenérgica.

Considerando a similaridade comportamental e autonômica entre a estimulação elétrica da SCPD em animais e no homem e a apresentação clínica de um ataque de pânico, foi sugerido, ainda, que esta estrutura poderia estar envolvida na mediação do pânico. Achados recentes, além disso, sugerem que a amígdala estaria envolvida com os quadros de ansiedade generalizada.

NOVAS PERSPECTIVAS

Nesta década têm sido introduzidos novos compostos ansiolíticos chamados de "seletivos" por apresentarem muito menos efeito sedativo do que os BZD. Além disso, não interagem com o sistema GABA. A ritanserina e a buspirona se constituem em exemplos destas novas drogas. Apesar delas possivelmente exercerem seus efeitos por interação com o sistema serotonérgico, a natureza da interação ainda não é clara. A elucidação desta deverá levar, possivelmente, a importantes avanços no conhecimento da psicobiologia da ansiedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAESTRUP, C. & NIELSEN, M. - Anxiety. Lancet, 2: 1030-1034, 1982.

BROWN, J.T.; NULSON, G.D.; STOUDEMIRE, G.A. - The anxiety disorders. Ann Int. Med., 100: 558-564, 1984.

CHARNEY, D.J. & REDMOND Jr., D.E. - Neurobiological mechanisms in human anxiety. Evidence supporting central noradrenergic hyperactivity. Neuropharmacol., 22: 1531-1536, 1983.

FILE, S.E. - The neurochemistry of anxiety. In: Drugs in Psychiatry. Eds. Burrows, Norman, Dawson. Elsevier Science, 1984, p.13-32.

GRAEFF, F.G. - The anti-aversive action of minor tranquilizers. Trends Pharmacol. Sci., 5: 230-233, 1984.

GRAEFF, F.G. - Serotonin and aversion. In press.

GRAY, J.A. - The neuropsychology of anxiety. New York, Oxford University Press, 1982.

HAEFELY, W. - Tranquilizers. In: Part 1: preclinical psychopharmacology. Eds. D.G. Grahame-Smith & P.J. Cowen. Amsterdam, Excerpta Medica, 1983, p. 307-451.

HOEHN - SARIC, R. - Neurotransmitters in anxiety. Arch Gen. Psychiatry, 39: 735-742, 1982.

IVERSEN, S.D. - Where in the brain do benzodiazepines act? In: Benzodiazepine divided. Ed. M.H. Trimble. New York, Wiley, 1983. p. 167-183.

JOHNSTON, A.L. & FILE, S.E. - 5-HT and anxiety: promises and pitfalls. Pharmacol. Biochem. Behav., 24: 1467-1470, 1986.

MARKS, I. & IOBEÑA, A. - What do the neurosciences tell us about anxiety disorders? A comment. Psychological Med., 16: 9-17, 1986.

TREIT, D. - Animal models for the study of anti-anxiety agents: a review. Neurosci. Behav. Rev., 9: 203-222, 1985.

CASAMENTO, DESCASAMENTO E RECASAMENTO

Teresinha Féres Carneiro

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO

As transformações sociais que vêm afetando a vida conjugal têm uma relevante influência na formulação das teorias psicológicas e, conseqüentemente, na prática clínica. É cada vez maior o número de casais que procuram atendimento psicológico e, entre estes, é cada vez maior o número dos que são recasados.

Através da nossa prática clínica observamos diferenças importantes na manifestação da aliança e da sexualidade, duas das mais relevantes dimensões da vida conjugal , em casais de primeiro casamento e em casais recasados. Torna-se portanto cada vez mais necessário verificar empiricamente a extensão e a natureza destas diferenças nestes dois tipos de casamento.

Até o surgimento do casamento contemporâneo, os conceitos de aliança e de sexualidade tiveram diversas formulações teóricas que explicam as diferentes formas de articulação dos mesmos.

Para Lévi-Strauss (1968), a aliança é uma das formas de intervenção do grupo sobre bens considerados escassos e essenciais para sua sobrevivência. Assim, na origem das regras do casamento, encontramos sempre um sistema de trocas.

Outra questão ressaltada por este autor é o fato de que, nas sociedades por ele estudadas, sexo e casamento não estão frequentemente relacionados. O casamento se apoia muito mais numa necessidade de reciprocidade imposta pela divisão sexual do trabalho do que em satisfação sexual.

Velho (1983), tomando como referência básica Lévi-Strauss (1968) , discute o casamento contemporâneo brasileiro e analisa sobretudo as mudanças nas modalidades de aliança. Ele considera que, na maior parte dos casos, a aliança assume uma dimensão importante pois estão

em jogo valores e interesses dos grupos que se vinculavam.

A história da sexualidade aponta para um fenômeno importante e prevalente até o século XVIII no mundo ocidental que é a diferença entre o amor no casamento e o amor fora do casamento. Flandrin (1981) ressalta que o amor esteve presente na literatura ocidental pelo menos desde o século XII, mas este amor, salvo raras exceções, não é nunca o amor conjugal. Ariès (1982) mostra como o amor-paixão é um amor essencialmente extra-conjugal. Neste contexto os casamentos são negociados em função das alianças e dos bens, situando-se na interseção de um vasto domínio público e de um pequeno domínio privado. Vassel (1980) ressalta que o casamento por amor não apenas é incomum como é considerado perigoso, sendo a sexualidade extra-conjugal permitida e valorizada.

Mas a partir do século XVIII este quadro se modifica e as duas formas de amor são aproximadas. Um novo ideal de casamento vai-se constituindo aos poucos no ocidente, em que se impõe aos esposos que se amem ou que pareçam se amar. O erotismo extra-conjugal entra no casamento e passa a existir um amor erotizado, o amor-paixão que é visto como modelo.

Hoje ninguém duvida da desigualdade do amor conjugal e a sociedade contemporânea não aceita mais que alguém possa se casar sem desejo e sem amor. E, à medida em que o casamento fica mais investido de amor, cada vez mais o "amor adúltero" leva ao divórcio e ao recasamento.

Foucault (1977) estuda a articulação entre o papel da aliança e da sexualidade e suas implicações institucionais e formula o conceito de "dispositivos" para explicar como a aliança e a sexualidade se articulam em aparelhos e instituições. Para ele a produção da sexualidade está ligada a dispositivos de poder. Num primeiro momento, a sexualidade faz parte de uma técnica de poder centrada na aliança a quem coube ordenar e manter a homeostase do corpo social. Fixa-se, a partir daí, o dispositivo da sexualidade não mais referido à lei, mas ao próprio corpo, à qualidade dos prazeres, à própria sexualidade no seio familiar. Os pais tornam-se na família os principais agentes deste dispositivo, e o sistema de aliança passa então para a ordem da sexualidade.

A relevância do casamento contemporâneo assim como suas contradições

através das modalidades de relação entre as dimensões de aliança e de sexualidade são objeto dos estudos de Berger e Kellner (1970). Partindo de Durkheim, estes autores ressaltam que o casamento é um instrumento de construção nômica, tendo como função social criar uma determinada ordem para o indivíduo . O casamento ocupa assim,um lugar privilegiado entre as relações significativas validadas pelos adultos na nossa sociedade, sendo a principal área de realização do casal e a base dos relacionamentos da esfera privada. O número crescente de divórcios na nossa sociedade pode, à primeira vista, parecer um contra-argumento da teoria desenvolvida por estes autores sobre o casamento, o que não é verdadeiro. Segundo eles, os indivíduos se divorciam não porque o casamento não seja importante, mas porque tem tanta importância que os cônjuges não podem aceitar que ele não corresponda às suas expectativas. O divórcio reflete,assim, esta exigência e os divorciados, quase sempre, caminham para o recasamento.

Em pesquisa que realizamos com dois grupos de casais da classe média carioca (Pêres-Carneiro,1987) constatamos diferenças importantes em relação às dimensões de aliança e de sexualidade em casais de primeiro casamento e em casais recasados. Podemos ressaltar em relação a cada um dos aspectos investigados as seguintes conclusões: escolha conjugal- no grupo de primeiro casamento a aliança assume papel mais significativo do que a sexualidade enquanto esta é mais relevante para os recasados; relacionamento com a família de origem - é freqüente, mais forte e mais valorizado no grupo de primeiro casamento, relacionamento com os diferentes grupos de amigos - o grupo de amigos comuns é mais presente e valorizado no primeiro casamento, enquanto os recasados possuem mais amigos individuais e valorizam que os membros do casal possam sair às vezes separadamente; renda familiar - as diferenças não são grandes entre os dois grupos, embora entre os recasados haja mais mulheres participando da renda familiar, algumas das quais em proporção maior que os homens; neste grupo os papéis de homem e de mulher aparecem de forma menos rígida , mesmo assim, a mulher que trabalha fora se sente mais exigida em ambos os grupos; relacionamento sexual - em ambos os grupos o relacionamento sexual é considerado muito importante para o casal, mas a sexualidade aparece de forma mais personalizada e criativa entre

os recasados, para os quais são maiores as demandas e as expectativas em relação à atividade sexual; enquanto os recasados admitem os relacionamentos extra-conjugais como uma possibilidade, isto não ocorre no grupo de primeiro casamento.

BIBLIOGRAFIA:

ARIÈS, P. (1982). "L' amour dans le mariage", Communications, Sexualités Occidentales, Paris, Seuil, 35.

BERGER, P. & KELLNER, H. (1970). "Marriage and the construction of reality", in Dreitzel, P.H. (org.) Recent Sociology, Nova York, The Mac Millan Company.

PÉRES-CARNEIRO (1987). "Aliança e sexualidade no casamento e no recasamento contemporâneo", Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2.

FLANDRIN, T.L. (1981). Le sexe et L' Occident, Paris, Seuil.

FOUCAULT, M. (1977) . História da Sexualidade I, Rio de Janeiro , Graal.

LÉVI-STRAUSS, C. (1968). Les structures élémentaires de la parenté, Paris, La Haye.

OSSEL, J.V. (1980). Repressão Sexual, Rio de Janeiro, Campos.

VELHO, G. (1983). "Aliança e casamento na sociedade moderna: separação e amizade em camadas médias urbanas", Boletim do Museu Nacional, 40.

CULTURA E COGNIÇÃO

Analúcia Dias Schliemann

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

O índio que vive na selva tem as mesmas capacidades lógicas básicas que tem o homem que vive em sociedades industrializadas? O analfabeto pode raciocinar como o escolarizado? A criança que vive na favela e trabalha para sobreviver é capaz de resolver problemas como a criança de classe média ou alta que estuda nas melhores escolas particulares? Partindo de uma definição ampla de Cultura, estes são problemas fundamentais estudados sob o título de Cultura e Cognição.

