

ANAIIS DA XII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO

ORGANIZADOR – RICARDO GORAYEB

OUTUBRO DE 1982

**DIRETORIA DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO
(Gestão 1982)**

Ricardo Gorayeb	Presidente
Zélia Maria Biasoli Alves	Vice-Presidente
Rosalina de Carvalho Pessotti	1ª Secretário
Maria Cristina Pedreschi Caliento	2ª Secretário
Maria Aparecida Crepaldi	1ª Tesoureiro
Vera Lucia Sobral Machado	2ª Tesoureiro
Teresinha Porto Noronha	Colaboradores
Sandra Luiza Nunes	
Eucia Beatriz Petean	

DIVISÕES ESPECIALIZADAS

- Divisão de Modificação de Comportamento
Coord.: Sonia S. V. Graminha
- Divisão de Psicobiologia
Coord.: José Lino Oliveira Bueno
- Divisão de Psicologia Clínica
Coord.: Myrian Silveira Vianna
- Divisão de Psicologia do Escolar e Educação Especial
Coord.: Maria Angélica O. Martins
- Divisão de Psicologia do Trânsito
Coord.: Reinier J. A. Rozestraten
- Divisão de Psicologia Social
Coord.: Antonio Ribeiro de Almeida
- Divisão de Técnicas de Exame Psicológico
Coord.: André A. Jacquemin
- Divisão de Desenvolvimento
Coord.: Zélia Maria Mendes Biasoli Alves
- Divisão de Análise do Comportamento
Coord.: Maria Lucia Dantas Ferrara

ENTIDADES FINANCIADORAS

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

APRESENTAÇÃO

Ricardo Gorayeb

Representando a Diretoria da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, gestão 1982, faço a apresentação dos ANAIS DA XII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA.

Foi intenção da Diretoria incluir nos Anais todos os textos de Palestras, Simpósios, Mesas-Redondas e sínteses de cursos, visto que os resumos dos Trabalhos de Pesquisa foram publicados no programa do Congresso. Os textos específicos do XII Simpósio Internacional de Modificação do Comportamento farão parte de uma publicação independente. Apesar de nosso esforço e insistência junto aos convidados, não foi possível obter de todos os autores as cópias de seus trabalhos. Assim, algumas lacunas serão encontradas se confrontarmos o Programa do Congresso com o conteúdo dos Anais. Deve-se porém destacar que a grande maioria dos autores foram prestativos e solícitos em fornecer os textos, inclusive antes de apresentá-los no congresso. Contudo ao se analisar a produção em Psicologia no Brasil, é imperativo que se leve em conta este comportamento de muitos psicólogos, professores e pesquisadores.

A nosso ver os ANAIS DA XII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA representam um congresso que foi coroado de êxitos e de um nível científico elevadíssimo. Isto se deve seguramente à projeção que as Reuniões Anuais da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto alcançaram em todo o país, ao apoio de entidades como o CNPq e a FAPESP e ao espírito de equipe, alto nível de entrosamento e dedicação de uma equipe de trabalho que teve o orgulho de presidir, a Diretoria da Sociedade de Psicologia Gestão 1982.

DIRETORIA DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA GESTÃO 1982

Ricardo Gorayeb	Presidente
Zélia Maria Biasoli Alves	Vice-Presidente
Rosalina de Carvalho Pessoti	1ª Secretária
Maria Cristina Pedreschi Caliento	2ª Secretária
Maria Aparecida Crepaldi	1ª Tesoureira
Vera Lucia Sobral Machado	2ª Tesoureira
Teresinha Porto Noronha	Colaboradores
Sandra Luiza Nunes	
Eucia Beatriz Petean	

Í N D I C E

- <u>Sessão de Abertura da XII Reunião Anual de Psicologia</u> - Ricardo Gorayeb	9
- <u>Curso: Psiquiatria Social e Comunitária</u> - José Manoel Bertolote	10
- <u>Curso: Técnica de Relaxamento com crianças</u> - Renata Aleo tti	11
- <u>Palestra</u> :. Psicologia, um sub Domínio da Etologia - Walter Hugo de Andrade Cunha	12
- <u>Palestra: Ensino e Pesquisa em Psicologia no Brasil: O</u> caso da Pós-Graduação - Maria Amélia Matos.....	19
- <u>Palestra: Habilitação para o trabalho de Deficientes Men-</u> tais treináveis - Gimol Benzaquen Perosa.....	44
- <u>Simpósio: Perspectivas de atuação do Psicólogo Escolar na</u> nossa realidade - Sergio Leite	56
- Ana Maria Bahia Bock.....	61
- <u>Apresentação Teatralizada de uma pesquisa: Para Que Nasci?</u> Flávio F. D'Andrea.....	64
- <u>Simpósio: A Definição da Área de Psicologia do Desenvolvi-</u> mento, Pesquisa e Aplicação - Angela Biaggio	83
- Ana Maria A. Carvalho.....	88
- <u>I Encontro Inter-Estadual de Psicologia do trânsito:</u> <u>Painel</u> - A. Educação da Criança para o trânsito em alguns países fora do Brasil - Núcleo de Pesquisa em Psicologia do Trânsito da Universidade Federal de Uberlândia.....	93
<u>Mesa Redonda: Em que o Psicólogo poderá contribuir para au</u> mentar a segurança da Criança no Trânsito - Profº Francisco Oscar Rodrigues, Representante da CETET de São Paulo, Detran de Curitiba e Porto Alegre.....	96
<u>Painel: Os programas e as práticas do Ensino do Trânsito</u> na Escola Primária e nas Escolinhas de Trânsito - Represen- tantes de Franca, São Bernardo do Campo, do CETET de São Pau lo e do Detran de Curitiba.....	97
<u>Painel: O Exame Psicotécnico nos Diversos Estados do Bra-</u>	

... - representantes dos estados de Rio Grande do Sul, Pa raná, São Paulo e Minas Gerais.....	99
<u>Mesa Redonda</u> : Novos Rumos para o Exame Psicotécnico - Re presentantes de Detrans do Paraná, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.....	102
<u>Conferência</u> : A opinião do Psicólogo Brasileiro Sobre o Exa me Psicológico para motoristas - Reinier J.A. Rozestraten....	105
<u>Conferência</u> : A Educação da Criança para o trânsito no Bra sil - Prof ^o Francisco Oscar Rodrigues.....	118
- <u>Mesa Redonda</u> : O psicólogo atuando frente à educação espe cial - Samira Aparecida Bona.....	127
- Regina M. de Souza	130
- Márcia Helena Bittar.....	133
- <u>Grupo de Vivência</u> :	
<u>Palestra</u> : Desenvolvimento da criança segundo Matrizes de Identidade de Moreno - José de Souza Fonseca Filho.....	138

Agradeço, em nome da Diretoria da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto a presença das autoridades, dos congressistas, conferencistas e sócios da SPRP.

É uma satisfação muito grande para a Diretoria da Sociedade de Psicologia recebê-los para a realização da XII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA e do XII SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE MODIFICAÇÃO DE COMPORTAMENTO.

É com um certo orgulho que podemos afirmar que as Reuniões Anuais da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto vão, ano a ano, se transformando num dos maiores, senão o maior evento científico na área de Psicologia no Brasil. Esta Sociedade, que iniciou suas Reuniões Anuais em 1970, ano de sua fundação, já pode dizer que trouxe a Ribeirão Preto nestes 11 anos mais de 7.000 pessoas para participarem das Reuniões Anuais.

E mais do que isto, podemos notar também que o interesse de docentes e pesquisadores em participar é cada vez maior. Este ano teremos a apresentação de 140 trabalhos de pesquisa, realizados nas mais diversas áreas de Psicologia, e com as mais diferentes orientações teóricas. Na certa, a oportunidade deste encontro trará frutos benéficos para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil.

É parte do programa desta reunião, e um dos objetivos desta Diretoria, efetuar uma reunião de avaliação do Congresso no sábado, dia 30, à noite. Esta reunião será coordenada pela Diretoria da S.P.R.P. e espera-se participação de todos os congressistas para que a avaliação seja feita.

Além dos trabalhos nas diferentes áreas de conhecimento em Psicologia, a Diretoria promoverá uma palestra com debates para discussão de aspectos de ensino e pesquisa na pós-graduação em Psicologia no Brasil, uma reunião com os membros de todas as divisões especializadas para discutir a participação de nossa Sociedade de Psicologia como entidade promotora da Reunião Anual da S.B.P.C e uma reunião com membros da Diretoria do Conselho Regional de Psicologia.

Nas áreas especializadas temos que destacar a ocorrência do XII SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE MODIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO, pela primeira vez no Brasil, e uma extensa programação nas áreas de Clínica, Educação e Psicologia do Trânsito e Psicobiologia.

Fez parte da experiência desta Diretoria aprender que uma reunião como esta não se realiza sem muito trabalho. Este esforço e algumas decisões nem sempre são compreendidos por algumas pessoas, mas nós temos adotado a política de "Jogar o Jogo do Contente", ou só valorizar as coisas positivas do que aconteceu em nossa experiência. Assim, apesar de tudo, é uma experiência gratificante promover a realização de um Congresso com esta expressão.

Queremos agradecer às entidades financiadoras que permitiram que este Congresso fosse realizado:

- FAPESP — Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de S. Paulo
 - CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e ao Conselho Regional de Psicologia
 - AMC — Associação de Modificação do Comportamento
 - Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto
 - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto — USP
 - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto — USP
- e todos aqueles que participam da comissão organizadora.

Queremos desejar a todos vocês um bom aproveitamento do Congresso.

O curso partirá do conceito de Psiquiatria Comunitária como a prática, integrada à saúde comunitária, que engloba a promoção da saúde e a proteção específica contra doenças; o diagnóstico precoce, o pronto tratamento e a diminuição da incapacitação; e a reabilitação dos problemas que afetam as condições de saúde física, psíquica e social de uma população geograficamente definida e delimitada.

A Psiquiatria Social será entendida como a disciplina teórica que fornece grande parte do embasamento à prática de saúde comunitária especificamente na área da saúde mental.

Por comunidade entende-se um conjunto de pessoas relacionadas direta e funcionalmente visando um fim comum. Como modelo básico e mais simplificado de comunidade será tomada a família.

Será descrita a transformação de um posto de saúde convencional (a Unidade Sanitária Murialdo, em Porto Alegre - RS) num sistema de Saúde Comunitária, destinado à prestação de cuidados primários de saúde no local da demanda, bem como as resistências e obstáculos encontrados e tática adotada para superá-los.

Serão apresentados o modo de funcionamento (subordinando o ensino e pesquisa à prestação de serviços) e as estruturas de equipes constituídas por: 01 profissional de saúde de nível superior; 02 a 04 auxiliares de saúde e número variável de voluntários de saúde e estagiários (de graduação e pós-graduação) voltados para o atendimento de uma população de 3 a 5 mil habitantes.

Como ponto importante do funcionamento do sistema, destaca-se a implantação e utilização de um prontuário de família orientado para solução de problemas, entregue à guarda e cuidados das próprias famílias.

Estabelecem-se os programas prioritários consultando-se a opinião dos técnicos e da comunidade, tendo sido selecionados os programas de imunizações, cuidados pré-natais, tuberculose, alcoolismo, desorganização familiar, psicose, hipertensão arterial, saneamento, saúde oral, de acordo com critérios propostos por Morley e adaptados à área de saúde mental por GIEL E HARDING.

Serão descritos programas de treinamento em serviço para profissionais de saúde, de qualquer identidade em regime de residência, sendo que para médicos o programa é credenciado pela CNRM do MEC como Residência em Medicina Geral Comunitária. Além destes programas, há outros de natureza continuada e permanente, destinados a auxiliares de saúde e de formação de voluntários de saúde. Fora os programas específicos, há constante supervisão em serviço por parte de profissionais especializados e destinada a toda a equipe.

Serão fornecidos e discutidos dados a respeito da avaliação dos programas e do processo, objeto de preocupações constantes e geradora de reformulações sempre que necessárias.

Finalmente, serão discutidos dados obtidos de projetos específicos de pesquisa, particularmente de dois estudos multicêntricos realizados por solicitação da Organização Mundial da Saúde.

Na verdade este não é um curso de relaxamento e sim palestras sobre técnicas que tem que ser vivenciadas por aqueles que querem empregá-las nos seus pacientes.

Embora possamos falar sobre o relaxamento e descrever as diversas modalidades existentes somente a vivência prática é que nos dá realmente a noção do que se experiencia com ele e como ele age.

Nestas palestras abordo uma visão geral de algumas técnicas utilizadas com crianças entre elas a de Leon Michaux, bastante divulgada, movimentação nas articulações e respiração pelas articulações. Eu enfoco principalmente o seu lado prático para que os participantes visualizem a sua utilização.

Não me proponho, neste escrito, a tratar da importância de se dominarem os vários ramos da biologia — a anatomia, a citologia, a fisiologia, a neurologia, a genética, etc. — para uma adequada formação científica e profissional em psicologia. Nem me creia eu, mesmo, preparado para essa tarefa. Proponho-me, antes, a resumir e a dar continuidade a alguns textos anteriores em que discuto as implicações do desenvolvimento da etologia comparativa — a abordagem biológica do comportamento — para a psicologia atual. Minha preocupação será com a psicologia como área de interpretação teórica e pesquisa empírica, na suposição de que do desenvolvimento de tal área é que depende, em última análise, uma boa aplicação psicológica.

Nestes textos anteriores procurei mostrar:

- a) Como o advento da etologia comparativa resultou numa profunda reforma da psicologia comparada, ao orientar suas comparações no sentido de esclarecer problemas relativos à causação, evolução e valor de sobrevivência do comportamento; como, também, uma abordagem naturalística, de inspiração ecológica, era essencial e por vezes insubstituível para a correta seleção de problemas a serem estudados no laboratório, e garantir a relevância final desses estudos; e, finalmente, como a etologia provocou uma renovação dos estudos do comportamento animal, com descoberta de vários princípios e fenômenos desconhecidos ou pouco enfatizados nos estudos até então (Cunha, 1965);
- b) Como a etologia, elaborando etogramas para as espécies animais, e procedendo a uma análise do comportamento segundo princípios de categorização, descrição, circunstanciação e pesquisa de relações causais por processos análogos aos empregados em anatomia e morfologia comparadas, se verificava detentora de uma metodologia mais rigorosa e adequada que a da psicologia para o estudo do comportamento (Cunha, 1974, 1975, 1976); e
- c) como o impacto recente da etologia comparativa sobre a psicologia tem levado essa ciência, não só a reformular sua noção de comportamento, como também a discriminar com maior clareza sua tarefa específica dentro de uma ciência mais ampla do comportamento: a de estudá-lo como uma função dos efeitos da experiência (ou história de estimulação) individual.