Sob diferentes formas, essas perguntas há muito preocupam estudiosos de várias áreas. A Psicologia, ao voltar-se para esses problemas, tem sido influenciada em diferentes momentos por posições predominantes em outras disciplinas como a Biologia e a Antropologia. As propostas adotadas pela Psicologia nos últimos anos, ao analisar explícita ou implicitamente os problemas de Cultura e Cognição são objeto de discussão na primeira parte do curso, dando-se ênfase aos pressupostos teóricos, aos métodos utilizados e às consequências educacionais de cada posição.

Na segunda parte do curso analisam-se alguns estudos realizados em outros países que mostram como, diferentemente do que ocorre com testes de inteligência ou tarefas piagetianas,

quando a tarefa é relevante para sua cultura. crianças de sociedades tradicionais, não industrializadas, podem sair-se melhor que crianças escolarizadas, de países industrializados.

Cultura e Cognição é um dos temas centrais nos estudos desenvolvidos no Mestrado em Psicologia da UFPE e a terceira parte do curso proporciona uma visão geral desses estudos. Os alunos desenvolvem, durante a aula, atividades práticas de análise de entrevistas com crianças e com adultos não escolarizados ou com pouca escolarização.

Na quarta parte traça-se um paralelo entre o desenvolvimento do raciocínio matemático de crianças que seguem regularmente o currículo escolar e crianças que aprendem matemática fora da escola. A partir dos resultados desta análise discutem-se as bases de uma teoria de desenvolvimento cognitivo que leve em consideração o sujeito, o objeto e as condições sociais e culturais onde o conhecimento é desenvolvido e praticado.

WORK SHOP:

QUESTÕES METODOLÓGICAS NO ESTUDO DA INTERAÇÃO HUMANA

Ana Maria Almeida - Universidade de São Paulo
** Edna Maria Marturano - Universidade de São Paulo
Maria Clotilde Rossetti Ferreira - Universidade de São Paulo
Theresa Pontual de Lemos Mettel - Universidade de Brasília
** Zélia Maria Mendes Biasoli Alves - Universidade de São Paulo

OBJETIVOS

- Levantamento dos problemas envolvidos na Metodologia Observacional aplicado ao Estudo da Interação Humana.

- Aprofundamento na discussão de temas:
  a) Conceito de interação — díades — tríades — grupos e linguagem para descrever a interação — recortes;
  b) Método de Coleta de dados e análise
     O trabalho com hipóteses
  c) Perspectivas.

METODOLOGIA OBSERVACIONAL — UM LEVANTAMENTO DE RESUMOS DE PESQUISAS APRESENTADOS NA SPRP DE 1971 A 1986

Este trabalho tem como objetivo caracterizar os estudos apresentados na SPRP, desde 1971 a 1986, que fizeram uso da metodologia observacional.

O procedimento para esse trabalho implicou em uma leitura cuidadosa de todos os resumos publicados, seguida da seleção dos que utilizaram observação como método de coleta de dados. O passo posterior consistiu na elaboração de um sistema de classificação para poder agrupar os trabalhos. Foram identificados 3 grandes clusters: estudos com animais, estudos do comportamento humano e estudos de intervenção.

Na categoria — estudos com animais — foram incluídos todos aqueles que se referiam tanto a pesquisas descritivas realizadas em situação natural ou de laboratório quanto às que envolviam um delineamento experimental, mas que num primeiro momento utilizavam observação para coleta de dados de linha de base*.

Na categoria — estudos do comportamento humano — foram incluídos os

---

* Cabe lembrar aqui que os estudos que utilizavam registradores automáticos de eventos foram incluídos também.

** Autoras do texto

que se referiam a pesquisas realizadas com sujeitos humanos, descritivas, em situação natural, utilizando com exclusividade o método de observação para coleta de dados.

Na categoria — estudos de intervenção — foram incluídos os que se referiam a pesquisas com sujeitos humanos que num primeiro momento objetivavam descrever comportamentos através do uso da observação para em seguida, propor um procedimento de intervenção.

A Tabela 1 traz os dados gerais das pesquisas no período de 10 anos da SPRP, focalizando de especial os três categorias acima descritas.

Tabela 1 - Tabela referente a um levantamento dos resumos de pesquisas apresentados na SPRP de 1971 a 1980.

ANOS / TIPO DE INVESTIGAÇÃO	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	TOTAL
Pesquisa com animais	37 45%	43 54%	50 61%	38 46%	33 40%	37 42%	47 53%	35 40%	41 47%	40 46%	125 34%	98 27%	83 23%	128 35%	71 20%	1002	
Estudo do comportamento	46 55%	34 42%	43 53%	53 54%	43 44%	51 58%	35 40%	35 40%	46 53%	48 54%	168 46%	141 39%	97 27%	178 49%	140 39%	1001	
Intervenção	38 46%	36 44%	31 38%	31 39%	30 38%	26 33%	38 48%	33 42%	32 41%	32 41%	63 17%	78 21%	38 10%	27 7%	113 31%	1001	
Outras Comunicações	2,13 25%	2,13 26%	18 22%	20 24%	18 22%	13 16%	7,13 9%	11 14%	11 14%	11 14%	113 31%	140 38%	137 37%	181 49%	171 47%	1001	
Total Comunicações	1,13 100%	73 8	13	39	41	39	7,13	11	39	31	367	370	3,13	386	361	1003	

A Tabela 1 nos mostra que no decorrer dos 10 anos de SPRP houve um aumento gradual no total de pesquisas apresentadas e que a partir de 1980, esse aumento fica mais visível. Com relação aos trabalhos usando Metodologia Observacional, verificou-se também um acréscimo gradual, principalmente nos estudos de comportamento humano e pesquisas com animais, ainda que para este último percebe-se algumas oscilações entre os vários anos da Reunião Anual; quanto aos estudos de intervenção verifica-se alguns picos nos anos de 1976, 1978 e 1980.

Nas primeiras reuniões há um predomínio de pesquisas com animais e ao longo do tempo constata-se uma diversificação nas linhas dos trabalhos apresentados, havendo então uma presença marcante de estudos do comportamento humano, utilizando metodologia observacional.

Foram identificadas quatro grandes classes:

a) uma que estuda comportamentos específicos de áreas específicas motor, verbal e social*; b) uma que se refere a comportamentos de várias áreas (desenvolvimento); c) uma que estuda a interação, podendo ser criança-criança, mãe-criança, mãe-criança (comportamento verbal) ou professor-aluno; d) uma referente ao desenvolvimento de metodologia de coleta e/ou análise de dados, ou aprimoramento de instrumentos, etc. A Tabela 2 reúne estes dados.

Tabela 2 - Tabela referente à porcentagem das áreas de pesquisa abordadas pelos Estudos do Comportamento Humano nos 16 anos de Reunião Anual de SPRP.

ÁREAS ESPECÍFICAS DE COMPORTAMENTO	MOTOR	15,2%
	VERBAL	2,3%
	SOCIAL	7,6%
DESENVOLVIMENTO		9,0%
INTERAÇÃO	CRIANÇA-CRIANÇA	1,5%
	MÃE-CRIANÇA	8,3%
	M-C (VERBAL)	10,6%
	PROFESSOR-ALUNO	7,5%
METODOLÓGICO		31,3%
OUTROS		4,6%
TOTAL		100,0%

A Tabela 2 mostra de forma bastante clara que há áreas de pesquisa com maior número de trabalhos. Na sequência a metodológica, a de interação, a de comportamentos específicos e por último os que visam estudar desenvolvimento. Vale a pena ressaltar que nos estudos de interação a ênfase maior está na análise da interação mãe-criança; na de estudo de comportamento específico, o destaque será nos comportamentos motores.

O dado referente ao tipo de sujeitos estudados, Tabela 3, mostra que o foco de atenção dos pesquisadores se restringe primeiramente as díades (mãe-criança), e crianças, seguida dos bebês e adultos e por fim adolescentes com frequência mínima.

* Cabe lembrar que comportamento social foi considerado comportamentos de brincar sozinho e/ou com objetos, em que estes envolvessem interação com outros indivíduos.

Tabela 3 - Tabela referente à porcentagem dos tipos dos sujeitos estudados nas pesquisas observacionais.

TIPOS DE SUJEITOS	PORCENTAGEM
mãe	15,5%
criança	33,4%
adolescente	1,1%
adulto	13,3%
díade	36,7%
Total	100,0%

A Tabela 4 traz os resultados de tipos de registro e equipamentos utilizados.

Tabela 4 - Tabela referente à porcentagem dos tipos de registros e equipamentos utilizados nas pesquisas observacionais.

TIPO DE REGISTRO	contínuo	50,0%
	contínuo codificado	1,4%
	freqüência	5,7%
	categoria	23,9%
	"check-list"	10,2%
	não identificado	9,1%
TOTAL		100,0%
EQUIPAMENTOS	registrador manual	1,1%
	papel e lápis	46,9%
	gravador	25,0%
	vídeo-tape	15,9%
	não identificado	10,2%
TOTAL		100,0%

O que é importante salientar frente a esses dados é o uso frequente do registro contínuo, seguido pelo de categorias e depois pelo check-list, os recursos mais comuns ainda são o lápis e papel e o gravador.

Essas análises levam a muitas conclusões:

Primeiramente que existe uma presença marcante de pesquisas (na nossa realidade) que fazem uso de Metodologia Observacional (principalmente a partir de 1980). Que algumas áreas são priorizadas, há muitos pesquisadores envolvidos de locais diferentes, mas tendo um tema central próximo (a interação adulto-criança). E finalmente, que os recursos de que se dispõe para levar a efeito os trabalhos de pesquisa não passa sempre os mais simples, que independem de equipamentos.

EXTRATO DAS DISCUSSÕES

O tamanho e a estrutura do workshop visaram uma discussão ampla e livre da problemática que enfrentam os pesquisadores que, nos seus trabalhos, procuram estudar a Interação Humana, utilizando-se prioritariamente da Metodologia Observacional.

Essa discussão, ao longo de 4 manhãs, trouxe à tona, então, uma gama de necessidades de definições e readaptações de conceitos e posturas, de tal forma a compreender os caminhos que os projetos de pesquisa estão atualmente a buscar descrever, analisar e compreender a interação, quer na díade mãe-criança, quer na situação de grupos de crianças em Instituições (escolares e creches), quer no ambiente natural ou em situações específicas no laboratório e na clínica.

Partindo da colocação: "Saber o que é interação é prioritário a qualquer outra discussão, porque do meu conceito depende como vou coletar dados, analisar e interpretar", a busca de uma definição do que vem a ser Interação, ficou como um tema recorrente ao longo das discussões apresentando dúvidas, tentativas de definição diferencial e de estabelecimento de relação entre interação e aspectos correlatos ou subjacentes, mas presentes no momento da sua descrição.

O primeiro aspecto levantado foi a definição do dicionário que coloca a Interação como "ação recíproca entre dois eventos" que então deve pressupor o comportamento de um agente com efeito sobre o outro, lançando-se assim o conceito vinculado ao comportamento social.