No presente trabalho pretendo ir um passo além do exame dessas implicações da etologia para a psicologia, encadeando-as com uma especulação que talvez contrarie os vieses objetivistas da fase formativa da etologia, mas que parece inevitável para levar a termo sua inspiração básica: trata-se de uma proposta acerca de como mecanismos etológicos, ou estruturais da espécie, engendrariam uma psicologia na forma de um recurso adaptativo adicional aos já anteriormente envolvidos na evolução orgânica para os fins da regulação biológica.

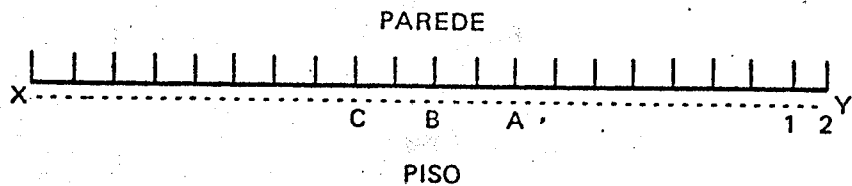
Com efeito, aprendemos, com Darwin (1859), que os organismos, os indivíduos e as suas condições necessárias à vida são limitados na natureza, e, em consequência, as espécies orgânicas têm sido levadas a competir umas com as outras pelo acesso a esses recursos e por sua utilização. As espécies sobreviventes a essa competição tendem a ser as que, ao longo da evolução, adquiriram características que aumentariam as chances de disseminação, reprodução e/ou prolongamento da vida de seus indivíduos. Entre essas características estariam, conforme é amplamente reconhecido em biologia (cf., por exemplo, Allee, O. Park, Emerson, T. Park e Schmidt, 1949; e Bonner, 1962), os mecanismos ditos regulativos, os quais se encarregariam de produzir, manter ou restabelecer, para cada fase de desenvolvimento, certos estados orgânicos privilegiados — por exemplo, com respeito à temperatura, salinidade, etc. — no tocante a favorecer os processos vitais e a sobrevivência em variadas condições do ambiente. Muitas das transformações evolutivas que se podem observar, digamos, desde os fungos até as plantas, e destas até os animais, especialmente os mamíferos, disseram respeito a aprimorar as características de funcionamento desses mecanismos, tais como precisão, regularidade, sensibilidade a condições desencadeadoras, etc. O progresso nesse aprimoramento, na série orgânica assim considerada, permite observar um incremento paralelo na probabilidade de que a morte dos indivíduos e/ou o desaparecimento de suas espécies sejam, cada vez mais, como uma tendência evolucionária, evitados ou postergados. Tudo se passaria, dessa forma, como se o indivíduo aspirasse a atingir uma perfeição tal em sua independência relativa, ou individualidade, face ao ambiente que pudesse, na expressão de Huxley (s/ data), declarar orgulhoso, como o Zarathustra de Nietzsche: “Não podem sobrevir-me acidentes”. Ora, nenhum desses mecanismos — nem a capacidade de regulação térmica, nem a de locomoção, nem a de camuflagem, etc. — serviria provavelmente tanto a esse ideal quanto o faria a aquisição pelo organismo de um mecanismo etológico de registrar o ambiente em seus termos, de utilizar esse registro em conexão com outros de seus registros e com seus estados e tendências para extrair a significação biológica de certos eventos no ambiente ou em si próprio, e de usá-los para monitorar processos de regulação até certos significados antecipados, dentre os registrados e reintegrados. O funcionamento de um tal mecanismo seria o que, a meu ver, se poderia, sem receio de incorrer em qualquer espécie de mentalismo ou animismo, denominar “mente”, e as suas realizações seriam o que se entende, em geral por uma psicologia: a criação de um novo (isto é, diferente com respeito ao ambiente físico) espaço de regulação, e de mecanismos novos de regulação com base em processos presentes de interação do organismo com o ambiente em sua relação com os traços ou vestígios de interações passadas. Uma mente seria, assim, nesses termos, o funcionamento de um recurso adaptativo final de que a evolução orgânica teria lançado mão para os fins da regulação biológica. E a psicologia seria, nesse quadro de referência, um sub-domínio da etologia.

Não se trata, pois, segundo a proposta aqui exposta, de tentar uma integração entre a psicologia e a biologia: essa integração jamais teria sido mais natural e completa...

te considerar a situação geralmente implicada nos experimentos de psicologia. É um fato geral que, ao iniciar algum estudo sobre o comportamento de um organismo, o psicólogo já encontra esse organismo invariavelmente engajado em alguma atividade — seja essa atividade a realização de uma operação complexa sobre o ambiente, seja meramente repousar ou dormir. Esse estudo envolve submeter o animal a uma “variável independente” — no geral, uma manipulação de alguma condição do meio — e observar o efeito que essa manipulação tem sobre alguma “variável dependente”: alguma resposta especificada do animal. Essa resposta não pode ser outra coisa senão uma mudança no comportamento preexistente, comportamento esse que denomino “comportamento-referência”. (Não se trata de um comportamento geralmente tido como de linha de base, que é, usualmente, o comportamento que será tomado como variável dependente depois que o organismo for submetido à ação de uma variável independente).

Não é meu objetivo rever, aqui, as modalidades de variáveis dependentes e independentes que o psicólogo tem focalizado em seus estudos, nem as funções que, com esses estudos, procura desvendar. Apenas tomarei aqui para consideração um pouco mais atenta um experimento que considerarei paradigmático para a psicologia. Trata-se de um experimento em que um organismo é primeiro deixado em um ambiente inalterado por algum tempo; em seguida, é submetido a uma alteração repetida ou, ao invés, continuada, desse ambiente; e, finalmente, é submetido à supressão dessa alteração, de forma que é restaurada a situação prevalecendo na primeira fase do experimento.

Um experimento que realizei com formigas (*Nylanderia fulva*) (Cunha, 1980), esquematicamente representado na figura abaixo, ilustra a situação exposta acima.



Representação aproximada da trilha e de outros aspectos de um experimento realizado com *N. fulva*.

Linha interrompida: Trilha

XY: aresta formada por um piso com uma parede.

A, B, C: mechas de algodão com querosene, colocadas a 1,5 cm de distância da aresta XY e a 1,3 cm da trilha (Distância de A ao orifício 1 do ninho: 60 cm; dist. de A a B e de B a C: 32 cm.

1 e 2: Entradas do ninho (orifícios no cimentado).

Uma trilha dessas pequeninas formigas se havia formado por um piso cimentado ao longo de uma parede de alvenaria. As formigas se deslocavam em marcha regular e geralmente uniforme pela trilha, exceto nos raros momentos em que formigas de ambas as direções, cruzando-se, desviavam-se um milímetro para um lado, após tocarem-se com as antenas, antes de reiniciarem a marcha. A impressão de ordem era dominante. Na segunda fase, dei-me como finalidade verificar se as formigas davam indícios de perceber a presença de objetos colocados junto à trilha, lateralmente à sua rota. Para esse fim usei três mechas de algodão com querosene, conforme mostrado na figura.

As formigas reagiram a essas alterações de seu ambiente com várias mudanças em seu comportamento-referência: parando perto das mechas, agitando, para essas mechas, suas antenas esticadas e dispostas em "V", desviando-se da parede, correndo em trajetória sinuosa, ou retornando, etc. Com o tempo essas modificações de comportamento amainaram e por fim cessaram, e a marcha ao longo da trilha reassumiu seu primitivo aspecto. Nesse momento, removi, então, as mechas B e C, deixando no chão apenas a mecha A. Em resposta a essa nova alteração do ambiente as formigas tornaram a apresentar mudanças em seu comportamento-referência, mas tão somente nas proximidades dos locais de supressão de mechas, e até que chegassem junto da única mecha remanescente. Muitas dessas mudanças eram iguais às verificadas na fase anterior do experimento, mas outras eram novas. Havia, por exemplo, excursões em meandros pelo piso, estremecimentos corporais, agitação antenal dirigida aos locais de supressão das mechas, com as formigas em pé sobre as quatro patas posteriores, comportamentos esses que sugeriam uma como que "busca" das mechas no terreno. Com o tempo, estas mudanças de comportamento também amainaram, dando lugar novamente ao caminhar lento e ordenado preexistente.

Fenômenos semelhantes a estes certamente podem ser, e têm sido, por vezes, obtidos com outros organismos, entre os quais seres humanos, por exemplo, nos estudos sobre habituação do comportamento. Não é meu objetivo revê-los. Basta-me, à frente dos resultados acima, indagar: Que conclusões podem ser tiradas a partir desses dados?

Com segurança, talvez pouca coisa, pois todo organismo é sempre muito complicado, de modo que poderia, quem sabe, apresentar os mesmos fenômenos em virtude de muitos mecanismos diferentes. As conclusões que prefiro, por me haverem ensejado maiores descobertas, são, ao menos, as seis seguintes: Primeiro, que os organismos que exibem esses feitos são capazes de ajustar-se — isto é, modificar seu comportamento — à repetição ou à presença continuada de uma dada alteração do seu ambiente imediato. Segundo, que, graças a esse ajustamento, o organismo não é o mesmo em cada momento diferente, mas sofre uma modificação que representa, nos termos desse organismo, um registro dessa série de alterações do meio. Terceiro, que o que o organismo é num dado momento, como sistema reativo, não pode ser entendido à parte das alterações do ambiente a que foi submetido, isto é, separadamente do que foi incluído em seus registros — ajustamentos. Quarto, que o que um ambiente significa para um organismo, como causa ou fator de reações, não pode ser considerado independentemente do que foi o ambiente para esse organismo; que uma alteração, série de alterações iguais, deixa, graças aos ajustamentos do indivíduo, de ser mudança; que a falta de uma altera-

ção, (onde a regularidade de alterações faria prever uma alteração,) constitui uma mudança com relação à série de estimulações. Quinto, que não se pode determinar que uma dada alteração do ambiente — mesmo quando se está razoavelmente seguro de que envolve mudanças nas condições energéticas dos receptores sensoriais de um animal — constitui um estímulo para determinadas reações de um organismo a não ser que essas mudanças se acompanhem de modificações no comportamento-referência do organismo. Finalmente, sexto, que, mesmo no caso em que um organismo não responde com alguma modificação de seu comportamento preexistente a alguma alteração de seu ambiente não se pode concluir que essa alteração não constitui estímulo para ele. Com efeito, pode acontecer que, posteriormente, o comportamento desse organismo se venha a apresentar-se diverso do que seria se não tivesse ocorrido a citada alteração no ambiente.†

O leitor certamente observará que as interpretações acima foram estabelecidas com base em uma modalidade de resultados obtidos em experimentos psicológicos, e que outros resultados são possíveis. nesses experimentos: um fortalecimento gradual de certas mudanças do comportamento-referência, com a repetição ou a continuação da alteração praticada no ambiente; ou uma substituição completa da atividade preexistente por outra; ou, simplesmente, uma ausência total de respostas. A existência desses casos fez com que se procurassem as leis do comportamento ora nos tipos de respostas envolvidas, ora nos sistemas reativos por elas implicados, ora em modalidades específicas de estímulos (dentre os quais haveria os estímulos-signo, os reforçadores, os discriminativos, os eliciadores, os emocionais, . . .); ora, ainda, em alterações nos estados dos órgãos efetores, ora nos estados dos receptores, isoladamente ou em sua conexão, etc. No entanto, suponho que, se há alguma justificativa para supor a operação de processos de ajustamento ou registro em determinados organismos a partir de certas ocorrências de comportamento, não vejo razão para supô-lo necessariamente ausente em outras ocorrências, diferentes. Uma razão que tenho para acatar a possibilidade de ajustamentos - registros durante fenômenos de desencadeamento de respostas instintivas, de fenômenos de reforçamento, etc., é que essa possibilidade, quando suficientemente explorada, talvez venha a permitir que se possam ver todas essas ocorrências sob uma nova luz, que não tem sido contemplada. Assim, o rato que deixa gradualmente de explorar a câmara experimental e de entregar-se a espaços a movimentos de auto-limpeza para passar a pressionar sistematicamente uma barra que opera um bebedouro não é menos ajustado às mudanças de estimulação de seu ambiente do que o são as formigas de meu experimento. Mas o fato de que, em seu caso, e no das formigas, o resultado seja diferente, também sugere que o ajustamento, com o registro que ele implica das alterações do ambiente, está sendo posto sob um uso diverso por parte desses organismos.

† Uma demonstração dessa possibilidade parece a constituída pelo fenômeno que Thorpe (1963) denominou "habituação latente" no verme *Nereis pelagica*. Verificou-se que indivíduos dessa espécie de poliqueto marinho não respondiam a iluminações brandas, mas que habituavam, posteriormente, suas respostas à mesma iluminação, mais intensa, do que indivíduos não submetidos à série de estimulações inefetivas precedentes.

De onde viriam esses usos diferentes? Suponho que eles possam decorrer de uma relação dos registros, no caos, com diferentes processos regulativos já em marcha no organismo, no momento em que se verificam: pois, assim como a variável independente já encontra o organismo em alguma atividade, os ajustamentos de um organismo já o encontram com ajustamentos anteriores e em meio a processos regulativos já em andamento. A descoberta dos tipos de alterações ambientais a que uma espécie de organismo é capaz de ajustar-se; a dos usos que de seus ajustamentos-registros é capaz de fazer (por exemplo, se os usa para preparar-se muscularmente para certos resultados antecipados, para reintegrar significados associados, para monitorar processos de regulação a "X", sendo "X" um significado demandado, etc.); o tempo que dura um registro; o papel do exercício ou repetição de exposições em sua conservação e utilização; etc. são tarefas empíricas a serem realizadas.

Agora, um ponto importante nestas considerações é que o processo de ajustamento de um organismo a aspectos de seu ambiente torna inaplicável, em seu caso, a simples fórmula do estímulo e resposta E-R⁰, empregada em certas variedades de behaviorismo. Com efeito, pela análise feita, e conforme já o notou Skinner, em sua análise experimental do comportamento, o organismo e o ambiente estarão em uma determinação dinâmica recíproca. Apenas é preciso, conforme o mostrou Staddon (1973), estender essa análise para incluir o fato de que a mera determinação de uma correlação entre manipulação do ambiente e certas ocorrências de comportamento — por exemplo, o fortalecimento operante de uma resposta — podem ser a expressão de operação de vários mecanismos orgânicos distintos, evolvidos como parte dos mecanismos estruturais de comportamento de uma espécie; e é preciso estendê-la também no sentido de incluir uma consideração dos registros e das operações a eles aplicadas por outros mecanismos da espécie, ou seja, reconhecer que a afirmação de Skinner (1969) segunda a qual o que se armazena em uma situação de ambiente modificado "é um organismo modificado, e, não, um registro das variáveis modificadoras" não é uma afirmação inteiramente correta, porque o organismo modificado é o organismo com as marcas dessas variáveis, evidentemente não na forma delas, mas na de uma alteração resultante da interação dessas variáveis com o organismo. Use o termo "cognição" para designar esses registros, chamando a atenção, porém, para o fato de que essa cognição não precisa ser — e geralmente não é consciente, e não se refere meramente aos fenômenos vividos introspectivamente. Estes últimos fenômenos, em minha opinião tanto quanto na de Skinner (1959; 1977) são tão pertencentes ao domínio dos fatos a explicar quanto o são os comportamentos exteriormente observáveis. Uma consequência das cognições é que um aspecto presente do ambiente reintegra, por assim dizer, aspectos passados do ajustamento do organismo com a mesma situação objetiva, de modo que o espaço de regulação surgido na interação de um organismo psicológico e um ambiente é prenhe de "expectativas", isto é, de aspectos do ambiente que nele não estão presentes efetivamente de um modo sensorial, mas como as "possibilidades permanentes de sensação" a que já se referia John Stuart Mill (1865).

crita se relaciona com outras com alguns aspectos aparentemente em comum com ela, como o sistema de Jean Piaget; e como talvez ela pudesse ajudar a superar certos dilemas dos sistemas de psicologia tradicionais, como as dicotomias sujeito-objeto, holismo-elementismo, centralismo-periferalismo, empirismo-iniatismo, humanismo-naturalismo, etc. No entanto, essas são questões para tratar em outra ocasião, já que aqui sobrecarregaríamos em demasia um texto de uma palestra que, receio, nesta altura, já está com evidente bagagem em excesso. . .

REFERÊNCIAS

- ALLEE, W. C., PARK, O., A. E. EMERSON, T. PARK, e K. P. SCHMIDT. 1949. *Principles of animal ecology*. Filadélfia: W. B. Saunders.
- BONNER, J. T. 1962. *Idéias fundamentais da biologia*. Trad. de C. Nayfeld. R. de Janeiro: Zahar.
- CUNHA, W. H. de A. 1965. Convite-justificativa para o estudo naturalístico do comportamento animal. *Jornal Brasileiro de Psicologia*, 1 (2) 37-57.
1974. Acerca de um curso pós-graduado destinado ao treino da observação científica no domínio das ciências de comportamento. *Ciência e Cultura*, 26 (9), 846-853.
1975. O estudo etológico do comportamento animal. *Ciência e Cultura*, 27 (3), 262-268.
1976. Alguns princípios de categorização, descrição e análise do comportamento. *Ciência e Cultura*, 28, (1), 15-24.
1980. *Explorações no mundo psicológico das formigas*. São Paulo, Edit. Ática (Ensaio 67).
1981. O comportamento e o problema de sua organização vistos de uma perspectiva etológica e de uma perspectiva psicológica. *Ciência e Cultura*, 33 (12), 1588-1605.
- DARWIN, Ch. 1959. *A origem das espécies*. Trad. Eduardo Fonseca. São Paulo, Hemus.
- HUXLEY, J. S. S/ data. *El individuo en el reino animal*. Trad. castelhana de L. G. Paz e T. Efrón do original inglês. Buenos Aires, Pleamar, 1961.
- MILL, J. S. 1865. As possibilidades permanentes de sensação. Sel. 59 em Herrnstein, R. J. e E. G. Boring, 1965. *Textos Básicos de História da Psicologia*. Trad. Dante M. Leite. S. Paulo: Herder.
- SKINNER, B. F. 1969. *Contingencies of reinforcement*. N. York: Appleton-Century-Crofts.
- SKINNER, B. F. 1977. Why I am not a cognitive psychologist. *Behaviorism*, 5 (2), 1-10.
- STADDON, J. E. R. 1973. On the notion of cause. with applications to behaviorism. *Behaviorism*, 1 (2), 25-63.
- THORPE, W. H. 1963. *Learning and instinct in animals*. Londres: Methuen.

ENSINO E PESQUISA EM PSICOLOGIA NO BRASIL
O CASO DA PÓS-GRADUAÇÃO

M. A Matos

Apresentação: Dr. Ricardo Gorayeb - Presidente da SPRP

Dra. MARIA AMÉLIA MATOS

- Membro da Comissão que implantou Curso de Pós-Graduação no IP-UPS
- Coordenadora da Pós-Graduação no Departamento Experimental
- Relatora do "Avaliação e Perspectivas"

Dr. ARNO ENGELMANN

- Coordenador do Setor de Psicologia da Área de Ciências Sociais e Humanas da FAPESP - Fundação de Amparo a Pesquisa do Est. de S. Paulo.
- Membro do Programa de Pós-Graduação do IP-USP

Dra. ANA LÚCIA SCHLIEMANN

- Coordenador do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco
- Participou das *discussões* do documento "Avaliação e Perspectivas" e da reunião de avaliação dos cursos de Pós-Graduação e de Pesquisa em Psicologia, promovida no 1º semestre deste ano por CNPq e CAPES
- Membro do Comitê Assessor do CNPq

A idéia desta palestra com debatedores surgiu, quando a SPRP foi convidada a participar da Reunião "AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS" promovida pelo CNPq.

A Sociedade de Psicologia foi convidada, apesar de ter o nome de uma sociedade regional, por ser uma entidade de atuação e repercussão nacional. Desta reunião participaram:

- a Dra. Maria Amélia Matos como relatora do documento.
- a Dra. Carolina M. Bori - Coordenadora do Comitê Assessor de C. Humanas do CNPq.
- Dr. Ricardo Gorayeb - Presidente da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto.
- Dra. Ana Lúcia Schliemann como membro do Comitê Assessor do CNPq e
- Dr. Álvaro Pacheco Duran - representando a SBPC.

Nesta reunião houve a sugestão da Sociedade de Ribeirão Preto fazer Modelo de instrumento de avaliação da produção num Congresso, que servisse inclusive para outras Sociedades Científicas ou para fazer a avaliação da produção da área de Psicologia na S.B.P.C. - Uma das consequências desta reunião é a realização desta palestra com debatedores aqui na XII Reunião Anual.

ENSINO E PESQUISA EM PSICOLOGIA NO BRASIL: O CASO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Maria Amélia Matos
Universidade de São Paulo

A partir de meados da década de 60, o Dr. Lindolpho de Carvalho Bias, diretor do INPA, coordenou a elaboração dos Relatórios de Avaliação de Matemática no Brasil. Estes relatórios eram feitos com a finalidade de fornecer subsídios para uma política de apoio à pesquisa na área de Matemática no País. Em 1974, o CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – decidiu estender a iniciativa e convidou especialistas para elaborarem documentos semelhantes abrangendo todas as áreas de ciência e tecnologia. A finalidade básica do documento era, além de analisar a situação, de cada uma das áreas de ciência e tecnologia no país, obter um instrumento que permitisse acompanhar e avaliar a execução do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), principalmente no que diz respeito a uma avaliação do programa de pesquisa fundamental e ensino de pós-graduação. A partir desta avaliação, perspectivas poderiam ser traçadas para o desenvolvimento científico e tecnológico, estabelecendo-se tendências e prioridades.

Em 1978, o CNPq coordenou um segundo documento, já com o nome de “Avaliação e Perspectivas”. Este documento serviu de base para a elaboração da “Ação Programada de Desenvolvimento Científico do CNPq” e contribuiu para a elaboração do III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do país para o período de 1980/1985.

Em fins de 1981, recebemos convite do Prof. Dr. Gilberto Velho, do Museu Nacional de Antropologia, no Rio de Janeiro, para colaborarmos na redação do documento “Avaliação e Perspectivas – 1982” relativamente à área de Psicologia. Os dados que apresentaremos neste trabalho representam, em grande parte, o resultado da pesquisa feita para levantarmos os subsídios para a elaboração desse documento. O documento que elaboramos deverá ser publicado brevemente pelo CNPq, juntamente com documentos das demais áreas de ciência e tecnologia do país.

Durante a elaboração do documento, consultamos várias dezenas de colegas, representantes de sociedades científicas e representantes de conselhos editoriais de publicações na área, solicitando sua colaboração. Um fato chamou nossa atenção e representa a principal razão pela qual estamos aqui, hoje, apresentando esta palestra: grande número dos colegas consultados, tendo ou não posteriormente colaborado, solicitou, maiores informações sobre o documento, seus objetivos, finalidades e antecedentes, bem como deu mostras de desconhecer, ou não ter buscado acesso, a outros documentos igualmente importantes na definição da política nacional de desenvolvimento científico e tecnológico do país. Muitos, jamais tinham tido acesso ou curiosidade de consultar os relatórios de atividades de agências financiadoras, como FAPESP, CAPES, CNPq, FINEP, etc. Outros desconheciam a existência dos Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, bem como dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNG). Esta foi a primeira evidência com que nos deparamos acerca do

despreparar os psicólogos para enfrentarem os problemas da atualidade, e tecnologia no país, bem como para atenderem e/ou criticarem os requisitos e objetivos dos vários órgãos governamentais, e, portanto, para sequer identificarem uma proposta de colaboração e/ou reinvidicação.

É imprescindível que associações de classe em Psicologia, à semelhança do que ocorre na Matemática e na Física, assumam seu papel de representantes também dos pesquisadores da área, promovendo discussões e estabelecendo objetivos e linhas a serem seguidas para o desenvolvimento coerente e sistemático da pesquisa psicológica no Brasil.

Creemos que, antes de qualquer ação organizada, deve-se efetuar uma ampla divulgação de informações. É o que procurávamos fazer quando sugerimos ao Dr. Giberto Velho, coordenador da área de Ciências Humanas e Sociais, "Avaliação e Perspectivas 1981/1982" e à Dra. Carolina M. Bori, presidente do Comitê Assessor de Ciências Humanas e Sociais da Superintendência de Desenvolvimento Científico do CNPq, a realização, de uma reunião geral com os coordenadores de cursos de pós-graduação em Psicologia para a discussão deste documento, bem como de outros assuntos pertinentes, reunião essa que se realizou em Brasília no primeiro semestre de 1982. O próprio CNPq, entendendo a necessidade de maior divulgação dos documentos, que não somente entre os órgãos de planejamento, organizou no segundo semestre de 1982 uma reunião com representantes das sociedades científicas para discussão dos documentos das várias sub-áreas. Fomos informadas, há poucos dias, de que proximamente deverá ocorrer uma segunda reunião de coordenadores de cursos de pós-graduação em Psicologia. Creemos que a discussão e a divulgação destes temas é da máxima importância e esperamos que daí se originem esforços de organização dos profissionais da área, visando a elaboração de diretrizes, critérios e padrões para o desenvolvimento científico e tecnológico, quer do ponto de vista de formação de recursos humanos, quer do ponto de vista de realização de pesquisas na área.

OS CURSOS

Os cursos de pós-graduação em Psicologia no país, em geral recebem o nome de Cursos de Pós-Graduação em Psicologia, com exceção do da Universidade Federal de Pernambuco que possui o nome de Curso de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva. Dentro do nome "Psicologia", as instituições indicam áreas de concentração, isto é, domínios específicos de conhecimento e campos de pesquisa em que seus docentes e discentes exercem suas atividades. Por exemplo, o curso de pós-graduação da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro apresenta quatro áreas de concentração: Psicologia de Aprendizagem e da Motivação; Psicologia da Personalidade e do Desenvolvimento; Psicologia Social, e, Processos Cognitivos *Mutatis mutantis*, o mesmo seria verdade nos cursos da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. No entanto, verifica-se que estas instituições, por enviarem às agências governamentais (CAPES/CNPq, CFE, etc), um relatório para cada uma de suas áreas de concentração, na verdade se constituem em tantos cursos de pós-graduação quantas seriam essas áreas de concentração. Coerentemente, daqui por diante, falaremos em três cursos de pós-graduação da PUC-SP e quatro cursos do IP-USP, enquanto para todos os outros consideraremos apenas um curso de pós-graduação.

exatamente quantos cursos, ou quantas opções, em pós-graduação em Psicologia existem no país. O Quadro I nos identifica os cursos de pós-graduação em Psicologia em funcionamento no Brasil em 1980/1981. Ele indica a cidade e o estado onde se locali-

Quadro I. Cursos de Pós-Graduação em Psicologia em funcionamento no Brasil em 1980 (Fonte: CAPES/CNPq).