Nesta definição surgem duas dúvidas bem específicas:

a) a interação seria um conceito que se aplica ao sujeito? Não, porque é alguma coisa que ocorre entre os sujeitos, e o que acontece entre dois indivíduos é um produto dos dois. Portanto a interação não seria observável, em si mesma, ela seria um recorte que o pesquisador faz dentro do que observa.

b) decorrente dessa primeira dúvida vem a da linguagem que não é aparelhada para a descrição senão do comportamento de indivíduos.

O tipo de solução mais comum, que os pesquisadores vinham dando, ao longo do tempo, sem adentrar na questão de uma definição de interação que satisfizesse in locum à Comunidade Científica (ou seja, passaram ao largo), era a de se olhar uma situação de interação, mas se descrever o comportamento de cada indivíduo nela (portanto, estuda-se apenas o comportamento social), com a expectativa de que dessa descrição emergissem os padrões de interação.

Os trabalhos de pesquisa na área têm, assim, muitas vezes fugido do seu próprio tema. Caem com frequência no modelo unidirecional, priorizando a des-

crição do comportamento de um dos elementos do par (p. ex.). Alguns outros, no momento da análise e interpretação trazem para um equilíbrio essa descrição, elaborando os dados no modelo bidirecional; há ainda algumas tentativas, mas nem sempre consistentes, de realmente trabalhar com categorias interativas: "quando se está falando de interação, convencionalmente não se está falando do sujeito que se comporta, mas do que está acontecendo entre eles".

Ver a interação significativa, de uma certa forma, tem que ver o processo e também o contexto, estudando a relação e o seu conceito e participação naquela situação em que se pretende colher dados.

Esses novos temas vinculados com a interação suscitam a discussão de outros aspectos como interação e estilos, representação de papéis, traços, estabelecimento de padrões, presença de indicadores de interação, do seu início e término, interação e comunicação.

MÉTODOS DE COLETA DE DADOS

A discussão dos temas relacionados com Métodos de Coleta de dados, incluiu, desde o início a ênfase na necessidade de uma definição e explicitação dos objetivos dos projetos, porque, deles realmente estariam dependendo todas as escolhas posteriores. Assim, foi colocado que o método seria mais ou menos seletivo dependendo da amplitude dos meios que a pesquisa pretende alcançar.

Este tipo de ponto de vista tende a considerar como pouco viáveis pesquisadores sempre terem como meta objetivos gerais que provejam uma coleta e análise de dados exaustiva e ampla.

Nesse mesmo sentido entrou a discussão da necessidade dos Estudos Preliminares amplos, que o grupo, quase como um todo, admitiu serem importantes, ressaltando-se os casos em que se trabalha numa área já muito avançada em conhecimento, o que permitiria iniciar com Estudos Específicos.

Intimidados nesta temática foram postas as questões referentes a se trabalhar ou não com hipóteses, estar com laboratório ou no ambiente natural, fazer uso de mais de uma estratégia para coletar dados ou ir diretamente observar um fenômeno preestabelecido. Algumas colocações se assemelharam à postura ecológica de Bell em que ele dá ênfase à idéia de o pesquisador ir do ambiente natural, situação livre ou de rotina, para o ambiente de laboratório e situações estruturadas pelo pesquisador, visando aí então a testar algumas hipóteses específicas.

Sem dúvida que esse é um caminho didático quer se pense no estabeleci

mento de projetos e planos, quer se pense no treinamento do pesquisador, e do observador.

Um dos participantes, Drª Theresa Hartel, salientou, e muito claramente, que quando se vai a campo tem-se subjacente uma proposta de trabalho, e se começa a indagar como ter de fato os dados que seriam importantes para o projeto e qual a metodologia mais adequada; assim, se no primeiro momento, se tiver uma coleta de dados ampla, a mais ampla que se conseguir, realmente vai-se poder definir melhor o problema daí para frente.

Nesse ponto ficou reafirmada a posição de que nos estudos em que o pesquisador inicia com perguntas mais gerais, apareceria um movimento dialético, em que ao mesmo tempo que ele vai em busca do cumprimento dos objetivos ele se reformula (repensa as suas perguntas) em função do que está observando. Pode-se até admitir que a Psicologia está pesquisando dentro do campo (ambiente natural) para ver além do trabalho do laboratório.

HIPÓTESES

Hipótese foi vista por alguns dos presentes como o arcabouço teórico que leva a focalizar o fenômeno de certa forma e determina, conseqüentemente, o tipo de recorte. Nesse sentido, hipótese é entendida como conceituação do fenômeno. Por exemplo foram lembrados os enfoques behavioristas e etológico — o primeiro dá ênfase aos estímulos discriminativos, respostas e reforços, e o segundo localiza o comportamento em seu contexto, a partir da hipótese de valor de sobrevivência para o indivíduo e para a espécie. Foi assinalado que, no Brasil, os pesquisadores nem sempre estabelecem explicitamente o nexo entre sua hipótese e o recorte que vão fazer do processo de interação.

Por outro lado, a discussão sobre hipóteses levanta o problema técnico metodológico da transposição das idéias do pesquisador para a investigação sistemática, de modo a convertê-las em conhecimento.

Em lugar de hipóteses pré-estabelecidas, o pesquisador que vai a campo observar, por exemplo, interação entre crianças pré-escolares, pode ter uma pergunta: "o que é significativo nessa situação?"

O ponto assinalado na discussão foi pois de necessidade de determinar em que medida estamos introduzindo idéias nossas, que não estão apoiadas nos dados de observação. A interpretação seria desejável, porém havendo espaço para recebermos a mensagem que nossos dados nos estão dando, e que às vezes não diferentes daquilo que se tem na cabeça. É preciso ter essa abertura, porque esta-

mas numa fase de construção do conhecimento. A pesquisa seria uma construção com pedidos que vão e vêm, são discutidos e serão sempre em processo de modificação, porque se por um lado as hipóteses de trabalho definem o sentido que a pesquisa assume, a impregnação do pesquisador pelos dados trazia naturalmente alterações às suas idéias primeiras.

A discussão no grupo encaminhou para o tema do que observar, necessariamente caindo na revisão de abordagens conceituais que tendem a determinar, mesmo que não intencionalmente para o pesquisador, o tipo de recorte que ele faz da realidade.

Ficou bem evidente nas colocações que a seleção do o quê reflete "as coisas que você já sabe ou pensa que sabe".

RECORTES

O pesquisador deve estar alerta para o fato de que o recorte do processo se faz tanto na coleta como na análise de dados. Frequentemente, a análise privilegia um tipo de recorte e dá um papel secundário a outros recortes feitos durante a coleta. É preciso avançar no sentido do uso sistemático, na análise dos diversos tipos de recorte feitos desde a coleta de dados. Ao longo dos anos, observa-se na pesquisa de interação uma tendência que se caracteriza por (a) um deslocamento do enfoque molecular na direção do enfoque molar; (b) maior ênfase presente no contexto onde a interação se processa; (c) o desenvolvimento de formas de recorte, a partir do recorte diádico, na direção de unidades mais amplas como o episódio. Quanto ao item (a), comentou-se que as análises molar e molecular se complementam; deve haver a esse respeito flexibilidade por parte do pesquisador, pois não existe um caminho único. O recorte será feito segundo o problema de pesquisa e o objetivo de cada um; o importante é que esse procedimento seja explicitado, para que o trabalho possa ser entendido e avaliado pela comunidade científica, quanto ao aporte que ele traz para a construção do conhecimento. Os problemas relativos à inserção do processo no contexto (item b) têm sido tratados com técnicas de varredura e outros procedimentos que permitem abarcar o contexto na observação. Em um grupo de crianças, por exemplo, ora o comportamento do indivíduo é foco e o grupo é contexto, ora o próprio grupo pode ser considerado como foco da observação em um contexto mais amplo. Os caminhos são vários, e é importante ressaltar que cada um se baseia em pressupostos. Com respeito às formas de recorte que vêm sendo propostas (item c), observa-se uma insatisfação com o recorte sequencial linear do tipo diádico. Na situação de

grupo em que nitidamente a interação se desenvolve em vários "tempos" ou "faixas simultaneamente". O recorte sequencial linear não dá apoio a situações dessa natureza. Uma sugestão apresentada durante as discussões foi a de se trabalhar com vários tipos de recortes, que permitiriam análises complementares da mesma situação. Como ilustração, é lembrado o enfoque de alguns pesquisadores sobre o relato verbal a respeito da interação, o que poderia complementar a observação do comportamento.

Outro meio buscar determinar nas observações os episódios que ocorreram naquele espaço de tempo, e o seu significado, sem dúvida ultrapassando o simples encadeamento de antecedentes e consequentes, tornando o processo de recortar mais globalizado. Certos comportamentos teriam ali relevo maior dentro do tema de um projeto de pesquisa e em torno deles se selecionaria eventos importantes do "antes", relacionados a outros do "depois".

Nessa postura não há como descartar que a intuição tem sua função, porque a observação cuidadosa servirá como uma confirmação, ampliando as idéias primeiras de como se processa ou estrutura a interação num determinado contexto.

A tendência atual no estudo da interação nos permite perceber como os conceitos, pressupostos ou hipóteses estão nos levando a reformular as análises, recortar de determinado modo e priorizar certas situações para analisar o processo.

Mas, sem dúvida, o já tem trabalhado e muito de forma mais objetiva e fragmentada no passado é que está determinando o poder discutir hoje de uma outra maneira mais ampla.

Nas falas dos pesquisadores do workshop foi possível identificar ainda certos temas de preocupação para os pesquisadores.

Está bem claro para todos que existe uma vinculação muito estreita entre as possibilidades de análise de dados e o tipo de registro feito.

As técnicas de registro vêm, talvez por "modismo", focando muito centradas no uso de vídeo. É inegável que o vídeo nos dá a possibilidade de ver e rever, pelo que nos está forçando a constatar que nem sempre estávamos enxergando as coisas da forma como elas ocorriam; com isso, força-nos também a reformular nossos conceitos e, em consequência, nossos procedimentos de recorte. Entretanto, não se deve perder de vista que o vídeo, além de dispendioso, é limitado, não podendo ser considerado como um instrumento adequado na fase em que se

procura explicar a situação ou pelo menos, não o vídeo sozinho. E se ou filma, há necessidade de transcrever, portanto de fazer novos recortes, o que leva um tempo imenso, mais uma vez.

São importantes as chamadas de atenção dos pesquisadores para o fato de se ter que usar o bom senso na coleta e análise de dados, buscando um desempenho eficiente e válido, porém menos trabalhoso e mais econômico: nesse sentido seria fundamental tentar evitar aumentar os altos custos temporais do trabalho com Observação.

A discussão abordou tópicos específicos em alguns momentos e foram feitas colocações contundentes, assim como o alerta para não abandonar as formas mais simples e econômicas de registro (a escrita - papel e lápis) considerando-as como ultrapassadas, porque na realidade elas são ainda essenciais (e insubstituíveis) para certos aspectos, situações e momentos, do mesmo modo como se falou do trabalho com computador, seu valor e suas funções na análise de dados.