Localização		Cursos e Características				
Cidade e Estado	Instituição e Natureza	Domínios ou Áreas de Concentração	Nível	Ano Início	CFE	
J. Pessoa Paraíba	UFPb Federal	P. Teórico-Experimental	Mest.	1976	1979	
		P. Comunitária	Mest.	1976	1979	
Recife Pernambuco	UFPe Federal	P. Cognitiva	Mest.	1976	-	
Brasília D. Federal	UnB Federal	P. Aprend. e Desenvolvimento	Mest.	1975	1980	
		P. Social e da Personalidade	Mest.	1975	1980	
R. Janeiro R. Janeiro	FGV-RJ Fundação	P. Aprendizagem e Motivação	Mest.	1976	1975	
		P. Aprendizagem e Motivação	Dout.	1977	1980	
		P. Person. e Desenvolvimento	Mest.	1976	1975	
		P. Person. e Desenvolvimento	Dout.	1977	1980	
		P. Social	Mest.	1976	1975	
		P. Social	Dout.	1977	1980	
		Processos Cognitivos	Mest.	1976	1975	
		Processos Cognitivos	Dout.	1977	1980	
		PUC-RJ Confes.	P. Aplicada (Clínica)	Mest.	1966	1972-79
			P. Teórico - Experimental	Mest.	1966	1972-79
	Processos Motivacionais	Mest.	1979	-		
	URFJ Federal	P. Personalidade	Mest.	1979	1980	
		P. Social	Mest.	1979	1980	
	UGF-RJ Partic.	P. Escolar	Mest.	1973	1978	
		P. Teórica	Mest.	1973	1978	
Campinas São Paulo	PUC-CAMP Confes.	P. Clínica	Mest.	1972	1979	
S. Bernardo São Paulo	IMES-SP Confes.	P. Clínica	Mest.	1978	-	
		P. Social e das Organiz.	Mest.	-	-	
São Paulo São Paulo	PUC-SP Confes.	P. Social	Mest.	1972	-	
		P. Clínica	Mest.	1976	-	
		Psicologia	Dout.	1975	-	
	IP-USP Estadual	P. Escolar	Mest.	1970	1980	
		P. Escolar	Dout.	1974	1980	
		P. Experimental	Mest.	1970	1980	
		P. Experimental	Dout.	1974	1980	
		P. Clínica	Mest.	1975	-	
	P. Social	Mest.	1976	-		
P. Alegre R. G. Sul	PUC-RS Confes.	P. Clínica	Mest.	1972	1975	
		P. Organizacional	Mest.	1972	1975	

UFPb - Universidade Federal da Paraíba; UFPe - Universidade Federal de Pernambuco; Unb - Universidade de Brasília; FGV-RJ - Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro; PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; URFJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro; UGF-RJ - Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro; PUC-Camp - Pontifícia Universidade Católica de Campinas; IMES-SP - Instituto Metodista de Ensino Superior de São Bernardo do Campo; PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; IP-USP - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

za o curso, a instituição, área de concentração, nível, ano de início e estado perante o Conselho Federal da Educação. Este quadro nos mostra que temos 27 opções de pós-graduação em Psicologia no Brasil, a nível de mestrado e 7 a nível de doutorado. Estas opções estão distribuídas em 12 instituições, localizadas em 7 cidades. Seis destas instituições são particulares, quatro são mantidas pelo governo federal, uma mantida pelo governo estadual, outra por fundação. Do total das opções, 27 se localizam na região Sudeste, no eixo Rio-São Paulo, incluindo-se aí a própria cidade de São Paulo, Campinas e São Bernardo do Campo. As demais se localizam: 3 opções na região Norte-Nordeste; 2 na região Centro-Oeste; e, 2 na região Sul do país. Pode-se verificar que a totalidade das opções a nível de doutorado estão localizadas na região Sudeste, o que torna esta distribuição regional bastante comprometida.

Além disso, se observarmos o domínio de conhecimento em que estes cursos são oferecidos, veremos que esta multiplicidade de ofertas é enganosa pois, tão somente, numérica. O que de fato ocorre é uma repetição recombinada das mesmas opções. Assim, "Psicologia Social" aparece quatro vezes; "Psicologia Clínica", 6 vezes; "Psicologia da Personalidade", 4 vezes; "Psicologia do Escolar", 3 vezes; "Psicologia da Aprendizagem", 2 vezes; etc. . . Esta pobreza nos domínios de conhecimento é acentuada se lembrarmos que estes títulos representam, por sua vez, nomes de disciplinas de cursos de graduação em Psicologia, e não propriamente, problemas ou áreas específicas de investigação e atuação. É o caso de indagarmos se esta transferência de nomes não teria carregado consigo uma transferência de atitudes e hábitos de ensino. Realmente, uma análise das ementas destas disciplinas parece indicar que as mesmas se adequam mais a cursos de aperfeiçoamento ou extensão, do que a cursos de pós-graduação *stricto sensu*; e algumas refletem claramente, mais uma preocupação, que de formação de docentes e pesquisadores. Precisamos que as instituições responsáveis pelos cursos de pós-graduação, tracem objetivos claros no que diz respeito ao modo pelo qual pretendem afetar a ciência e os problemas de desenvolvimento do país. As propostas de domínio dos cursos, suas disciplinas e suas linhas de pesquisa, deveriam refletir este direcionamento e não mais o casuismo dos primeiros e primeiros esforços:

Por que falamos em casuismo? Somos induzidos a isso observando a grande frequência de mudanças que ocorrem nestes cursos. Apenas 56% das opções existentes no documento "A e P 1978" podem ser identificadas em 1980/1981. As demais foram canceladas, acrescidas ou subdivididas. Consultando os Relatórios de Acompanhamento dos Cursos de Pós-Graduação, enviados à CAPES no segundo semestre de 1980 e ao primeiro semestre de 1981, identificamos no item "Observação" a previsão de mudanças em 33% das opções descritas no Quadro 1. Recomendamos fortemente o estudo de mecanismos que ao invés de permitirem a multiplicação ou aumentarem a instabilidade dos cursos, levem à sua reestruturação e remanejamento, planejado e estável.

O CORPO DOCENTE E DISCENTE

Enquanto que no país a totalidade dos cursos de pós-graduação apresentou um crescimento de + 59% a nível de mestrado e + 64% a nível de doutorado, no período de 1974 a 1979 (Agenda CNPq), para a área de Psicologia este crescimento foi + 160% para o mestrado e + 250% para o doutorado, no mesmo período. Isto é particularmente alarmante se considerarmos que o crescimento da nossa pós-graduação vem se dando sem o necessário embasamento ou em corpo docente capacitado ou na pesquisa realizada no país.

O Quadro 2 nos permite avaliar um destes aspectos, isto é, o número de docentes e pesquisadores atuantes nos cursos de pós-graduação em Psicologia no país. Algumas observações a respeito da montagem deste quadro são necessárias.

Quadro 2. Docentes e Pesquisadores atuantes nos cursos de Pós-Graduação em Psicologia em funcionamento no Brasil em 1980 (Fonte: CAPES/CNPq)

SIGLA DA INSTITUIÇÃO	Dr. e L. Doc.			TITULAÇÃO E REGIME DE TRABALHO (+)												TOTAL GERAL			
				Mestres						Outros							Total		
				TI	TP	HO	PAR	TI	TP	HO	PAR	TI	TP	HO	PAR		TI	TP	HO
UFFb	7	0	0	4	5	0	0	0	0	0	0	0	0	12	0	0	4	16++	
UFFe	9	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	11	1	0	0	12++	
Unb	10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	1	0	0	11++	
FGV-RJ M-D(4)	8	2	8	0	2	0	4	0	0	0	0	0	0	10	2	12	0	24++	
PUC-RJ	6	5	4	1	1	2	0	0	0	1	0	0	0	7	8	4	1	20++	
UFRJ	4	8	0	0	14	0	0	0	1	0	0	0	0	19	8	0	0	27	
UGF-RJ	0	5	0	2	0	3	1	1	0	0	0	0	0	0	8	1	3	12	
PUC-CAMP	2	2	3	0	1	0	4	1	0	0	0	0	0	3	2	7	1	13++	
IMES-SP	0	2	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5	1	8	
PUC-SP M. Soc.	8	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	1	0	1	10++	
M. Clin.	11	3	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	12	4	0	2	18++	
D (3)	11	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	1	0	0	12	
IP-USP																			
M-D Esc.	15	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	2	0	0	17	
M-D Exp.	12	1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	1	10	0	23	
Clin.	6	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	3	0	3	12	
Soc.	6	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	4	0	0	10	
PUC-RS	2	2	4	1	0	5	6	0	0	1	1	0	0	2	8	11	1	22	
TOTAL	117	43	34	15	26	11	15	2	1	2	1	0						267	

(+) - TI, tempo integral; TP, tempo parcial; HO, horistas; PAR, participante.

(++) - Indica a existência de docente em treinamento ou reciclagem.

Na categoria *TI*, incluímos professores com contrato de 40 horas e dedicação exclusiva; na categoria *TP*, incluímos professores com contratos de 12 a 24 horas; na categoria *Ho* incluímos professores horistas, isto é, sem contrato fixo, em geral de 6 a 10 horas; na categoria *PAR*, incluímos professores participantes, isto é, sem vínculo empregatício com a instituição e que na verdade apenas colaboram, eventualmente aceitando orientar alguns alunos. Observamos ainda vários casos de titulação dupla e tripla, ou seja, docentes que trabalham em duas ou três instituições simultaneamente. Este fato será comentado mais adiante.

O Quadro 2 deve ser avaliado à luz do Quadro 1, pois o tamanho e a capacitação de um corpo docente devem ser pensados em termos da tarefa e dos objetivos de uma instituição como por exemplo: número e diversidade de áreas de concentração, nível da titulação outorgada, tamanho do corpo docente, etc. Neste sentido, o número médio de doutores por curso ($X = 12,3$, $N = 17$), seria razoável. Porém, quando consideramos a diversidade de áreas de concentração e os níveis de titulação, ou seja a totalidade das opções oferecidas ($N = 34$), esta média baixa para 6,1, o que é extremamente baixo. Mesmo sem considerarmos a diversidade de áreas de concentração e de níveis de titulação, este número é baixo considerando o fenômeno de vinculação simultânea em duas ou três instituições (UFG - RJ, UFRP, PUC - RJ, FGV - RJ, PUC - SP, PUC - CAMP, IMES - SP e IP - USP) e/ou em dois ou três cursos de uma mesma instituição (PUC - SP).

De qualquer maneira, podemos ver que existem várias instituições com um número de doutores e/ou livre docentes consideravelmente baixo. É frequente que, nesses casos, o quadro docente de tais instituições seja completado por mestres ou por portadores de outros títulos. Esta forma de complementação deve ser cuidadosamente avaliada, pois se o mestre colabora em mais de um curso, sua própria formação ficará prejudicada. A possibilidade de um mestre orientar uma tese ou dissertação também deverá ser avaliada cuidadosamente. Finalmente, deverá ser dada particular atenção à área de conhecimento onde os docentes obtiveram sua titulação, de vez que, frequentemente, esta é estranha à Psicologia, o que ocorre, justamente, naquelas instituições mais deficitárias. Reconhecemos, que a interdisciplinaridade é necessária e desejável, porém devem ser considerados os objetivos e a área ou domínio de conhecimento em questão.

Comparando o atual corpo docente com o descrito no documento "Avaliação e Perspectivas - 1978", verificamos um crescimento global de +31% (+42% docentes mestres e +133% docentes doutores e/ou livres docentes). É evidente que este crescimento é insuficiente para o crescimento, apontando anteriormente, nos cursos de pós-graduação. E na nossa opinião, é este último crescimento que está fora de proporção. Não cremos que o crescimento do corpo docente deva ocorrer tendo em vista a demanda imposta pelo número de alunos ou pelo número de cursos. Cremos que este crescimento deva ser feito acompanhando a capacitação e a qualidade dos docentes, bem como seu envolvimento em pesquisas na área. É evidente que para que isto possa ser feito acompanhando, ainda que de longe, o crescimento de cursos de pós-graduação em Psicologia no Brasil; condições especiais deveriam ser fornecidas tanto pelas instituições de origem, como por agências financiadoras, para os docentes em reciclagem ou treinamento. Estas condições deveriam permitir ao aluno/docente realizar seus estudos em regime de dedicação exclusiva e de modo acelerado. Especificamente, aos

ção integral bem como complementação salarial sob forma de bolsa de pesquisa; especialmente quanto estes docentes devessem se deslocar da cidade onde residem e trabalham para uma outra cidade, a fim de realizarem seus estudos. Aliás, analisando o caso de docentes em treinamento, verificamos que, frequentemente, as instituições mais carentes em termos de corpo docente qualificado, são aquelas que indicaram menor número de docentes em treinamento, ou não indicaram a existência de docentes em treinamento.

Outro problema que surge de análise do corpo docente é o da endogenia, considerada do ponto de vista da instituição onde os docentes obtiveram seus títulos. Com exceção da UFPb, UnB, UFPe, PUC-RS e PUC-Camp, que apresentaram altos índices de docentes titulados no exterior (de 50% a 100%), todas as demais instituições apresentaram 70% ou mais de docentes titulados no país. Cremos que a estes últimos deveriam ser reservadas as bolsas de pós-doutorado no exterior, mantido o vínculo com a instituição de origem. Por outro lado, e curiosamente, notamos que dentre aquelas instituições que mantêm docentes em treinamento, as da região Norte-Nordeste mais provavelmente os têm no exterior, enquanto que as instituições das demais regiões do país têm nos igualmente no país e no exterior. As razões por que isto ocorre e suas consequências, bem como sua expectativa de retorno, deveriam ser analisadas pelos órgãos de financiamento. Cremos que a formação em certos centros de pós-graduação no país é de alta qualidade e, a depender da especialidade cogitada e da sua integração às necessidades regionais e institucionais, mais atenção deveria ser dada ao fato de que o montante de recursos necessários para o envio de uma bolsista ao exterior é quase o triplo do necessário para a manutenção de um bolsista no país. A maioria das instituições se beneficiaria do encaminhamento de seus docentes para a realização de um mestrado no país; antes de encaminhá-los diretamente para realização de doutorado no exterior. Contudo, certamente que este é um assunto complexo, e uma discussão mais ampla por parte da comunidade deveria ser promovida.

O local onde os docentes obtiveram sua titulação é diversificado, havendo porém algumas preferências. No caso de titulação no país, notamos uma certa predominância da PUC-SP e PUC-RJ (quer por parte dos docentes destas instituições, quer dos demais) e da USP (por docentes da própria instituição). No caso de titulação fora do país, notamos uma grande concentração nos Estados Unidos, seguidos da França e Inglaterra. A distribuição pelas instituições em cada um destes países é bastante diversificada. Contudo, notamos no caso da UFPb, PUC-RJ e UnB uma forte concentração em torno da Université de Louvain, na Bélgica. (A este respeito, um fato curioso: soube-mos há pouco tempo que a Universidade de Brasília tem como regra impedir a endogenia, o que se reflete na proibição de contratação de pessoas tituladas pela própria UnB. Contudo, 42% dos contratados pela UnB são titulados pela Université de Louvain!). Cremos que estes fatores/somados aos de tema de pesquisa e área de estudos deveriam ser considerados, também como critérios, pelas instituições e agências financiadoras, por ocasião de concessão de bolsas, auxílio-viagem e afastamentos. São poucos os casos em que a endogenia científica representa um aprofundamento, mais frequentemente representa um confinamento e conseqüentemente atrofiamento, senão aberração.

uma encogenia muito mais seria, a nosso ver, existe no caso de oito vinculações duplas e cinco vinculações triplas de docentes doutores na cidade do Rio de Janeiro; quatro vinculações duplas de doutores na cidade de São Paulo, ou Campinas, ou São Bernardo; três vinculações duplas, e duas vinculações triplas de docentes mestres, na cidade do Rio de Janeiro. Um parêntesis aqui deve ser aberto para o caso da PUC-SP, onde os docentes desempenham funções simultâneas em dois ou mais cursos dessa mesma instituição.