Para alguns participantes uma questão fundamental é a de como sistematizar o trabalho de pesquisa (englobando essencialmente os métodos para coleta e análise de dados) de modo a serem capazes de apreender (e comunicar) o processo interativo num dado projeto. Em outras palavras, que regras teríamos que estabelecer para sistematizar as observações, de tal forma a poder transferir seu processo de teoria ou generalizar os dados obtidos.

Este tipo de indagação traz, sem dúvida, em seu bojo uma série de questões específicas da escolha do o que observar, do como registrar, do como conceituar episódios, que sistemas estabelecer para analisar os dados.

Existem posturas diversas e nem sempre bem definidas, ao longo das discussões. Em certos momentos da discussão parece existir toda uma preocupação em dar uma abrangência ao modelo de coleta e análise de dados baseado na Análise Específica do Comportamento e em vinculações com o enfoque etológico, numa vertente levemente e abrindo um espaço para a inferência e a interpretação (sobre o significado imediato do comportamento); ainda assumiu-se falsa deixaria a impressão de que esse seria apenas um jeito de começar a trabalhar, mas tendo o pesquisador o cuidado de estar fortemente preso a dados objetivos, sem ser levado pelo subjetivo.

Diversamente apareceu posturas que valorizam integralmente as intuições do pesquisador, em qualquer momento, do início ao final da pesquisa sobre interação. Assim, há quem advogue que o pesquisador tem que saber pensar teoricamente o relacionar, explicitando suas hipóteses teóricas, seus conceitos, definindo critérios, de tal forma que o conhecimento não seja só dele, mas que se

já capaz de desenvolver medidas para demonstrar o que pretende, o que tem como idéia. Ou seja, analogias sempre se vai estar fazendo; o problema seria saber ligar depois com o seu dado para poder demonstrar.

É evidente então que tudo se relaciona a partir das primeiras escolhas que o pesquisador faz, ou até antes delas quando opta por trabalhar em certa área. E, o existir coerência entre as diversas fases é um desafio para o pesquisador, ao mesmo tempo a maior adequação seria uma questão de maturidade e conhecimento na área.

O pesquisador partiria do seu ponto de vista como ser humano, depois, o trabalhar longamente o assunto (observar) algumas relações tenderiam a ficar salientes, aí então haveria a organização dos dados para demonstrar (relatar) os resultados. Porque o perigo que se corre é o das opiniões pessoais e sua confirmação. De certa maneira a Psicologia está coalhada de exemplos disso. O pesquisador tem uma hipótese e está tão centrado nela que vai o campo para escolher observar aquilo, identifica só o que quer e as outras coisas que estão ali ele não vê. Seria importante o saber olhar e dizer o que está de fato acontecendo ali, naquela situação, aproveitando bem os objetivos estabelecidos.

Como último ponto a ressaltar nas discussões do workshop ficam as indicações que chamam a atenção dos pesquisadores para se tentar organizar a troca de material coletado (principalmente bibliográfico e os vídeos) de tal forma que outros tenham acesso e possam reutilizá-lo, estabelecendo novos esquemas de recorte e análise, levantando outras hipóteses.

Um dos participantes salientou é muito que o Brasil, com os sistemas que adota não tem favorecido o fato de se seguir uma linha de pesquisa. Sabe-se que os problemas (perguntas) de um projeto não se esgotam numa Dissertação ou Tese e que muito mais se poderia caminhar no conhecimento se houvesse uma comunicação e troca de experiências e material efetivos entre os pesquisadores que se utilizam de uma mesma metodologia

ANAIS - 1985

ESTRUTURAS CEREBRAIS INATAS E ADQUIRIDAS

Maria Teresa Araújo Silva
Universidade de São Paulo

O debate entre lingüistas construtivistas versus não-construtivistas (por exemplo, Piaget x Chomsky) remete à milenar dicotomia inato x adquirido, gene x ambiente. Procurando encender se há uma conciliação possível entre as duas posições, foram apresentadas algumas instâncias específicas de fatos biológicos em que a rigidez da estrutura genética na abia à maior ou menor plasticidade do sistema nervoso em sua interação com o meio externo. Foram discutidos:

1) a complexidade do sistema nervoso, comparado a outros sistemas somáticos (1);

2) a especificidade genética na estruturação do sistema nervoso, exemplificada pelos experimentos de Sperry sobre a orientação das fibras do nervo ótico seccionado do sapo (2) e pelos experimentos de Hubel e Wiesel com a descarga seletiva de células do córtex visual de mamífero diante de estímulos com determinada forma e direção (3);

3) a plasticidade relativa dessa estruturação, ilustrada por dados de que há uma alteração funcional e morfológica do sistema nervoso por privação ou estimulação ambiental. Assim, a privação visual de estímulos horizontais ou verticais, em período crítico, leva à não responsividade das células correspondentes (4), a privação de estímulos binoculares impede o desenvolvimento da visão de profundidade (5, 6); a secção das vibrissas do camundongo altera a morfologia do córtex sensorial correspondente (6); o enriquecimento ambiental gera um aumento de ramificações dendríticas em ratos (7). Nota-se também que o grau de plasticidade do sistema nervoso é bem maior do que se supunha há pouco tempo, como mostram os fenômenos de crescimento neural pós-natal e brotamento de terminais axônicos em mamíferos (8);

4) os estudos de cantos de pássaros criados em ambiente natural ou não, os quais indicam que a classificação inato x não-inato é inadequada para explicar os fatos observados (9);

5) trabalhos sobre especialização hemisférica em linguagem mostrando que, dentro de certos limites, o hemisfério direito pode assumir funções lingüísticas (10).

Conclui-se pela necessidade, no caso da linguagem, de especificações mais precisas acerca das predisposições estruturais fixas e de seus elementos

plásticos no desenvolvimento. Tais especificações seriam, porém, prematuras, no atual estágio de conhecimento de organização neural responsável pela linguagem.

REFERÊNCIAS

(1) PIATELLI-PALMERINI, M. (ed.). Theories du langage. Théories de l'apprentissage. (Le debat entre Jean Piaget et Noam Chomsky). Paris: Ed. Seuil, 1979.

(2) STARRY, R.W. Mechanisms of neural maturation. In: S.S. Stevens (Ed.) Handbook of Experimental Psychology. New York: J. Wiley, 1951.

(3) HUBEL, D.H. and T.N. WIESEL. Receptive fields and functional architecture of monkey striate cortex. J. Physiol., 195: 215-243, 1968.

(4) HIRSCH, H.V.B. and D.N. SPINELLI. Visual experience modifies distribution of horizontally and vertically oriented receptive fields in cats. Science, 168: 869-871, 1970.

(5) HUBEL, D.H. and T.N. WIESEL, Binocular interaction in striate cortex of kittens reared with artificial squint. J. Neurophysiol., 28: 1041 - 1059, 1965.

(6) BLAKE, R. and H.V.B. HIRSCH. Deficits in binocular depth perception in cats after alternating monocular deprivation. Science, 190: 1114-1116, 1975.

(7) VOLKMAR, F.R. and W.S. GREENOUGH. Rearing complexity affects branching of dendrites in the visual cortex of the rat. Science, 176: 1445-1447, 1972.

(8) RAISMAN, G. Neuronal plasticity in the septal nuclei of the adult rat. Brain Res., 14: 25-48, 1969.

(9) MARLER, P. Learning, genetics and communication. Social Research, 40: 290 310, 1973.

(10) SHEPHERD, G.M. Neurobiology. New York: Oxford University Press, 1983.

ANAIS - 1986

BEHAVIORISMO E NEUROCIÊNCIAS

Maria Teresa Araujo Silva
Universidade de São Paulo

O behaviorismo se preocupa com a relação funcional entre ambiente e comportamento. Poderíamos representar esquematicamente essa relação:



A tradicional flechinha de entrada foi deliberadamente pontilhada para enfatizar o fato de que o comportamento pode ser gerado sem entrada. O neurocientista estuda a caixa preta. A natureza, naturalmente, considera tudo uma coisa só. Quero colocar aqui que ambas, neurociências e ciências comportamentais, não devem continuar existindo como ciências independentes, com teorias e objetivos próprios. O fato de haver intercâmbio de dados entre elas não implica na redução de uma à outra.

O sonho do neurocientista é desvendar a caixa preta. Como funciona esse máquina para produzir as complexas saídas que vão de inócuos atos motores a sofisticadas instâncias do comportamento verbal ou emocional? Eric Kandel, fisiologista contemporâneo da Universidade de Columbia, está chegando perto desse sonho. Kandel vem decifrando o mecanismo celular envolvido na aprendizagem, em um invertebrado simples, o molusco Aplysia (1), (2). Escolheu um sistema simples: não é o cérebro humano, com seus bilhões de neurônios, mas um sistema nervoso composto de gânglios localizados na cabeça e no abdômen, visíveis ao microscópio. Esses gânglios têm um número invariável de neurônios, cuja localização é constante de animal para animal. Não só o número é invariável, mas também as conexões entre eles: por exemplo, o neurônio A tem sinapse com os neurônios B e C em qualquer aplysia que se examine. Mais ainda, o tipo de comunicação também é invariável: A pode fazer um contato excitatório com B, inibitório com C, e inibitório e excitatório com D.

O repertório comportamental de aplysia consta de reflexos simples, padrões fixos de ação, respostas complexas de locomoção, orientação, e luta, e comportamento sexual em par ou em grupo. Kandel traçou o circuito neural que controla o reflexo de retração da guelra. O reflexo consiste na recolhimento da guelra em resposta à estimulação tátil do sifão, um pouco como a mão que se a-

fonte do fogão quente. A estimulação é transmitida por 24 neurônios do gânglio sifão. A resposta é medida por seis neurônios motores, e com três neurônios intermediários: dois excitatórios e um inibitório. Sobre esse reflexo, então, Kandel explicou experimentalmente os procedimentos de habituação, sensibilização e condicionamento clássico.

A habituação, que é provavelmente uma forma de aprendizagem onipresente nos organismos, consiste na diminuição da força de um reflexo após sucessivas apresentações de estímulo, desde que este seja inofensivo e não reforçador. O reflexo da guelra da Aplysia habitua após 10 a 15 estimulações fáceis; esse efeito dura cerca de uma hora. Se forem repetidas as sessões de apresentação, a habituação se prolonga por dias ou semanas. O componente neural do reflexo da guelra pode ser estudado da seguinte forma: um eletrodo estimula um neurônio sensorial e outro registra o potencial provocado no neurônio motor. No final do processo a Aplysia treinada não apresenta mais a resposta inicial.