O Quadro 3 nos fornece mais um referencial para avaliarmos a adequação do corpo docente; o tamanho do corpo discente. Lembramos que neste caso analisamos o total de matrículas, de vez que não há uniformidade, entre as diferentes instituições na categorização de alunos que completaram os créditos e se acham realizando tese; de alunos que temporariamente se acham afastados do curso; de alunos que, por uma razão ou outra não estão realizando disciplinas no semestre em questão, mas não estão afastados do curso; etc. . . Nesse sentido, observamos, antes de mais nada, uma enorme expansão do corpo discente, em relação aos dados relatados no documento "Avaliação e Perspectivas - 1978": + 94,7% no mestrado e + 258,7% no doutorado.

Quadro 3. Produção dos cursos de Pós-Graduação em Psicologia no Brasil, em termos de População Discente atendida em 1980, titulada em 1979 e 1980, e Tempo Médio, em meses, dessa titulação (Fonte: CAPES/CNPq). (+)

Sigla da Instituição	População Discente			Tempo (meses)
	Total de Vinculações	Total de Titulações 79/80	80/81	
UFPb	62	3	4	47
UFPe	27	0	4	61
UnB	44	5	8	34
FGV-RJ				
Mest.	75	5	17	50
Dout.	13	0	2	44
FUC-RJ	83	22	11	42
UFRJ	28	0	0	-
UGF-RJ	76	1	1	51
PUC-CAMP	91	8	10	64
IMES-SP	88	0	0	-
PUC-SP				
M. Soc.	257	3	8	80
M. Clín.	208	2	4/5	46
Dout.	37	0	2	39
IP-USP				
M. Esc.	70	12	12/13	66
D. Esc.	58	12	2/3	74
M. Exp.	84	15	10	85
D. Exp.	57	6	9	102
Clín.	81	2	1	56
Soc.	57	0	3	49
PUC-RS	44	6	5	40
TOTAL Mest.	1375	83(?)	97/99(?)	-
TOTAL Dout.	165	18	15/16	-

(+) Os dados apresentaram alguma imprecisão, indicada pelo sinal (/) colocado entre os valores extremos de variação, e pelo sinal (?) quando até mesmo esses valores eram sujeitos a dúvida.

confortáveis tendo em vista as condições descritas nos Quadros 1 e 2. Considerando que somente um professor permanentemente tem condições de realizar atividades administrativas e docentes, e somente um professor doutor e/ou livre docente tem condições de realizar atividades de orientação de tese e dissertação, notamos que algumas instituições se aproximam do limite de sobrecarga docente. Neste sentido, recomendamos fortemente um estudo de mecanismo de controle do número de vagas dependendo do corpo docente *real* da instituição. Não achamos conveniente manter um crescimento do corpo docente conforme a "demanda", e sim conforme a produção científica e realização de pesquisa dos docentes. No momento, qualquer outro critério de crescimento do corpo docente poderia levar à massificação também para dentro da pós-graduação e, conseqüentemente, o mecanismo de reprodução, ao invés do de criação de conhecimento. Observamos que, na maioria das instituições do eixo Rio-São Paulo, grande parte dos alunos não mantém vínculo com instituições de ensino ou de pesquisa; parece-nos que estes alunos buscam nestes cursos um prolongamento de seu treino de graduação (especialmente na área de clínica e genericamente nas áreas aplicadas) ao invés de uma formação de elite voltada para a docência e para a pesquisa. Como consequência do que acabamos de dizer, as titulações, nestes cursos, são poucas e as desistências, após a realização de disciplinas, muitas. Do mesmo modo se entende que, entre as titulações abundem os trabalhos "teóricos" de revisão de literatura e de aferição de testes e medidas. Bem como se entende que os instrumentos de pesquisa sejam predominantemente entrevistas livres e questionários abertos. Há pouca observação sistemática, pouquíssima experimentação e quase nenhuma produção de dados "duros", especialmente nos cursos voltados para as áreas de clínica e social.

À PESQUISA

O Quadro 4 foi elaborado numa tentativa não só de identificar a existência de trabalhos de pesquisa nos diferentes cursos de pós-graduação do país, mas também para se compor uma idéia aproximada da extensão com que uma determinada área ou problema é objeto de investigação nas diferentes instituições. Contudo, devido às dificuldades de classificação das pesquisas, a partir dos títulos dos trabalhos, e devido à não uniformidade com que as diferentes instituições indicam seus programas e projetos de pesquisa, os resultados deste quadro deveriam ser considerados apenas como indicativos, o que, por exemplo, impede a comparação entre instituições. Qualquer tentativa de avaliação das pesquisas realizadas em Psicologia no Brasil só será possível a partir de um consenso dentro da comunidade do que seja um programa, linha, projeto, trabalho ou estudo. É necessário que os técnicos em informática elaborem algum modelo com o qual se poderia identificar os objetivos e as variáveis principais envolvidas num determinado trabalho. Frequentemente nos defrontávamos com a dúvida sobre se um determinado trabalho pretendia investigar um fenômeno ou descrever as características de uma população; se pretendia validar algum instrumento ou explicar um fenômeno

Quadro 4. Linhas de pesquisa de docentes, e teses de alunos, por "tema" da Psicologia nos diferentes centros que mantêm cursos de Pós-Graduação em Psicologia no Brasil (Fonte: CAPES/CNPq). Vide anexo para identificação das áreas.

SIGLA	ÁREAS DE PESQUISA																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
UFPb	-	-	-	-	-	2	-	3	4	1	2	-	-	-	-	-	-	-	1
	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
UFPe	-	-	-	-	-	-	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	-	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Unb	3	-	-	-	2	6	1	6	20	3	-	6	1	-	-	-	2	-	10
	2	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	1	-	2
FGV-RJ	1	-	-	-	2	3	-	5	5	-	-	1	1	2	3	-	2	1	7
	-	-	-	-	-	2	1	1	5	-	1	2	-	-	-	-	1	2	2
PUC-RJ	-	-	-	-	5	-	11	3	25	2	7	15	22	-	-	-	2	-	2
	-	-	-	-	-	-	1	-	4	-	-	1	5	-	-	-	-	-	-
UFRJ	1	1	-	-	-	1	1	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UGF-RJ	1	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
PUC-CAMP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1	-	-	1	1	-	-	1	1	-	1	4	1	-	-	1	-	-	1
IMES-SP	-	-	-	-	-	-	-	8	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PUC-SP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Soc.	-	-	-	-	6	-	6	5	13	8	4	-	-	-	-	-	2	-	1
	-	-	-	-	-	1	1	1	2	2	1	-	-	-	-	1	-	-	-
Clin.	-	-	-	-	-	-	-	4	-	1	1	25	-	-	-	-	2	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	1	-	-	-	1	-	-
Dout.	-	-	-	-	-	-	-	-	7	-	-	10	-	-	-	-	3	1	2
IP-USP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Esc.	-	-	-	-	1	4	5	7	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	3
	-	-	-	-	-	2	2	2	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Exp.	10	11	3	6	2	1	-	3	4	-	-	2	-	-	-	-	-	-	3
	5	2	2	2	-	1	-	2	2	-	-	2	-	1	-	-	-	-	1
Clin.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Soc.	-	-	-	5	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	1	-
	-	-	-	2	2	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PUC-RS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1	-	2
FFCL-RP	X	X	X	X	-	-	X	X	X	X	-	X	-	X	-	X	-	-	X

"Tema" em que pesquisas docentes e/ou trabalhos de tese são realizados:

1. "Aprendizagem, Condicionamento e Análise Experimental do Comportamento"
2. "Etologia e Motivação"
3. "Senso-Percepção e Psicofísica"
4. "Psicobiologia, Psicofisiologia e Psicofarmacologia"
5. "Relatos Verbais, Linguagem e Psicolinguística"
6. "Processos Cognitivos, Pensamento, Formação de Conceitos"
7. "Desenvolvimento"
8. "Escolarização e Ensino"
9. "Social"
10. "Organizações e Instituições"
11. "Comunidades e Prevenção de Problemas Sociais"
12. "Personalidade e Clínica"
13. "Psicoterapia e Psicanálise"
14. "Ergonomia"
15. "Cibernética"
16. "Excepcionalidade"
17. "Formação Profissional e Atuação Profissional do Psicólogo"
18. "História da Psicologia e Construção de Teorias"
19. "Estudos Taxonômicos, Instrumentos de Medida".

através da medida efetuada por este instrumento etc. Outro fato digno de nota é a ausência no Brasil de um bom sistema de classificação do trabalho científico produzido em Psicologia. O CNPq usa uma classificação baseada na Divisão Psicologia Fundamental e Aplicada; a FAPESP, nos parece, tem uma divisão entre Psicologia Experimental e Psicologia Aplicada. Seria necessário elaborarmos (e insistirmos para que estas agências adotassem) uma classificação mais completa e específica. Procurando evitar um corte demasiadamente brusco, usamos como referência e classificação, com certas alterações, elaborada pelos redatores do documento "Avaliação e Perspectivas - 1978". No Quadro 4 temos, então, as pesquisas de docentes e teses e dissertações de alunos, por "temas" da psicologia, durante o período de 1980/1981. Os temas de pesquisa são identificadas por números cujo código pode ser visto em anexo. Os dígitos superiores no Quadro 4 indicam pesquisas de docentes, os dígitos inferiores referem-se a teses de alunos. Quando um trabalho envolvia variáveis de natureza diversa, era classificado em mais de um "tema". Foi incluída também neste quadro uma avaliação da produção científica da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto (USP-RP), pois embora esta unidade não tenha, ainda, seu curso de pós-graduação em Psicologia ela é um centro demasiadamente importante de pesquisa na área, no país, para que seus dados não sejam incluídos nesta avaliação.

Nota-se de modo geral uma ausência de programa de pesquisa em Psicologia no país. Certos "temas" são ditos pesquisados, muito mais pela natureza das variáveis escolhidas do que propriamente por uma investigação sistemática e planejada (uma exceção aqui deve ser aberta ao curso de Psicologia Cognitiva - UFPE). A falta de objetivos

com relação aos programas de pós-graduação refere-se aqui de forma mais desconcreta, porque pulverizada em diferentes teses e dissertações. Em outras palavras, não há uma concentração de pesquisas no domínio de conhecimento ou área de concentração que define o curso, não há nem mesmo esta concentração em temas subjacentes; pelo contrário, o que se observa é um "espalhamento" das pesquisas. Por vezes, notamos a realização de teses e dissertações em áreas onde nenhum docente realiza pesquisa.

Certamente que este problema não é de fácil solução, pois se a definição de linhas ou programas de pesquisa e o consequente direcionamento do aluno neste sentido, representa uma padronização, sistematização e orientação mais eficientes, representa melhores critérios para a proposição e escolha de cursos, representa maior rapidez no tempo de titulação e, de certa forma, maior produtividade científica, por um lado; por outro, ela constringe uma ciência em processo de implantação no país. A escolha representa um impedimento, por exclusão, de novas linhas, problemas, quiçá, até de certas áreas. Num país com fortes investimentos em ciência e ensino, tal não ocorreria pois o ritmo e o volume dos trabalhos levariam à extensão de fronteiras, naturalmente. Isto não é verdade na Psicologia, e muito menos no Brasil. Não é verdade que uma boa formação básica em ciência se transfira facilmente de uma área ou problema para outro. Esta transferência depende tanto do método, quanto da tecnologia, da instrumentação e da bibliografia; e entre os diferentes problemas da Psicologia isto é bem menos fácil do que se imagina.

Para uma completa avaliação da pesquisa que está sendo realizada no Brasil em Psicologia, seria necessário contarmos com a colaboração das sociedades científicas que promovem reuniões, congressos e outros eventos, bem como com as agências responsáveis pelo financiamento de pesquisa no país. Só deste modo teríamos uma medida objetiva e terminal do trabalho científico que está sendo aqui realizado. Dizemos isto tendo em vista os problemas de vinculação dupla e tripla a que já nos referimos anteriormente. Em outras palavras, estas vinculações produzem um "inchaço" nos dados de produção científica avaliados através dos relatórios de acompanhamento e avaliação da CAPES/CNPq.

O tema 9 — "Social" é aquele no qual há maior número de instituições realizando trabalhos de pesquisa (14 cursos); seguidos do tema 12 — "Personalidade e Clínica" (13 cursos); do tema 8 — "Problemas de Escolarização e Ensino" (13 cursos); e do tema 19 "Estudos Taxinômicos e Desenvolvimento de Instrumentos" (14 cursos). De qualquer modo, pode-se notar que, mesmo dentro do tema 9, há uma certa predominância de trabalhos feitos na PUC-RJ, PUC-SP e UnB; do tema 12, uma maior predominância de trabalhos da PUC-SP e PUC-RS; no tema 19, uma maior predominância de estudos na UnB e na FGV-RJ; enquanto no tema 8, não se observa predominância de uma determinada instituição, todas apresentando um bom volume de pesquisas. Por outro lado, certos temas de investigação são representadas por pouquíssimos cursos, como por exemplo o tema 15 — "Cibernética"; tema 16 — "Problemas de Excepcionalidade"; tema 14 — "Ergonomia"; tema 3 — "Senso, percepção e Psicofísica", e tema 2 — "Etologia e Motivação".

Como já dissemos, algumas instituições apresentam uma grande variedade de áreas em que seus docentes realizam pesquisas ou orientam teses de alunos. O real significado desta variação só pode ser avaliado tendo em vista o número de docentes

presentes nestas instituições, sua titulação e seu tipo de vinculação com a instituição em questão. Talvez fosse recomendável, uma política de maior concentração de esforços em certas instituições, ao mesmo tempo em que se promovesse maior diversificação entre diferentes instituições. Isto corresponderia à maior especificidade de objetivos, disciplinas e programas de pesquisa dentro de um curso, sem impedir a diversificação necessária para o desenvolvimento da Psicologia no país.

Os trabalhos ligados à Psicologia Experimental (temas 1, 2, 3 e 4) realizam-se principalmente em laboratório e têm caráter de pesquisa fundamental; os trabalhos ligados à Psicologia Social (temas 9, 10, 11 e 17) realizam-se em pequenas comunidades ou bairros e têm caráter descritivo, notando-se pouca preocupação com categorização ou experimentação; os trabalhos ligados à Psicologia Clínica (temas 12 e 13, e alguns trabalhos dos temas 16, 19 e 7) realizam-se no campo ou em ambiente semi-estruturado, e têm caráter diversificado (de natureza teórica e profissional, principalmente, com algumas raras tentativas de natureza descritiva); os trabalhos ligados à Psicologia do Escolar (tema 8 e alguns trabalhos dos temas 6, 7 e 16) realizam-se no campo e em ambiente semi-estruturado, a maioria de caráter descritivo e alguns com categorização e intervenção. Com a exceção de alguns estudos ligados aos temas 8 e 12, não notamos nenhuma tendência a uma possível preocupação com o uso, a curto prazo, do conhecimento produzido. As exceções são os estudos de nutrição e psicofarmacologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto; os estudos em programação de condições de ensino no Instituto de Psicologia da USP, área de concentração Psicologia Experimental; os estudos de problemas de alfabetização no Instituto de Psicologia da USP, área de concentração Psicologia do Escolar; os trabalhos lidando com problemas de desenvolvimento comunitário, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Psicologia Social; e os trabalhos lidando com problemas hospitalares na Universidade de Brasília. Em contrapartida, há um grande número de estudos ligados à pesquisa bibliográfica e/ou reflexão histórica e/ou epistemológica.

A PRODUÇÃO

O que dissemos até o momento, pode ser considerado como a descrição das condições em que se realiza o trabalho de ensino e pesquisa no Brasil. O produto deste trabalho será analisado a seguir.

Voltando ao Quadro 3, podemos avaliar a produção dos cursos de pós-graduação em termos de titulação discente (colunas 2, 3 e 4). Na verdade, temos pouco a falar sobre este aspecto de vez que os dados nos parecem bastante ambíguos, senão contraditórios. Em certos momentos, isto é indicado no próprio Quadro 3.

Há vários cursos com poucos anos de funcionamento, o que justifica nestes casos os baixos índices de titulação, porém isto é mais difícil explicar em cursos mais atingidos. De modo geral, o número de titulações em 79/80 e em 80/81 varia bastante de uma instituição para outra e, dentro de uma mesma instituição, de um ano para o outro. Algumas instituições tem um número elevado e consistente de titulações, como IP-USP, PUC-Camp, Unb.

O tempo médio para obtenção do título de mestre é de 55 meses (com $V = 14,1$) e para a obtenção do título de doutor é de 64 meses (com $V = 9,2$). Na verdade, estes valores podem ser inteiramente falsos, de vez que em várias instituições federais o aluno pode obter um afastamento do curso, de até 12 meses, período este que, para todos os efeitos (embora o aluno possa estar trabalhando em sua tese e até mesmo redigindo-a) não entra no cômputo do período de vinculação à universidade. Já outras instituições contam como duração de vinculação de um aluno, todo o período a partir de sua matrícula inicial no programa de pós-graduação, o que representa, no caso do doutorado uma contagem dupla. De qualquer modo, nos parece claro que os órgãos responsáveis por atribuição de bolsas de estudo no país, estabeleceram prazos irrealistas, para a realização desses estudos (36 meses para o mestrado e 48 meses para o doutorado). Estes prazos só são atendidos naqueles cursos em que o número de alunos é extremamente baixo em relação ao número de professores, em que o número de bolsas é grande, ou em que aceitam a transferência de um grande número de créditos obtidos em outros cursos, inclusive em especialização e aperfeiçoamento.

O Quadro 5 completa o Quadro 3. Apresenta uma outra medida de produção, desta vez em termos de publicações e comunicações científicas dos docentes. Deveria

Quadro 5. Produção dos cursos de Pós-Graduação em Psicologia no Brasil, em termos de publicações e comunicações científicas, em 1979 e 1980 (Fonte: CAPES/CNPq).

Sigla da Instituição	Modalidade de Divulgação										Total	
	Art. 79	Nac. 80	Art. 79	Ext. 80	Livros 79	80	Anais 79	80	Outras 79	80	79	80
UFPb	2	0	5	0	3	0	0	0	0	0	10	0
UFPe	3	1	1	3	1	0	0	16	0	0	5	20
UnB	26	6	6	2	3	0	0	7	0	0	43	15
FGV-RJ	7	1	0	0	2	3	0	0	3	2	12	6
PUC-RJ	9	4	1	0	1	2	0	0	0	5	11	11
UFRJ	7	2	0	0	4	2	4	0	0	0	15	4
UGF-RJ	4	1	0	0	2	1	0	1	0	0	6	3
PUC-CAMP	12	10	5	2	2	1	0	1	0	2	19	16
IMES-SP	5	0	1	0	3	0	0	0	0	0	9	0
PUC-SP												
Soc.	3	3	0	0	0	0	2	0	0	0	5	3
Clin.	3	5	0	1	3	0	0	0	0	0	6	6
Dout.	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
IP-USP												
Esc.	13	9	1	1	3	1	15	5	8	2	40	18
Exp.	2	1	1	0	1	1	7	8	1	4	12	14
Clin.	3	0	0	0	0	0	4	0	0	0	7	0
Soc.	0	4	0	0	1	0	0	2	3	0	4	6
PUC-RS	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	3
TOTAL	100	51	21	9	29	12	32	40	23	15	205	127

ser possível, no futuro, elaborar quadros demonstrativos de produção, não só por instituição, mas também por temas ou linhas de pesquisa, desde que os dados coletados se referissem também à natureza, objetivo e variável envolvidas na publicação.

Em todas as modalidades de divulgação do trabalho científico (exceto publicação em anais de congressos), a produção geral parece ter caído sensivelmente de 1979 a 1980. A produção científica por curso, parece ter seguido a mesma tendência, exceto na UFPe. Aliás, deve-se destacar a excelente produção desta instituição bem como da PUC-Camp., tendo em vista o quadro docente de que dispõem e as condições gerais de infraestrutura nestas instituições.

A publicação de artigos em revistas científicas nacionais parece ser a modalidade mais frequentemente utilizada pelos docentes para divulgação de seus trabalhos, apesar do reduzido número de periódicos nacionais e da irregularidade de sua publicação. A publicação em anais e resumos de congressos e reuniões científicas, parece ser a segunda modalidade mais preferida, provavelmente devido a sua relativa facilidade de preparação e imediatividade de divulgação. A publicação de livros é surpreendentemente alta, superando mesmo aquela em revistas científicas no exterior (acreditamos porém que isto possa ser específico ao período observado e não uma tendência geral).

Analisando amplamente, a produção nacional em Psicologia é baixa, se considerarmos o número total de docentes envolvidos com a pós-graduação (Quadro 2) e de alunos titulados (Quadro 3). Na verdade, devemos considerar novamente que, diante do fenômeno de vinculações duplas e triplas em diferentes instituições, esta avaliação de publicações provavelmente está "inflacionada", de vez que um docente que pertença a mais de uma instituição provavelmente indicará as suas publicações nos relatórios de todas as instituições a que estiver vinculado. Finalmente, a análise que estamos fazendo é uma análise numérica, sem considerarmos o valor da contribuição do trabalho para a ciência e para a sociedade.

Tomando como parâmetros a produção média em 1979 (12,1 trabalhos por curso) e em 1980 (7,5 trabalhos por curso), notamos que apenas alguns cursos estão acima desta média, enquanto a grande maioria está abaixo dela; em geral, os cursos mais recentes; ou aqueles que, embora mais antigos, têm um excessivo número de alunos, ou ainda aqueles onde a atividade profissional é enfatizada.

OS RECURSOS

Hesitamos bastante quanto ao título que daríamos ao tópico que apresentaremos a seguir, de vez que não temos condições de analisar, realmente, os recursos, destinados ao ensino e pesquisa de pós-graduação no país. Não temos condições porque estes dados não estão facilmente à disposição dos interessados; não temos condições porque os dados são altamente contraditórios e esotéricos; não temos condições porque não existem relatórios coerentes e as próprias instituições beneficiadas provavelmente não saberiam nos informar a respeito. Porém, uma análise do ensino e da pesquisa em Psicologia no Brasil não seria completa sem, pelo menos, uma tentativa (e, na impossibilidade desta, sua denúncia) de análise dos recursos disponíveis. Uma completa análise deste tópico obviamente envolveria uma análise dos valores salariais dos

docentes, dos recursos bibliográficos disponíveis, dos laboratórios e salas de aula também para os alunos, bem como das condições em que as disciplinas são efetivamente ministradas. Tais dados não são encontrados, no momento, nos relatórios aos quais tivemos acesso. Já foi precário o acesso aos dados de financiamento e concessão de bolsas.

Como um exemplo das dificuldades de se analisar os recursos (bem como o destino dado a estes recursos) destinados ao ensino e à pesquisa neste país, apresentamos aqui a informação de que, em 1981 o orçamento da União destinou o montante de 43 bilhões de cruzeiros para serem aplicados à ciência e tecnologia no país. Contudo, apenas cerca de 10,2% deste montante foi destinado ao Ministério de Educação e Cultura (com seus vários programas da CAPES, INEP, CEBRACE, subvenção às Universidades Federais) e 14% ao CNPq (na alínea "Presidência da República"). Entre parênteses, este valor atribuído ao CNPq representa na verdade uma reclassificação, feita em 1980/1981, dos programas de trabalho das várias secretarias ministeriais, de vez que uma série de projetos não eram classificados como ciência e tecnologia, mas passaram a ser enquadrados como tal. No quadro abaixo, podemos ter uma idéia da participação relativa de cada um dos órgãos do governo dentro do orçamento de 43 bilhões dedicados à ciência e tecnologia em 1981 (Agenda - CNPq, nº 18).

Os recursos da Presidência da República são principalmente aqueles alocados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, enquanto que os recursos do Ministério da Agricultura são aplicados principalmente na Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa); os do Ministério da Indústria e Comércio são aplicados principalmente no Instituto Nacional de Pesos, bem como no Instituto Brasileiro do Açúcar e do Alcool. A quase totalidade dos recursos alocados ao Ministério de Minas e Energias é consumida pela própria secretaria geral deste ministério e, uma

Quadro 6. Orçamento da União para ciência e tecnologia - 1981 (Em milhares de cruzeiros) (Agenda - CNPq)

Órgão	Valor (X1000)
Presidência da República (CNPq)	6 070 821
Ministério da Aeronáutica	12 185
Ministério da Agricultura	7 405 300
Ministério do Exército	105 964
Ministério da Marinha	201 352
Ministério da Indústria e Comércio	5 702 955
Ministério do Interior	37 000
Ministério de Minas e Energia	7 041 505
Ministério da Justiça/Ministério da Previdência Social	20 000
Ministério das Relações Exteriores	25 000
Ministério da Saúde	1 064 052
Ministério dos Transportes	1 422 701
Ministério da Educação e Cultura	4 405 350
Encargos Gerais da União	8 835 200
Fundo Nacional do Desenvolvimento	1 242 901
Fundo Nacional de Apoio ao Desenvolvimento Urbano	470 000

TOTAL

43 549 594

parte mais reduzida, pela Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEEN); quase a metade dos recursos alocados ao Ministério da Saúde é utilizada na Fundação Oswaldo Cruz e uma parte substancial pela própria secretária geral deste ministério; os recursos para ciência e tecnologia do Ministério de Transportes representam despesas, principalmente, do Departamento Nacional de Estradas e Rodagem da Empresa Brasileira de Transportes Urbanos (EBTU), e, em grau menor, da Empresa de Postos do Brasil S/A; os recursos utilizados pelo Ministério da Educação são destinados principalmente às universidades federais e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O órgão da União que mais recursos tem alocado para ciência e tecnologia é a Secretaria de Planejamento, através do item "Encargos Gerais da União", e este montante é quase que inteiramente utilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) e, em menor proporção (porém ainda representando uma quantia considerável) pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), (já anteriormente beneficiada através de outra alínea do Ministério da Agricultura). Deste modo, a EMBRAPA é o primeiro órgão executor de pesquisa científica e tecnológica no Brasil, seguido pelo CNPq, FINEP, e EMBRATER (Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural).

Finalmente, verificamos que em 1981 a pesquisa aplicada, ou tecnológica, recebeu quatro vezes mais fundos do que a pesquisa fundamental, ou científica, no país. Para o orçamento de 1982 estava previsto um percentual de 43% do orçamento da União para pesquisa aplicada ou tecnológica, e 11% para pesquisa fundamental; para divulgação científica e tecnológica, foi designado um percentual equivalente ao destinado para a produção de pesquisa fundamental (10%); para ensino de pós-graduação, estava previsto 7%; e para bolsas de estudo de todos os tipos, 4% do orçamento geral.

Creemos que, à semelhança do que ocorre na FAPESP, uma maior parcela da comunidade científica deveria participar dos processos de decisão e de administração de entidades como CAPES, CNPq, FINEP, e não apenas de seus quadros consultivos. Esta sugestão é no sentido de fazer com que um maior percentual do orçamento destes órgãos chegue até a ciência do país através de bolsas de estudo e de viagem auxílio à pesquisa, realização de congressos e contratação de professor. Como exemplo citamos os 35% do orçamento do CNPq efetivamente empregado para essa finalidade em 1979/1980, em contraste com os 80% do orçamento da FAPESP empregados para a mesma finalidade e no mesmo período. (Relatório Anual 1979, Relatório Anual 1980 e Relatório Anual aos Conselheiros 1980).