A pergunta era: como o circuito que controla esse reflexo se modifica para que a resposta mude? Kandel demonstrou que a quantidade de transmissor liberado nas sinapses entre neurônios sensoriais, interneurônios e neurônios motores diminui com as sucessivas estimulações; e essa diminuição era paralela à diminuição da resposta do neurônio motor. Como o neurônio passa a liberar menos transmissor? Sabe-se que a quantidade de transmissor liberado depende da concentração de cálcio no terminal nervoso; os pesquisadores do grupo de Kandel mostraram então que a concentração de cálcio diminui com as sucessivas estimulações: os canais de cálcio na membrana permanecem inativados, e retornam ao normal quando o potencial do neurônio se recupera.

Vejamos agora a sensibilização. A sensibilização é uma forma de aprendizagem um pouco mais complexa: a resposta a um estímulo é aumentada pela apresentação, consciente ou não, de outro estímulo. Na Aplysia, o reflexo da guelra é magnificado pela aplicação de um estímulo nocivo na cabeça ou na cauda do molusco. O controle desse processo a nível celular também foi esclarecido. Relembrando, o potencial do neurônio motor e consequentemente a resposta da guelra dependem da transmissão do impulso a partir dos neurônios sensoriais, diretamente ou através dos interneurônios. O estímulo sensibilizador ativa um outro interneurônio, chamado facilitatório, porque vai facilitar a transmissão entre o terminal do neurônio sensorial e o interneurônio excitatório que ativa o neurônio motor. Essa facilitação se dá através da liberação de transmissor, provavelmente serotonina, no terminal do neurônio sensorial. Nesse terminal segue-se uma cadeia de eventos químicos e elétricos, que incluem a maior produção de

AMP cíclico, o fechamento de canais de potássio na membrana, o consequente alargamento dos potenciais de ação, a abertura dos canais de cálcio, o resultante aumento da concentração de cálcio no terminal e a maior liberação de transmissor na sinapse do neurônio sensorial com o interneurônio. Portanto, um mesmo local sináptico pode ser modificado de formas opostas por formas opostas de aprendizagem. E de tal forma isto é verdade que a sensibilização reverte os efeitos comportamentais e a depressão de cálcio induzidos pela habituação.

O condicionamento clássico (CC) apresenta alguma semelhança, do ponto de vista de procedimento comportamental, com a sensibilização: a resposta a um estímulo (CS) é aumentada pela apresentação de outro estímulo. Enquanto na sensibilização o US é apresentado sozinho, no condicionamento clássico o CS e o US são apresentados de forma pareada. Os efeitos do procedimento de sensibilização são amplos e atingem respostas defensivas a uma gama de estímulos, enquanto os efeitos do CC são específicos e atingem apenas respostas aos estímulos pareados com o CS. No CC de Aplysia Kandel utiliza como US um choque forte na cauda, que produz respostas de defesa, em especial a retração da guelra. O CS é uma estimulação fraca no sifão ou na manta, que produz uma resposta fraca. O reflexo condicionado envolve uma resposta forte de retração da guelra e sifão, e ocorre após 15 tentativas. Sofre extinção e recuperação espontânea, e controle discriminativo. O condicionamento depende também criticamente do intervalo CS-US: como é típico do CC, intervalos grandes não propiciam condicionamento, o intervalo ótimo é de 0,5 seg, e não se obtém condicionamento retroativo. Essa especificidade temporal deve ter um processo correspondente a nível celular. Kandel descobriu que há um aumento de facilitação sináptica ocorrendo especificamente no pareamento. Isto é, a ativação do neurônio sensorial pelo CS (ou por intervenção direta do neurônio) resulta em maior facilitação dessa via pelo US do que é obtida pelo US sozinho ou não pareado com o CS. Nas palavras de Hoyle, "Kandel mostrou que a informação adquirida durante um condicionamento aversivo é estabelecida celularmente. É uma transmissão sináptica modificada entre dois neurônios identificados. Esse tipo de plasticidade em neurônios não preenche os critérios de algumas das mais cuidadosas definições de memória, mas não se pode negar que preenche algumas. Nem há necessidade de que outras formas de plasticidade neuronal usem os mesmos mecanismos moleculares. Mas o ponto fundamental é que cada tipo de atividade mental deve estar associado a eventos moleculares cuja natureza está agora dentro do nosso alcance experimental" (1).

O neurocientista chega aqui a uma conclusão: a resposta condicionada

ocorre após pareamento específico no condicionamento clássico PORQUÊ a facilitação pré-sináptica é amplificada pela atividade dos neurônios sensoriais pareada com a atividade da via estimulada pelo US. O etólogo diria que a resposta depende especificamente do pareamento porque os organismos que produziram respostas independentemente dessa especificidade temporal desapareceram há muito, dada a nenhuma função de suas respostas: de que adiantaria responder a um aviso depois de apanhado o predador? O behaviorista diria que descobriu as condições temporais ótimas para produzir respostas condicionadas, e que está em condições de explicar o fenômeno em termos de variáveis das quais é função. Diria também que eventualmente poderá prevê-lo e controlá-lo. O ecólogo, evidentemente, não vive o tempo suficiente para manipular o fenômeno. Já o neurocientista, usando suas técnicas, tem a possibilidade de previsão e controle. Por exemplo, Kandel consegue simular a ação do US aplicando levemente serotonina nos neurônios sensoriais, e obtém assim a facilitação típica do condicionamento.

Aqui chegamos então a uma questão fundamental: o controle do comportamento. Controle ambiental é a determinação por contingências, que podem explicar desde a salivação dos cães de Pavlov e de nossa rotina do dia-a-dia até a mobilização nazista, o suicídio coletivo religioso, a defesa da ecologia. Controle neural, pela caixa preta, é a estimulação do sistema nervoso central, a lesão, o implante cerebral que começa a ser viabilizado, a serotonina de Kandel, as drogas. Um e outro são formas de afetar o comportamento. Enquanto o controle ambiental nem sempre é conspícuo, o controle neural em geral é óbvio. Enquanto o ambiental se exerce por atacado, o neural, à exceção das drogas, obrunge a ficção ou um restrito varejo, pelo menos por enquanto. Essa faixa de aplicação pode se ampliar, na hora em que, usando a expressão de Skinner, a neurologia tiver dado à ciência comportamental "o que o DNA deu à genética" (4), mas a forma de utilização desse conhecimento ainda será questão psicológica.

As drogas que atuam no sistema nervoso central são uma questão à parte. Invadem a caixa preta, não são ficção e não são de aplicação restrita. Modificam o comportamento, invertem as emoções: fazem do tímido um ousado, do ansioso um plácido, do deprimido um felizardo. Entretanto, sabemos todos, a alteração é fugaz. Mais que isso, pode ser altamente questionável: satisfeito com a mudança imediata, quem pensará em batalhar a construção de um ambiente mais propício à emergência da ousadia, da tranquilidade ou da euforia?

Voltamos, então, à importância do desenvolvimento da ciência do comportamento para o entendimento, a previsão e o controle do comportamento. Ele

sando Skinner, "novos métodos e instrumentos possam a sistemas nervoso e outros mecanismos sob observação direta. Os novos dados têm suas próprias dimensões e exigem suas próprias formulações. Os fatos comportamentais no campo da aprendizagem, por exemplo, são tratados em termos apropriados ao comportamento, enquanto atividades elétricas ou químicas que ocorrem ao mesmo tempo exigem um quadro de referência diferente. Analogamente, os efeitos da secção e privação sobre o comportamento não são a mesma coisa que eventos vistos através de uma fístula gástrica. Nem pode a emoção, estudada com predisposição comportamental, ser analisada em termos adequados a pneumogramas e electrocardiogramas. Ambos os conjuntos de fatos, e os conceitos que lhes são apropriados, são importantes — mas são igualmente importantes, não dependentes um do outro"(5). Pois, quando tudo for sabido sobre a construção e funcionamento da caixa preta, as contingências de reforço ainda permanecerão.

REFERÊNCIAS

(1) KANDEL, E.R. Small systems of neurons. Scientific American, 1979:241, 60-

(2) HAWKINS, R.D. and E.R. Kandel. Is there a cell-biological alphabet for simple forms of learning? Psychol. Rev., 1984: 91, 375-391.

(3) HOYLE, G. Behavior in the light of identified neurons (commentary). The Behavioral and Brain Sciences, 1984:91, 690-691.

(4) SKINNER, B.F. The phylogeny and ontogeny of behavior. The Behavioral and Brain Sciences, 1984: 7, 669-711 (p. 707).

(5) SKINNER, B.F. Methods and theories in the experimental analysis of behavior. The Behavioral and Brain Sciences, 1984: 7, 511-546 (p. 514).

POR QUE MEMÓRIA?

César Ades
Universidade de São Paulo

Num de seus contos, Borges cria Funes, um personagem condenado a não esquecer nada, nunca. A experiência, ao contrário, diariamente nos ensina a tenacidade da lembrança. Ter algo "na ponta da língua" ou saber que uma informação não poderá ser recuperada são fenômenos que apontam para uma dimensão mnêmica cuja realidade o senso comum nunca pôs em questão.

Os psicólogos é que não se põem de acordo a respeito desta dimensão. Para alguns, preocupados em manter a factualidade comportamental, conceitos mnêmicos remetem a um domínio fictício: seria melhor desprezá-los. Outros consideram factível uma análise que, a partir do desempenho, desvenda mecanismos de memória envolvidos na retenção e manipulação da informação. A oposição se dá em planos epistemológicos e é mais uma retomada da questão de saber se uma variável "interveniente" intervém mesmo no comportamento.

Nestas notas, produto de uma primeira reflexão, parto de uma caracterização da proposta cognitivista acerca de memória, indicando que se apoia na noção de representação. Examino em seguida as críticas mais freqüentes aos conceitos mnêmicos e a maneira como têm sido rebatidas ou poderiam sê-lo. Argumento ser necessário o uso de conceitos ligados à memória.

MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO

Os estudos sobre aprendizagem em animais têm sido, tradicionalmente, centrados-na-resposta. Verifica-se a mudança num dos parâmetros de uma resposta (taxa, latência, etc.) no longo do treino, em função de uma manipulação no ambiente. Estudos centrados-na-memória, mais frequentes a partir dos anos 1970, sob a influência dos estudos feitos com seres humanos, põem a ênfase, não tanto na aquisição e perda de respostas ou de relações entre respostas e ambiente, mas na aquisição e perda de informação. Supõe-se que, no contato com uma classe de eventos, forma-se no indivíduo um registro ou representação, que mantém uma relação definida com os eventos iniciadores. Os registros representam os eventos no duplo sentido de replicar sua estrutura e de substituí-los, mnemonicamente, no controle do comportamento. Roitblat (1982) distingue o domínio, o conteúdo, o código, o meio e a dinâmica de uma representação. O estudo de uma representação visa compreender as condições de sua aquisição, sua manutenção ao longo do tempo, as transformações que sofre com novos aportes experienciais, os

fatores necessários para que seja posta em uso no comportamento.