Centrando-nos no caso da Psicologia, o Quadro 7 completa a nossa análise, fornecendo alguns dados acerca do auxílio financeiro em Psicologia. Os dados que temos referem-se tão somente às bolsas atribuídas. Infelizmente, não pudemos obter dados relativo ao financiamento de pesquisas, publicações e realização de congressos. No caso do CNPq e da CAPES, isto não foi possível de ser obtido de vez que os relatórios destas instituições apresentam dados aglutinados para ciências humanas e sociais e ciências sociais aplicadas, no primeiro grupo das quais se inclui a Psicologia. No caso da FAPESP o percentual acumulado de auxílio financeiro para a realização de pesquisas em Psicologia, nos últimos 10 anos até dezembro de 1980, é de 0,4%, e o percentual de auxílio financeiro para bolsas de estudo é de 0,9%. Não é possível, contudo, estimar os valores atribuídos a pagamento de professores estrangeiros, de publicações e de rea-

Quadro 7. Distribuição de Bolsas de Estudo e de Pesquisa em Psicologia no Brasil em 1980, considerados os centros onde se encontrava o bolsista na época. Proporção de distribuição e de produção da bolsa (vide texto) em 1979 e 1980. (Fontes. CAPES/CNPq, SDC/CNPq, FAPESP).

Centro (local da bolsa)	Agências Financiadoras						Razões de Proporção						
	CAPES		CNPq		FAPESP		NA/NB		TT/TB				
	ND	DOC	ND	DOC	Ap.	Pq.	ND	Pq.	Out.	79/80	80/81	79/80	80/81
UFPb	9	3	2	0	0	0	-	-	1	1,2	3,6	1,0	4,0
UFPe	1	0	0	0	1	5	-	-	5	4,6	4,5	-	2,0
UnB	6	4	4	0	0	2	-	-	0	2,6	2,6	1,0	2,0
FGV-RJ						1							
Mest.	0	0	3	0	0		-	-	0	9,1	23,3	1,0	8,5
Dout.	0	1	4	0	0		-	-	0	4,0	2,6	-	2,0
PUC-RJ	12	7	5	0	2	2	-	-	0	2,7	3,4	1,0	2,2
UFRJ	0	1	0	0	4	1	-	-	0	12,0	26,0	-	-
UGF-RJ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PUC-CAMP	2	7	0	0	0	0	0	0	0	11,3	6,1	1,0	10,0
IMES-SP	0	1	0	0	0	0	0	0	0	-	73,0	-	-
PUC-SP						1			1				
M. Soc.	3	14	1	1	3		0		0	10,3	9,7	1,0	-
M. Clin.	2	6	1	0	0		0		0	15,3	17,9	1,0	2,0
Dout.	0	10	0	0	0		0		0	-	3,7	-	2,0
IP-USP							6		4				
M. Es.	2	1	0	1	0		3		1	9,8	8,7	1,0	13,0
D. Esc.	1	12	1	4	0		0		1	3,4	3,1	1,0	-
M. Exp.	4	5	2	3	1		1		0	6,8	5,6	1,0	2,0
D. Exp.	1	6	5	4	0		0		0	3,2	3,3	1,0	1,8
Clin.	1	6	1	0	0		0		1	8,2	9,0	1,0	-
Soc.	0	3	1	0	0		0		1	10,8	11,4	-	-
PUC-RS	-	6	-	-	-	1	-	-	-	5,9	7,3	1,0	1,7
TOTAL	44	93	30	13	11	19	4	5	11	-	-	-	-
Out. Nac.	?	?	0	0	3	7	10	3	?				
Out. Ext.	?	?	5	3	-	-	1	-	?				

Neste quadro, a sigla ND refere-se a bolsista não docente; DOC, a bolsista docente; AP, a bolsista de aperfeiçoamento, vinculado ou não à pós-graduação; PQ, a bolsa e/ou auxílio de pesquisa concedido a docentes e pesquisadores dos próprios cursos; OU, a outras agências, em geral da própria instituição de onde provém o aluno; OUT-NAC., a outras instituições de ensino no país recipientes de bolsas pelas agências mencionadas; OUT. EXT., outras instituições de ensino no exterior onde se encontram bolsistas brasileiros. O sinal de interrogação indica que a informação buscada não foi conseguida.

No Quadro 7 observamos que, de modo geral, o número de bolsas é baixo em relação ao número de alunos (Quadro 3), embora se possa dizer que haja um acompanhamento por parte dos órgãos financiadores. Este acompanhamento se reflete no fato de que o número de bolsas num determinado ano tende a aumentar naquelas instituições onde o número de titulações foi maior no ano anterior. Por outro lado, existem cursos onde, embora o número de bolsas seja grande, o número de alunos é tão maior que qualquer comparação fica sem sentido. De modo geral, os cursos em nível de doutorado são os que apresentam maior proporção de bolsas por aluno, embora se possa dizer que os cursos de mestrado da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade

de Brasília sejam privilegiados a este respeito, pois possuem uma bolsa para cada 2,5 alunos, em média. Nas colunas "Razões de Proporção", podemos avaliar, aproximadamente, o efeito dessas bolsas. Na razão de proporção NA/NB, temos um indicativo da densidade de distribuição de bolsas, isto é, proporção entre o total de alunos e o número de alunos bolsistas; na razão de proporção TT/TB, temos uma avaliação do retorno da bolsa, ou seja, proporção entre o total de tese defendidas no período e o número de teses defendidas por alunos bolsistas. Em outras palavras, quando $TT/TB = NA/NB$, os alunos bolsistas estão proporcionalmente apresentando tantas teses quanto os alunos não bolsistas; quando $TT/TB > NA/NB$, os alunos bolsistas estão proporcionalmente apresentando menos tese que os alunos não bolsistas; e quando $TT/TB < NA/NB$, os alunos bolsistas estão proporcionalmente apresentando mais teses que alunos não bolsistas. Como se pode ver, o rendimento dos bolsistas é bom em termos de titulação, melhor que o dos demais alunos. Assim esse recurso deveria ser mais explorado e aplicado.

De modo geral, a CAPES distribui mais bolsas do que qualquer outra agência, embora o valor das mesmas seja bastante inferior ao do das demais. Enquanto 67,9% das bolsas distribuídas pela CAPES o são a docentes de ensino superior; 69,8% das bolsas do CNPq são outorgadas e não docentes. O número de bolsas distribuídas pela FAPESP é bastante reduzido em comparação aos do das demais agências (embora lembrando que ela atende tão somente o Estado de São Paulo, mesmo em termos proporcionais, o número de bolsas atribuídas pela FAPESP é pequeno em relação às demais agências). Analisando o relatório de 1980 da FAPESP notamos que, do total de bolsas solicitadas em Psicologia, apenas 50% foram atendidas, em *todos os níveis*. Por outro lado, em áreas como Astronomia, Física e História, 100% das bolsas solicitadas foram atendidas; em Biologia, Economia e Ciências Humanas, cerca de 90% dos pedidos foram atendidos; em Geografia e Matemática, cerca de 75% dos pedidos foram atendidos. Somente a Arquitetura (23%) e a Geografia (52%) tiveram percentagem de atendimento tão baixas quanto às da Psicologia. Seria o caso de indagarmos se este baixo percentual de atribuição se deve à baixa qualidade dos pedidos encaminhados, ao rigor das avaliações ou ao valor monetário disponível para estas áreas.

Deve-se destacar aqui os efeitos que as bolsas-pesquisa (bolsa de complementação salarial para pesquisadores) do CNPq e os auxílios-pesquisa (auxílios para aquisição de equipamento e material de pesquisa) da FAPESP parecem ter, sobre a qualidade da produção de algumas instituições como a UFPe e o IP-USP, tanto no que diz respeito à Produção Científica (Quadro 5) como à Pesquisa (Quadro 4). Contudo isso não é suficiente, é necessária a criação de um tipo de bolsa que atenda a docentes em reciclagem, para que possam cumprir um programa de "adaptação" à pós-graduação. Em outras palavras, frequentemente, docentes de áreas afins à Psicologia, ou procedentes de regiões do país com sérias deficiências em recursos humanos para a pesquisa e ensino, são recusados como candidatos a cursos de pós-graduação, por lhes faltarem os pré-requisitos exigidos para a admissão nestes cursos. Estes candidatos são confrontados com a necessidade de cursarem disciplinas a nível de graduação, ou a necessidade de realizarem intensivo programa de estudos e discussões, bem como atividades práticas relativas às pesquisas sendo realizadas. Em todos estes casos, os candidatos perdem sua

bolsa, já que não se acham inscritos no programa de pós-graduação, e muitas vezes ficam, com isso, impossibilitados de prosseguirem seus estudos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já estabelecemos algumas comparações entre o panorama hoje em Psicologia, e aquele descrito no documento "Avaliação e Perspectivas — 1978". Já vimos que o crescimento dos cursos é exagerado, tanto em relação aos recursos da área, como em relação ao ritmo de desenvolvimento da pós-graduação no país, e, finalmente, vimos que esse aumento não se faz acompanhar de crescimento similar no corpo docente. Contudo, coisas boas também ocorrem: embora o índice de aumento do corpo docente como um todo tenha sido pequeno quando comparado à expansão dos cursos e suas opções, vale a pena destacar aqui a qualidade deste crescimento. Em outras palavras, a titulação dos docentes mudou sensivelmente, notando-se um aumento de +32,9% de docentes e/ou livres-docentes com tempo integral de dedicação exclusiva em relação ao total de doutores e/ou livres docentes existentes em 1978; um aumento de 59,3% de doutores e/ou livres docentes com contrato de 20h; e um aumento de mestres com tempo integral ou dedicação exclusiva; caindo, evidentemente, as demais categorias. Infelizmente, o impacto desta melhoria se perde frente à imensa expansão apontada em relação ao corpo discente, desde 1978. Quais os reflexos deste aumento no corpo discente, sobre a produção científica do corpo docente? De 1978 para cá, a produção de artigos científicos sofreu um decréscimo de -22,1% e a de livros, de -20,0%. Que as energias do corpo docente efetivamente estão sendo canalizadas quase que exclusivamente para a produção de recursos humanos é um fato, frente ao aumento, em relação a 1978, de +183,7% no volume de teses e dissertações defendidas.

A este respeito, fazemos notar que, embora o número de titulados tenha aumentado enormemente, não está ocorrendo uma absorção destes titulados pelo corpo docente dos cursos de pós-graduação no país. Isto indica que a maioria destes titulados estão provavelmente encaminhando-se para o ensino de graduação, ou sendo absorvidos por empresas e indústrias privadas. O fato que esteja ocorrendo uma absorção a nível de ensino de graduação, pode significar que em breve deverá ocorrer uma melhoria na qualidade de ensino a nível de graduação. Contudo, a quase totalidade das escolas particulares e a grande maioria das escolas oficiais que mantêm apenas cursos de graduação não dispõem de laboratórios, instalações, recursos bibliográficos e verbas para pessoal técnico-auxiliar de pesquisa. Assim, na ausência de recursos e premidos pela carga didática excessiva, estes titulados, em pouco tempo, restringem-se exclusivamente à atividades de ensino, com eventuais incursões administrativas. É urgente desenvolver um mecanismo que garanta o exercício da pesquisa também na graduação, quer através da exigência desta atividade para credenciamento, quer através de recursos alocados para essa atividade, a professores e alunos igualmente. Caso contrário, a realização de pesquisas em Psicologia no Brasil, continuará sendo atividade esporádica, ligada a teses ou dissertações, e privilégio de uns poucos professores da pós-graduação.

Esta situação geral, aliada à dificuldade de divulgação de trabalhos científicos no Brasil, leva a uma certa resistência por parte dos psicólogos brasileiros em absorverem

da. A grande maioria dos professores ignora o autor nacional e um grande número de pesquisadores desconhece o que é feito, em sua própria área às vezes, no Brasil. Trabalhos interdisciplinares praticamente inexistem (uma das poucas exceções é o programa de Mestrado em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo), o que, se considerarmos a inespecificidade da aplicação tecnológica em Psicologia, é um desvio e um desperdício, a cujo luxo nosso país não pode se dar.

Os cursos de pós-graduação podem e devem se transformar em núcleos de pesquisa, que garantam a nacionalização dos problemas estudados e a internacionalização dos conhecimentos produzidos. Esta nucleização poderia garantir, a nosso ver a continuidade e a sistematização da pesquisa, a polarização e o adensamento dos recursos humanos, a maior disponibilidade dos recursos orçamentárias, e, de certa forma, uma maior estabilidade de recursos extra-orçamentários. Estes núcleos poderiam promover o urgentemente requisitado intercâmbio entre professores e pesquisadores (através de publicações e/ou de um programa de reciclagem e rodízio docente entre instituições) de diferentes interesses e formação e de diferentes centros.

A autonomia (ou falta de) dos recursos de pós-graduação em relação aos de graduação deveria ser mais amplamente discutida nos seus vários níveis, burocrático-financeiro-acadêmico, e esta também deveria ser uma tarefa para tais núcleos. Por sua vez, esses núcleos deveriam se caracterizar pelo estudo e investigação de problemas (o que naturalmente levaria à interdisciplinaridade e intercâmbio) ao invés do estudo de variáveis ou teorias ou autores ou escolas.

Que a Psicologia tem condições de desenvolver-se neste sentido é comprovado por uma pequena comparação de produtividade, efetuada com a totalidade das disciplinas científicas. Os dados foram extraídos do presente documento e do Relatório de Acompanhamento do II Plano de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Em 1979, os cursos de pós-graduação em Psicologia contribuíram com 1,8% e 3,7% do total de titulados no país, respectivamente, a nível de mestrado e doutorado. Isto ocorreu, não obstante o seu corpo docente representar tão somente 0,3% e 1,9% do total, respectivamente, de mestres e doutores atuando no país. Isto indica, sem dúvida, que, embora lhe falte organização e subsídios para a pesquisa, a psicologia vem contribuindo significativamente para a formação de recursos humanos no país.

FONTES CONSULTADAS

Agenda, Informativo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasília: CNPq, 1978, ano IV.

Avaliação e Perspectivas - 1978, Brasília: CNPq, 1979

CAPES Informação, Brasília: CAPES, 1982, volume 4 (Coleção)

Debates, Brasília: CAPES, 1981, volume 3 (Coleção)

Debates, Brasília: CAPES, 1982, volume 4 (Coleção)

Desempenho do Setor - 1976/1980 - SDC, Brasília: CNPq/SDC, 1981.