A palavra "representação" pode sugerir, erroneamente, algo como "uma idéia na cabeça", um processo simbólico complexo, ou mesmo consciência. Reduzida ao seu mínimo, a noção se refere apenas aos elementos duradouros da experiência.

CRÍTICAS

A crítica primeira aos conceitos mnêmicos é serem mentalistas, isto é, referentes a entidades não-existentes, imaginárias, suspeitos de um dualismo à la Descartes. "A caça aos fantasmas", escreve Schnaitter (1985), "deve continuar mesmo isso o comportamento radical deverá aprender a levar uma vida profissional um tanto mal assombrada. O fantasma na máquina é obstinado e perversa" (p. 152).

Diz-se que a linguagem da memória é extra-episódica; que se afasta da descrição do que o organismo faz, de fato; que cai no erro de categoria a que se refere o filósofo Gilbert Ryle, tomando o nome que designa uma relação de objetos ou eventos como indicador de uma entidade independente. Critica-se também o caráter metafórico das explicações cognitivistas, sua insistência em retratar operações de memória como "codificações", "armazenamentos", etc., termos emprestados a uma nova ciência do conhecimento.

Explicar ignorando processos internos é povoar o organismo de minis-organismos ou homúnculos a serem explicados por sua vez por outros homúnculos e assim por diante, numa recursividade sem fim.

A crítico ainda dispõe do argumento que, seguindo Bakaver (1983), chamaríamos de eliminatório: os conceitos mnêmicos são desnecessários. Para que explicar a teoria inserindo, entre os eventos ambientais e as respostas que lhes correspondem, uma hipotética representação? Mesmo que ela existisse e atuasse, o comportamento poderia muito bem ser explicado a partir do compromisso passado do organismo com o ambiente. Este argumento embasa uma posição exclusiva em relação à memória: quando o indivíduo relembra, ele não está recuperando imagens, mas simplesmente sofrendo o controle de eventos passados.

Finalmente, um argumento heurístico: tanta preocupação com entidades teóricas afasta a atenção do pesquisador das verdadeiras variáveis controladoras e atrasa o progresso da ciência do comportamento.

UM FANTASMA PERSISTENTE

Dubitou do fogo tão cerrado, por que não some o fantasma? O que mantém

tém o comportamento do grupo cada vez maior de cientistas que usam termos mentalísticos em seus artigos e comunicações?

A crítica comportamentista tem como mérito chamar a atenção para excessos a que pode levar a teorização em termos de processos intervenientes. Proliferam, hoje, modelos de memórias a curto e a longo prazo, memórias de referência e operacionais, memórias episódicas e semânticas, etc., com redundâncias e fragilidades que todos poderão apontar.

Mas quando a crítica passa da indicação de redundâncias e fragilidades para um ataque epistemológico de base — recorrendo aos velhos argumentos do mentalismo, etc. — atinge principalmente uma imagem que ela própria evidencia por oposto. Sua prevenção contra um certo modo de fazer teoria o impede de perceber o quanto este modo atende à natureza específica dos fenômenos que procura explicar e o quanto, em função disso, expande as fronteiras empíricas.

O mentalismo, no seu sentido metafísico, é uma posição com a qual não se identifica a maioria dos que propõem teorias representacionais. Quando Holland e Forbus (1982), por exemplo, se referem no caso de ratos a "representações de eventos" que seriam suscitadas por CS, não estão certamente supondo que o rato tenha introspecções, ou que haja intervenção, numa sequência causal, de fatores provenientes de um nível ontológico diferente.

Dispensáveis são homúnculos e outras montagens explicativas. Uma teoria que use conceitos mentalísticos pode evitar a regressão ao infinito que decorre de postular, dentro do indivíduo que lembra, os processos "lembradores". Basta que o mecanismo inferido não seja apenas, em outros termos, uma descrição do próprio fenômeno. O computador, mesmo que não sirva como modelo perfeito do funcionamento do sistema nervoso, demonstra que uma explicação em termos de processos internos não precisa ser homuncular. O programa "explica" o desempenho explícito do micro-computador sem que seja necessário postular um micro-computador, ainda menor, escondido no primeiro.

Considero interessante o argumento eliminatório como regra prática de economia conceitual, não como princípio absoluto. Nada impede que se formule uma relação funcional entre um acontecimento passado e um comportamento presente, dentro do esquema proposto pela teoria realista da memória. Mas, como tenho tentado mostrar (Ades, 1980), o estabelecimento desta relação "à distância" não isenta de procurar por elos intermediários. O fato de saber que, pressionando um pedal, o carro sofre aceleração não é argumento para eliminar o motor e a sua estrutura interna como elementos a serem eventualmente levados em conta. Se, decorrido um intervalo de tempo após uma experiência, o organismo se com-

perca de uma maneira que indique influência desta experiência, então forçoso é pensar que ele tenha deixado uma marca no sistema nervoso. Quando parte em busca do engrama, o neurofisiológico não está embarcando numa tarefa apenas conceitual.

Como o psicológico não tem acesso às sinapses e aos potenciais de ação (seus próprios indicadores indiretos), ele usa seus procedimentos comuns de sondar os processos que ele sabe estarem envolvidos. Não se trata de estudar o "interior" do organismo com entidades hipotéticas mas de encontrar esquemas conceituais que deem conta do maior conjunto possível de dados e que sirvam como motivadores de descoberta. Nesta procura de cercar o fenômeno, os termos que o crítico chamaria de extra-epistêmicos têm a função importante de organizar e hierarquizar os enunciados descritivos.

A sondagem parte do pressuposto de que eventos internos têm papel na determinação do comportamento. Sem negar-lhes existência (Skinner sempre reconheceu o papel dos eventos privados no controle da ação) o comportamentismo radical somente os aceita como efetivos se descritos na linguagem dos eventos manifestos. É neste sentido que Catania se refere ao "comportamento de lembrar" ao invés de falar em memória. A restrição é difícil de justificar (Killeen, 1984). Deixemos que a conceituação dos chamados eventos privados — entre os quais se incluem os processos mnêmicos — seja feita de acordo com as características específicas deste domínio e não, obrigatoriamente, como se fossem réplicas (homúnculos comportamentais?) do que se passa no domínio manifesto.

Meu último argumento, talvez o que mais mereça atenção, tem a ver com o aspecto heurístico. As críticas epistemológicas — mentalismo, etc. — criam defesas apriorísticas e acabam inibindo a colocação de perguntas experimentais de suma relevância e a descoberta de estratégias para respondê-las de uma forma cientificamente aceitável. Um programa de pesquisa (no sentido de Lakatos) deve ser julgado pelo progresso que propicia, em teoria e dados, pela ecologia empírica à qual ele dá acesso. O conjunto de hipóteses e idéias que vem com o conceito de memória (e, de maneira geral, com a adoção de uma epistemologia disposta a dar alguma atenção aos chamados eventos internos) abre um novo terreno para descobertas. As informações obtidas através de experimentos sobre, por exemplo, a memória espacial — estratégias de lembrar-se de onde um dos oito braços de um labirinto radial (Olson, 1979), orientação a partir de um sistema de referência (Collett et al., 1986), influência do contexto na reação a um objeto novo (Salmon e Adés, 1985), etc. — requerem um novo tratamento conceitual. Dedicar-se ao estudo da memória não afasta das verdadeiras variáveis controle-

dores: mostra apenas que são mais complexos do que prevê a nossa teoria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADES, C. Do ganchos a regulas: a perspectiva temporal na explicação do comportamento. Ciência e Cultura, 1980, 32, 428-445.

COLLETT, T.S.; CARTWRIGHT, B.A. & SMITH, B.A. Landmark learning and visuo-spatial memories in gerbils. Journal of Comparative Physiology, 1986, 158, 835-851.

HOLLAND, P.C. & FORBES, D.T. Control of conditional discrimination performance by CS-evoked event representation. Animal Learning and Behavior, 1982, 10, 249-256.

KILLEEN, P.R. Emergent behaviorism. Behaviorism, 1984, 12, 25-39.

OLTON, D.S. Mazes, maps and memory. American Psychologist, 1979, 34, 583-596.

RACHLIN, H. In defense of memory viewed as stored mental representation. Behaviorism, 1983, 11, 53-62.

ROITBLAT, H.L. The meaning of representation in animal memory. The Behavioral and Brain Sciences, 1982, 5, 353-406.

SALLES, J.N. & ADES, C. Habituação de respostas exploratórias: generalização intermodal e efeitos de contexto. Resumos da XV Reunião Anual de Psicologia em Ribeirão Preto, 1985, 125.

SCHNAITTER, R. The haunted clockwork: reflections on Gilbert Ryle's The Concept of Mind. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1983, 41, 145-153.

: CHIPEP

POLÍTICA DE PESQUISA NAS UNIVERSIDADES

João Claudio Todorov
Universidade de Brasília

Existe uma política de pesquisa nas universidades brasileiras? A resposta é obviamente negativa, mas antes de chegar a ela vale refletir sobre a impossibilidade de se discutir o assunto falando de universidade brasileira de maneira geral. Temos universidades de todos os tipos: privadas, confessionais, comunitárias, municipais, estaduais e federais. Excetuando-se uma ou outra confessional, algumas estaduais, com o notório exemplo das paulistas, e diversas federais, é questionável o próprio nome de universidade dado a essas instituições. Como as confessionais e as estaduais de bom conceito são poucas e peculiares, cabe restringir a discussão às federais, recentemente reunidas em um sistema pela Lei 7596, a Lei de Isonomia. São trinta e cinco universidades federais, fundacionais ou autárquicas, agora regidas por um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, regulamentado pelo Decreto 94664, de 23 de julho de 1987, e pelas Portarias MEC 474 e 475, de 26 de agosto de 1987. Há uma política de pesquisa implícita no PUCRCE? Por estranho que possa parecer à primeira vista aos que não estão familiarizados com planos de cargos e salários, essa política existe no plano, e existe como resultante de dois movimentos opostos: de um lado, os que defendem o pensamento exemplificado pelos documentos produzidos pelo GERES, e de outro, as posições defendidas pela ANDES. A divergência maior entre essas posições está na questão de indissociabilidade das funções de ensino, pesquisa e extensão. Outras divergências dependem basicamente do posicionamento quanto a esse ponto crítico.

Na proposta GERES, algumas universidades seriam escolhidas como centros de excelência e funcionariam como polos de atra-

ção de verbas para pesquisa e formação de professores/pesquisadores, restando para a maioria a função de ensino. Na proposta ANDES a integração ensino-pesquisa-extensão é defendida para todas as universidades e para a atuação de cada docente. Graças à reação das entidades representativas de professores, alunos e funcionários das universidades, especificamente CAUB, ANPEC, UDC e FASUBRA, na Lei de Isonomia prevaleceu a indissociabilidade das três funções.

Prevaleceu na Lei, mas o pensamento CORRA contra-atacou no Decreto 94664, que regulamenta a Lei 7596, e na Portaria-MEC 475/87, os dois pontos sensíveis para uma política de pesquisa nas universidades federais são facultativos, dependendo de decisão do colegiado superior das instituições federais de ensino superior, o regime de 40 horas sem dedicação exclusiva e a gratificação individual de produtividade do ensino, a GAIPE.

Tanto o regime de trabalho de 40 horas sem DE quanto o incentivo salarial ao aumento de horas-aula por professor (o mínimo seria de 14 horas semanais) são incompatíveis com o incentivo à integração das funções de ensino, pesquisa e extensão. Nas universidades que optarem pelas 40 horas e pela gratificação, teremos as seguintes contingências preparadas para o jovem que ingressa na carreira como Professor Auxiliar via concurso público:

a) incentivo à formação pós-graduada, representado por um afastamento de até quatro anos com salários integrais mais bolsas de mestrado e doutorado,

b) aumento salarial de 58% quando obtiver o título de doutor (diferença entre Professor Auxiliar 1 e Professor Adjunto 1 com Doutorado);

c) aumento adicional de 20% se ao invés de desenvolver o

potencial de pesquisa aprendido no doutorado dedicar-se primordialmente à sala de aula, e

d) possibilidade de aumentar a renda com um segundo emprego ou pelo exercício de profissões liberais se optar pelo regime de 40 horas sem dedicação exclusiva.

Como vemos, o embate GERES-ANDES produziu uma solução de compromisso que pode resultar em contingências contraditórias para uma política de pesquisa nas universidades.

Por outro lado, pode haver uma política de pesquisa exequível sem verbas orçamentárias para pesquisa? É possível exigir-se um programa de prioridades para a pesquisa, definido pela universidade, se a instituição não tem dinheiro para bancar os custos? O orçamento das universidades federais para este ano, incluídas as suplementações aprovadas e excluídas as despesas com pessoal, é 140% superior ao orçamento de 1986. Mas, até setembro, o material de consumo importado sofreu um reajuste de 287%, os contratos de manutenção de equipamentos subiram 277%, o combustível foi reajustado em 220%, a tarifa de energia em 296%, a de água em 406%, e de telefone em 208%.

Se a Lei de Isonomia representou algum avanço para a carreira do professor/pesquisador nas universidades federais, falta agora uma Lei de Meios que garanta ao pesquisador a continuidade de suas pesquisas com verbas controladas pela universidade.

O Problema Sócio-Técnico e a Pesquisa nas Universidades e nos Centros Não-Universitários

TARCÍZIO REGO QUIRINO
Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

"The scientists dream is science for the sake of science. Almost everything and everyone a scientist has to deal with is the antithesis of this. Who is wrong?"
(De uma entrevista com pesquisador agropecuário, Buan e Lacy, 1983)

I. OS RUMOS DA CIÊNCIA

Para iniciar esta provocação, vou fazer duas afirmações sem que me dê ao trabalho posterior de justificá-las. Não porque as ache evidentes por si mesmas, mas porque existe farta literatura que as expõe e defende. Depois, passarei a usá-las como base de argumentação, mas terei o cuidado de as deixar suficientemente sintetizadas, de modo que sua justificativa não se torne, de fato, essencial para o que procurarei construir em cima.

As duas proposições são as seguintes:

a) a ciência é um fato social e, portanto, deriva sua existência, suas leis de desenvolvimento e sua justificativa das relações sociais;

b) a sociedade moderna está passando, a longo prazo, por um processo de democratização, em que a participação dos seus membros se torna mais efetiva e cujo limite tendencial se localiza na abertura da participação para a totalidade das pessoas.

Como corolário empírico destas duas afirmativas, podemos verificar que a ciência e o processo de sua produção estão cada vez

mais sob discussão, submetidos com maior veemência ao escrutínio e ao controle da sociedade. O que o cientista produz, com o que ele gasta seu tempo, suas energias e, principalmente, as verbas que lhe são atribuídas pela sociedade, cada vez mais são de interesse dos cidadãos e precisam ser justificados para que ele se torne compreendido, aceito e, portanto, legitimado.

De um certo modo, esses movimentos põem em perigo um dos postulados básicos que, nos últimos anos da civilização ocidental, fundamentou a organização da produção da ciência em forma institucionalizada. Estou me referindo à Universidade e à busca desinteressada do saber, em um contexto de autonomia, em que seus membros são julgados unicamente pelos próprios pares e apenas perante eles responsáveis. Grande parte da ciência moderna, contrariamente à que foi praticada até as primeiras décadas do presente século, advém de uma variedade de centros de pesquisa, alguns frouxamente ligados às Universidades, outros instituídos diretamente pelos Governos e muitos outros organizados e geridos pela iniciativa privada.

Muitos desses centros se dedicam ao que se convencionou chamar de pesquisa aplicada. Este conceito contrasta com o modo tradicional de conceber e de fazer ciência, o qual continua sendo adotado como modelo preferencial principalmente nas Universidades e em alguns Institutos de pesquisa governamentais. A este último se convencionou chamar de pesquisa básica. Quais são as características principais dessas diferenças ?

2. PESQUISA BÁSICA E PESQUISA APLICADA

Provavelmente a principal diferença entre a pesquisa básica, que se faz tipicamente nas Universidades, e aquela que se pratica em organizações confessadamente de ciência aplicada, não é o produto final da pesquisa, em termos de conhecimento, mas sim a motivação sócio-psicológica que leva os pesquisadores a escolherem seus objetivos e tempo de estudo. Enquanto a pesquisa básica leva em consideração o interesse de alargar o conhecimento sobre a natureza — física ou social — e sobre o modo como esta funciona, a pes-

quisa aplicada visa gerar produtos ou conhecimentos que sejam úteis para algum propósito extra-científico definido.

Naturalmente, esta diferença de objetivo está encrustada em toda uma organização social, que determina o grau de controle a que está sujeito o pesquisador, a quantidade de recursos que pode mobilizar, as recompensas que lhes são atribuídas e, portanto, as probabilidades desiguais de escolher este ou aquele tema. Contudo, depois de realizada a pesquisa e de obtidos os resultados em termos de conhecimento, este é de caráter tal, que pode ser aproveitado indiferentemente, tanto para compor o quebra-cabeça que é a compreensão da natureza, como para perseguir alguma finalidade prática - menos ambiciosa e mais definida, como sejam, a construção de uma máquina, a produção de uma vacina ou a confecção de um teste de seleção.

O virtual monopólio sobre o saber, exercido pela Universidade por longos períodos da história ocidental, foi sendo quebrado à medida que o homem — a sociedade — aprendeu como aplicar a coisas práticas o conhecimento científico e a metodologia que o gera. A partir de então, a Universidade passou a necessitar cada vez mais da aplicação da pesquisa para se legitimar como produtora de ciência e, até, como formadora de recursos humanos, para as necessidades da economia. Como decorrência, as descobertas da ciência cada vez mais são justificadas em termos do que podem gerar de prático, e não em termos do que nos permitem avançar no entendimento da natureza ou do prazer intelectual que isso provoca.

3. O PESQUISADOR APLICADO

Mudanças no comportamento social levam a mudanças no comportamento individual dos pesquisadores. Com a ocorrência de novas prioridades nas ênfases da pesquisa, multiplicaram-se os casos de cientistas que desempenham o papel ocupacional de pesquisador aplicado, pois é neste mister que crescem as probabilidades de encontrar emprego. Além disso, mesmo entre aqueles que se conservam com liberdade para realizar pesquisas com a intenção primordial de preen

char as clareiras porventura identificadas no estoque de conhecimentos anteriormente existentes, há uma tendência para dedicar-se a temas que tenham repercussão manifesta no âmbito da aplicação da ciência. Daí surge a necessidade da pesquisa interdisciplinar e do trabalho em grupo.

Knorr-Cetina (1982), estudando o comportamento dos cientistas no laboratório, chama atenção para o fato de que as ligações destes com a comunidade científica já não se limitam nem se produzem principalmente com seus pares de especialidade. Desenvolvem-se no que caracterizou de "arenas transepistêmicas", isto é, relacionamentos que não se circunscrevem aos praticantes dos mesmos princípios de epistemologia, mas que englobam cientistas de especialidades afastados e, convenhamos, anteriormente considerados exóticos. Esses novos contactos induzem o cientista a ser mais heterodoxo em suas decisões e escolhas, não só sobre o que vai pesquisar, como sobre o que se constitui teoria relevante, técnica de pesquisa apropriada, evidência cientificamente aceitável, ênfase desejável e prioridade a perseguir.

4. PESQUISA APLICADA E EVOLUÇÃO DA CIÊNCIA

Se esta tendência continua, o desenvolvimento das ciências particulares tenderá a se afastar do esquema Kuhniano (Kuhn, 1962) de alternações entre domínio do paradigma e ocorrência de revolução científica, e se dará de modo mais contínuo, porém mais sutil e menos previsível, através do que os estudiosos da administração chamam de decisões incrementais. Neste modelo, contactos externos ao ramo de ciência específico fariam com que pequenas mudanças se fossem sobrepondo quase imperceptivelmente, por influência de epistemologias dominantes em outras especialidades, de tal modo que uma grande mudança haveria acontecido depois de razoável período de tempo, sem que decisões claras e, portanto, grandes rupturas houvessem ocorrido.

5. A ESCOLHA DO TEMA PARA PESQUISA APLICADA

A escolha do tema de pesquisa se torna um dos pontos cruciais para alimentar a nova postura do pesquisador e facilitar a aplicabilidade dos resultados. Embora esteja inserida no contexto das políticas de pesquisa, tanto a nível governamental, quanto a nível da instituição a que o pesquisador pertence, a escolha do tema da pesquisa aplicada tem o potencial, e de fato funciona, como o elo de ligação entre os interesses da sociedade e os resultados que advirão da atividade de pesquisa científica.

Em laboratórios de pesquisa e desenvolvimento, sobretudo no setor privado e/ou industrial, o processo segue técnicas formais de identificação de mercado potencial, lucratividade, competitividade e oportunidade. Contudo, muitas organizações públicas de pesquisa, inclusive institutos universitários, têm a seus cuidados amplos e mal definidos setores de atribuições, dentro dos quais devem ser identificados os seus temas de pesquisa e as suas prioridades.

6. AS FASES

A experiência da EMBRAPA — Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária — sugere que a escolha do tema de pesquisa aplicada pode ser conseguida com êxito, através de três fases sucessivas: o diagnóstico, identificação do problema sócio-técnico e identificação do problema científico. A estas, se seguem as fases usuais de qualquer projeto de pesquisa, com a diferença que, ao final, quando os resultados são conseguidos, se dá importância toda especial à sua difusão, de modo a atingir os grupos sociais que possam efetivamente aplicá-los à produção agropecuária, no caso.

6.1. DIAGNÓSTICO

O diagnóstico é o mapeamento da situação. É mais do que um levantamento de sintomas, porque requer a interpretação destes

num contexto teórico que lhes dê sentido mais amplo. Claro que nos estamos referindo a diagnóstico macro-social, para identificar possíveis problemas de pesquisa com impacto relativamente amplo na sociedade.

Tal diagnóstico requer conhecimentos de, pelo menos, duas procedências. Por um lado, os usuários potenciais da pesquisa, isto é, os produtores agropecuários, identificam dificuldades na produção e chegam até a demandar soluções específicas para estas. Por outro, os beneficiários finais, secundados por especialistas em diversas ciências, tanto agropecuárias como sociais, identificam necessidades atuais e virtuais para que se produza mais e melhor determinados produtos, para que se abasteça o mercado por preços mais baixos, para que se abram novas possibilidades de atender a demandas já existentes ou potenciais. O diagnóstico, porém, se dá a nível de especialistas, tanto das ciências agropecuárias, como das ciências sociais, que, baseados no treinamento recebido, interpretam esses dados e suas interrelações, de modo a descrever sucinta e significativamente a situação, mostrando o que está imperfeito - ou o que deve ser mudado ou implementado, do ponto de vista social.

6.2. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA SÓCIO-TÉCNICO

A identificação do problema sócio-técnico é a fase seguinte. Diferentemente do diagnóstico, que tende a ser abrangente, esta segunda fase se fixa em um problema específico. Quiroz (1981), define problema sócio-técnico como "um aspecto da realidade que, a juízo de alguém, não está funcionando a contento ou que deveria ser efetivado ou modificado, para possibilitar a realização de algum plano".

O problema sócio-técnico é a proposição de uma ou mais soluções técnicas para um problema social específico, presumivelmente dentre aqueles identificados pelo diagnóstico. Há uma discrepância entre o real e o proposto, e o problema sócio-técnico sugere o uso de conhecimentos existentes ou a geração de novos conhecimentos para, depois de organizados em forma de tecnologia, serem

aplicados de modo a tornar viável a consecução do proposto. Esta característica, de instrumento de viabilização da ação social, faz da identificação do problema sócio-técnico o elo entre os interesses da sociedade e os resultados da pesquisa que dele advirão.

Toda pesquisa tem ligação com a sociedade e os grupos que a constituem. Quanto mais abrangentes forem os grupos favorecidos, quanto menores forem aqueles que venham a ser contrariados, maior é a relevância social geral da pesquisa. Aliás, uma das técnicas básicas usadas pelos grupos que se dedicam para a apropriação de resultados de pesquisas em seu próprio benefício, é caracterizar essa apropriação como de utilidade para o bem comum.

Portanto, a pessoa ou grupo que identifica um problema sócio-técnico está, por isto mesmo, determinando a relevância social da pesquisa. Dependendo de que interesses são levados em consideração, estará também determinando a possibilidade de apropriação prioritária dos resultados da pesquisa por este ou por aquele grupo de interesses.

A identificação do problema sócio-técnico representa, assim, um dos campos em que se travam as batalhas para a apropriação do conhecimento científico pelos diferentes grupos de interesse da sociedade. A participação do pesquisador nesse tipo de geração do conhecimento, é um assunto que cabe ser estudado, também, pelo ângulo da ética social da ciência e do cientista, pois representa uma das instâncias em que não pode ser aceita a tese da neutralidade científica.

6.3. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA CIENTÍFICO

Em última análise, não é o problema sócio-técnico que vai ser pesquisado, mas sim o problema científico dele decorrente, ou nele contido. Para tornar problemas sócio-técnicos em problemas científicos, devem ser identificados quais os aspectos do conhecimento que já estão disponíveis no acervo existente do saber, e quais os que necessitam ser gerados para tornar viável a solução

técnica proposta para resolver o problema social. Só as últimas são realmente problemas que, para serem resolvidos, exigem a criatividade da aplicação do método científico.

Os problemas devem, então, ser referidos a um referencial teórico apropriado, a partir de que se deve identificar os conceitos relevantes para sua explicação e simbolizá-los em linguagem científica, que permita a realização dos respectivos testes empíricos. Tal passagem para outro nível de abstração e de comunicação não é fácil nem óbvia. Alguns dos principais óbices provêm da formação do cientista, de seus hábitos consagrados de trabalho, da incapacidade de enfrentar o inusitado ou de simples e corriqueira preguiça mental.

7. ÓBICES

Pelo menos seis óbices devem ser superados para conseguir transformar o problema sócio-técnico em problema de pesquisa, a saber:

1) Fixação no teórico. O treinamento do pesquisador é, em geral, feito nas Universidades e conserva o ponto de vista que lhes é peculiar, de privilegiar a ciência básica. Quando o pesquisador que se dedica à ciência básica necessita identificar um problema de pesquisa, este já ocorre à sua mente na linguagem apropriada da ciência particular que o gerou, pois o tópico se torna problemático, justamente no contexto das relações teóricas de tal ciência.

No caso da ciência aplicada, o problema primeiro se revela a nível de senso comum, ou relacionado com aspectos que não são relevantes para a abordagem científica, ou, ainda, vasado em termos e no jargão de outras ciências mais ou menos distantes da experiência vivencial e profissional do pesquisador. Se este fixa sua visão apenas no ponto de vista teórico, não será capaz de circular entre os dois níveis de linguagem e tenderá a rejeitar o problema

como irrelevante para a ciência.

A consideração do problema sócio-técnico leva o pesquisador a adotar uma espécie de bilinguismo e a se tornar capaz de traduzir em termos científicos os problemas antes simbolizados pela linguagem corriqueira. Esta tradução é, porém, mais do que uma transposição linguística, pois requer a transposição do problema para um dos possíveis contextos teóricos, o qual deve ser identificado e escolhido em estreita consonância com a finalidade aplicada do produto a que se quer chegar.

2) Redução ao familiar. Ao transformar o problema sócio-técnico em problema de pesquisa, é necessário evitar que a essência daquele seja falseada neste, pela redução indevida a um problema científico já conhecido. Compreender a essência do problema social em pauta e da solução técnica perseguida é essencial para não se deixar enganar pelas formas presumivelmente já conhecidas.

3) Ingenuidade científica. O óbice oposto ao anterior, seria imaginar que o problema sócio-técnico representa novidade teórica, quando, de fato, já foi tratado na literatura disponível. O desconhecimento desta, ou a falta de acesso à informação, por razões de inexistência de acervo, falta de domínio linguístico ou preguiça de identificar as fontes relevantes, são as principais origens desse tipo de ingenuidade, excluída a má fé.

4) Demanda de interdisciplinaridade. A pesquisa aplicada conduz quase sempre à interdisciplinaridade. Poucas vezes um problema sócio-técnico pode ser equacionado e resolvido em termos de uma só disciplina científica. Esta demanda é um óbice, pois contraria os escopos intelectuais dos cientistas, que em geral são formados nos limites de uma única disciplina intelectual e a ela aderem profissionalmente. Tais limites impõem restrições quanto ao domínio conceitual e às decisões epistêmicas.

A interdisciplinaridade, que deve ser distinguida da multidisciplinaridade, requer um esforço intelectual considerável para que o pesquisador compreenda e se faça compreendido além dos limites de sua própria disciplina. Uma solução multidisciplinar não é suficiente, pois, neste caso, teríamos apenas abordagens múltiplas de um problema comum sem necessariamente haver entrosamento entre elas. No caso da interdisciplinaridade, exige-se que o produto final seja distintamente unitário. Superar as limitações da formação acadêmica e da própria especialização da ciência moderna é o desafio a que o pesquisador solicitado tem de atender.

6) Dificuldade para trabalhar em equipe. Em geral, a pesquisa aplicada requer trabalho de equipe. Mas o que nos preocupa no momento, é o trabalho de equipe necessário na fase específica de que estamos tratando. É possível, até mesmo provável, que o problema sócio-técnico requeira a solução de mais de um problema científico, antes de poder ser resolvido. O trabalho em equipe é o meio hábil para que se identifiquem as necessidades e respectivas soluções.

As dificuldades da demanda de interdisciplinaridade somam-se às que muitos cientistas sentem quando são levados a trabalhar com seus pares, principalmente se estes vêm de especialidades diferentes. A solução depende, não só do esforço de cada um para adaptar-se a condições inusitadas de trabalho, como também, da criação, divulgação e adoção de técnicas sociais para a construção e gerência de grupos e do treinamento para trabalhar em equipe, a começar do período da formação profissional na Universidade.

6) Ausência de finalismo. Busch e Lacy (1983) reportam, em seu estudo sobre pesquisadores agropecuários americanos, que a principal razão por eles apontada para escolher seus temas é a satisfação em fazer aquele tipo de pesquisa. Esta é uma atitude fruitiva típica da ciência, em que o prazer individual se torna mais importante do que a finalidade a ser alcançada. Talvez possa ser interpretada como sobrevivência do período patrimonialista, em que fazer ciên-

cia correspondia a uma espécie de fazer das camadas abastadas da população, e não ao trabalho profissionalizado de pesquisadores que dele esperam e precisam tirar seu sustento.

A pesquisa aplicada é finalista, no sentido de que busca alcançar, ao fim do processo, um desiderato que é a solução do problema sócio-técnico. Não levar em consideração tal objetivo, significaria desprezar a força organizativa que ele pode desempenhar e, talvez, perder o rumo no caminho, pois o critério de desempenho é, sobretudo, a solução do problema proposto.

B. PESQUISA APLICADA E PESQUISA BÁSICA

As considerações acerca do problema sócio-técnico, sua importância para a pesquisa aplicada e seu papel como elo entre a ciência e a sociedade, não significam uma tomada de posição valorativa contra a pesquisa básica. Como o nome sugere, a pesquisa básica foi e continuará a ser a base na qual a pesquisa aplicada vai buscar o acervo de conhecimentos de que necessita para servir aos seus fins eventuais. Porém, o recente desenvolvimento da ciência e da sociedade neste século têm sugerido que a pesquisa aplicada é, não só uma potente justificativa para a profissionalização dos cientistas, mas também uma fonte de estímulo e de valiosos resultados para a pesquisa básica, no que ela tem de melhor e mais central, que é a compreensão e explicação da natureza e de seus fenômenos.

9. REFERÊNCIAS

BUSH, L. & LADY, W.B. (1973). Science, Agriculture, and the Politics of Research. Boulder/Co., Westview.

KNORR-CETINA, K.D. (1982). "Scientific communities or transepistemic arenas of research ? A critique of quasi-economic models of science". Social Studies of Science, 12: 101-130.

KUHN, T.S. (1982). A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo, Perspectiva.

QUIRINO, T.R. (1981). A Socialização Ocupacional do Pesquisador Agropecuário. "Documentos", 4. Brasília/DF - EMBRAPA-DID.