III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - 1980/1986, Brasília: CNPq, 1980.

- Plano Nacional de Pós-Graduação, Brasília: MEC/ Conselho Nacional de Pós-Graduação, Departamento de Documentação e Divulgação, 1977 (2ª edição).
- II Plano Nacional de Pós-Graduação – 1982/1985* (versão em discussão), Brasília, MEC/SESU/CAPES, s. d.
- Relatório Anual – 1979*, CNPq, Brasília: CNPq, 1980.
- Relatório Anual – 1980*, CNPq, Brasília: CNPq, 1981.
- Relatório Anual aos Conselheiros – 1980*, FAPESP, São Paulo: FAPESP, 1981.
- Relatório de 1980 – Coordenação de Ciências Humanas e Sociais*, Brasília: CNPq/SDC, 1981.
- Relatório de Acompanhamento do II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Formação de Recursos Humanos para a Pesquisa*, Brasília: CNPq, s.d. Cap. VIII.
- Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*, Brasília: Seplan/CNPq, 1982.
- Sistema de Avaliação de Cursos de Pós-Graduação – 1980/1981*. Brasília: CAPES/ CNPq, 1981.

Uma análise do documento Avaliação & Perspectivas, anterior a este de 1981, que Maria Amélia acabou de apresentar, mostra que os problemas apontados hoje são os mesmos que já haviam sido apontados em 1978. Em geral a formação em pesquisa era deficitária, a infra-estrutura inadequada, o corpo docente relativamente pequeno, muitas vezes com titulação insuficiente e dividido entre as mais diversas atividades. A produção científica era escassa, de nível variado e pouco divulgada. Já se recomendava desde então a reestruturação dos cursos com prioridade para a pesquisa, a revisão na política de bolsas aumentando o número e o valor das mesmas, o apoio das agências financiadoras para melhoria da infra-estrutura dos cursos e a maior divulgação do produto da pesquisa científica em Psicologia.

Apesar disso, comparando-se os dados de 78 com os de 81, vê-se que a situação de 81 em termos quantitativos é pior que a de 78: enquanto que as matrículas em cursos de Mestrado e Doutorado cresceram em 94% e 258%, respectivamente, o número de bolsas cresceu em apenas 53%, o de professores em 31% e a produção científica diminuiu em 5,2%! Não temos dados suficientemente objetivos para avaliar a qualidade desta produção mas a maioria dos relatórios e projetos de pesquisa apresentados a instituições financiadoras, deixam muito a desejar e estão longe de preencher os requisitos da pesquisa científica, o que dificulta a ampliação das quotas de recursos destinadas à Psicologia.

Diante deste quadro parece que deveríamos encarar como inúteis a avaliação e as recomendações do documento de 1978 e já prever que o mesmo acontecerá com relação ao de 1981. Entretanto, algumas recomendações novas do documento de 1981 e acontecimentos recentes, direta ou indiretamente ligados ao mesmo, sugerem que ainda há lugar para algum otimismo. As novas recomendações que gostaria de destacar são:

- a) "a constituição de representação de sociedade científica para a Psicologia, em caráter nacional, para discussão dos problemas referentes à pesquisa na área" e
- b) assegurar "a continuidade da discussão entre os diferentes grupos de pesquisa e entre estes e as agências financiadoras. . . visando sempre a melhoria do nível dos cursos de pós-graduação e a elevação da qualidade da produção científica em Psicologia".

Em relação a essas recomendações temos um primeiro acontecimento recente que é o fato de a CAPES, uma das principais agências financiadoras da pós-graduação no Brasil, ter finalmente iniciado o diálogo com os cursos, divulgando seus critérios e resultados de avaliações, o que tem provocado discussões, às vezes difíceis mas, sem dúvida, valiosas tanto para melhoria dos cursos, como para melhoria dos próprios critérios de avaliação. O segundo acontecimento importante foi a reunião de coordenadores de todos os cursos de Pós-graduação em Psicologia que realizou-se em Brasília,

em maio de 1982, com o apoio do CNPq e da CAPES. Nesta reunião discutiu-se o problema da baixa qualidade da pesquisa em Psicologia no Brasil, foram feitas sugestões concretas para a melhoria da formação do pesquisador e iniciou-se a discussão sobre a possibilidade de criação de uma sociedade científica de Psicologia, a nível nacional. Os resultados desta reunião, ao que parece, já se fazem sentir nas propostas de reestruturação de alguns cursos. Uma nova reunião já está programada pelo CNPq, para 1 e 2 de dezembro próximo e dele participarão representantes dos vários centros de pesquisa. Esperemos que a médio e longo prazo, esse tipo de reunião contribua, direta ou indiretamente, para a melhoria da produção científica em Psicologia.

Finalmente, um terceiro acontecimento importante é este que estamos vivendo agora: o documento "Avaliação e Perspectivas" de 1981 está sendo discutido pelos pesquisadores: a ampliação dessa discussão poderá talvez trazer, como resultado, alguma melhora no quadro atual, da pesquisa e pós-graduação em Psicologia no país.

Arno Engelman

O trabalho longo e minucioso de Maria Amélia Matos sobre os cursos de Pós-Graduação no Brasil só merece elogios, principalmente pelo teor dos diversos assuntos mencionados. Entretanto, como debatedor, há alguns pontos que desejaria discutir:

- (1) Maria Amélia Matos mostra diversos cursos de Pós-Graduação sobre a mesma especialidade. Por exemplo, há seis cursos de Psicologia Social. E isso, de acordo com ela, é um erro. Para mim, parece mais a falta de docentes doutores em tempo integral e não a duplicação de assuntos. Se houver um dia cursos de Pós-Graduação relativamente bem feitos, nenhum mal proviria de fato do assunto ser idêntico a vários deles.
- (2) Os pós-graduandos dividem-se em empregados e não empregados. Seria bom dar aos últimos uma bolsa boa, que reduzisse o tempo necessário para obter os títulos de mestre ou de doutor.
- (3) Maria Amélia Matos cita diversas universidades situadas no Norte ou Nordeste do Brasil nos quais os títulos foram obtidos no Exterior. Quero nesse ponto citar um ponto básico da FAPESP. Somente em casos absolutamente excepcionais, e quando não houverem cursos de Pós-Graduação no Brasil, é concedida uma bolsa de Pós-Graduação no Exterior.
- (4) Maria Amélia Matos cita a preocupação do CNPq com o fenômeno da endogenia. Para mim, existem dois tipos de alunos de Pós-Graduação: aquele que apresenta um tema de pesquisa ao orientador e aqueles que se emprega numa pesquisa baseada pelo orientador. O segundo tipo de aluno realmente está contribuindo para a endogenia. Mas é um mal relativo que temos de aceitar.

HABILITAÇÃO PARA O TRABALHO DE DEFICIENTES MENTAIS TREINÁVEIS

Gimol Benzaquen Perosa

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

A maioria das definições de deficiência mental cita a incompetência social ou o comportamento mal adaptado como sua característica básica: "Eu descreveria retardamento como uma manifestação de comportamento de um indivíduo que se torna diferente dos outros indivíduos de sua própria idade, na sociedade em que vive" (Goldberg, 1964, p. 10). Segundo Benton (1964), a prioridade para critérios sociais veio em reação à tendência em basear-se apenas em critérios escolásticos e psicométricos. E Kirk (1972) entende esse critério como o fundamental para classificar "o indivíduo excepcional", aquele que difere da média em tal grau que é percebido, como exigindo tratamento educacional, social e vocacional especial.

Essa desadaptação social, descrita por autores especialistas no campo da deficiência mental enfatiza que o indivíduo não consegue atingir os objetivos propostos pelas instituições de prestação de serviços para a comunidade: escola, empregos ou família. É, portanto, um problema comunitário e requer os serviços de instituições especializadas (Goldberg, 1964).

Os objetivos destas instituições variaram muito nos últimos 116 anos. Em 1866 Seguin mostrou que apesar das instituições para deficientes serem denominadas "asilos" elas eram vistas como local aberto temporariamente a cuidados educacionais, com a esperança de que essa educação levasse os indivíduos a comportamentos mais próximos da normalidade. Por volta de 1912 essa perspectiva das instituições muda, e, segundo Fernald, a deficiência está associada à criminalidade e imoralidade. É desta época que a Comissão de Pesquisa — seção de eugenia — da Associação de Natalidade Americana sugeriu como principais alternativas para a solução deste problema a segregação e esterilização.

Esta visão só foi contestada oficialmente em 1963 quando o Presidente dos Estados Unidos, em mensagem ao Congresso, propôs mais verba para prevenção, pesquisa e serviços comunitários para o deficiente mental (diagnóstico precoce, treinamento, tratamento médico, educação, reabilitação, lazer, empregos e serviços para proteção legal) (Goldberg, 1964).

O indivíduo excepcional não é necessariamente deficiente mental. Engloba-se neste termo o deficiente auditivo, visual, delinquente, idoso, superdotados, etc. . . aquele que necessita de instituições especializadas.

Este enfoque se encontra, atualmente na colocação de deficientes mentais em instituições e órgãos governamentais que trabalham com o deficiente mental no Brasil. Por exemplo, a portaria interministerial 477. 11/08/77, cap. 1, art. 1º § 3, afirma que um dos objetivos do programa é o de propiciar continuidade de atendimento a excepcionais através da oferta de serviços especializados de reabilitação e educação diversificada e adaptados às etapas evolutivas e categorias de excepcionais, visando a sua recuperação, auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Apesar da portaria, os relatos recentes demonstram que esta integração, tanto a nível de escolas como de mercado de trabalho, necessita ser reestudada*.

PROBLEMAS DO DEFICIENTE MENTAL PARA INGRESSAR NO MERCADO DE TRABALHO

A colocação de deficientes mentais no mercado de trabalho ainda é bastante restrita com diferenças bem marcantes, dependendo do tipo de deficiente (educável ou treinável) e do tipo de economia de subsistência de sua comunidade (industrial ou comercial). "Na área do comércio, as exigências quanto à escolaridade, raciocínio, discernimento e iniciativa são bem maiores do que na indústria, surgindo daí a dificuldade de colocação". (Canziani, 1974).

A dificuldade de emprego para deficientes treináveis, no interior é bem mais séria que em São Paulo, já que aqui alguns treináveis ainda conseguem colocação, mesmo que se trate de um "sub-emprego". "As chances de um jovem deficiente mental, nível treinável, são mais reduzidas em relação ao que ocorre ao deficiente educável. No entanto, alguns casos diagnosticados como treináveis já foram colocados em fábricas, em funções qualificadas e com excelentes resultados. Em nosso trabalho registramos, casos de colocação como prensistas, controladores de qualidade, separadores de componentes de automóveis, montadores de cartuchos para embalagem de medicamentos, etc. . . Referidas colocações, no geral, ocorreram em firmas de grande e médio porte" (Veroneze, 1976, p. 54).

Já nas pequenas indústrias ou no comércio um mesmo empregado realiza várias funções, o que certamente prejudica a colocação do deficiente devido à quantidade de programação necessária para seu desempenho correto (Canziani, 1974).

Apesar dos dados sobre colocação de treináveis no mercado de trabalho, grande é o número de desistências e não permanência no emprego devido a vários fatores: relacionamento com outros empregados, necessidade de tomar decisões e de cumprir rotina de trabalho, exigência de cotas fixas de produção, etc. . . (Canziani, 1974) e até falta de qualificação.

* Neste trabalho será focalizado, especificamente os problemas de integração do deficiente mental no mercado de trabalho e não o que ele enfrenta na rede oficial de ensino.

A baixa manutenção desse pessoal no emprego ao invés de levar a uma reformulação na programação da generalização dos comportamentos das instituições especializadas para a condição social, levou ao aparecimento de uma instituição alternativa: as oficinas protegidas, ou abrigadas. "Na impossibilidade de encaminhamento do caso a emprego resta-nos ainda a alternativa do trabalho protegido, através do qual o jovem ou adulto de nível mental treinável poderá se apresentar à comunidade como membro produtivo e a ela se ajustar" (Veroneze, 76a, p. 54).

"As oficinas abrigadas ou protegidas seriam centros de trabalho onde pessoas física, mental ou emocionalmente incapacitadas, idosas ou sem qualificação adequada encontram possibilidade de trabalho sob condições especiais, ou oportunidade de habilitação através do aproveitamento máximo de suas especialidades visando-se, na medida do possível, a colocação ou recolocação no mercado competitivo de trabalho" (Adducci, 1977 - p. 60).

Especificando melhor sua clientela, as oficinas abrigadas, teriam a finalidade de oferecer trabalho a pessoas que não tem condições de competir no mercado de trabalho comum, aceitando suas limitações. (Machado, 1977).

O número de oficinas abrigadas vem crescendo nos últimos anos, independentes ou como um setor das próprias instituições. Sua regulamentação e legislação está em estudos e deve ser incorporada na nova CLT, segundo declarações governamentais no Congresso Nacional de APAES Proponho que seus objetivos e função, precisam ser analisadas mais detalhadamente.

Das definições de oficina colocadas acima podem desprender-se duas versões diferentes de sua função:

- a) ser local intermediário entre instituições e comunidade, onde se daria mais treino e experiência ao deficiente mental para um retorno à comunidade; e
- b) ser o local onde os deficientes, especialmente treináveis e severos permanecerão para o resto de suas vidas, como seres produtivos.

Analisar-se-á, em primeiro lugar, a oficina como um centro de readaptação à comunidade, onde uma permanência mais demorada significará melhor condição posterior de permanecer no emprego.

O relacionamento com patrões e empregados é considerado ponto crucial nesta adaptação. Relatos mostram que ele se integra pouco, é enganado e vítima de brincadeiras maldosas por parte de colegas. (Canziani, 1974, Rieth, 1976).

Ao voltar à oficina o deficiente se inicia em uma estrutura social de promoções, bem diversa da que ele encontra no ambiente social. À medida em que permanece na oficina ele é promovido a guia de visitantes, a auxiliar de secretaria, coordenador da ala de pintura, responsável pela serra elétrica, promoções mais ligadas à permanência do que à qualificação, etc. . . Se por um lado essas atividades e responsabilidades mostraram ser tremendamente reforçadoras, e portanto utilizadas como consequência a comportamentos adequados na oficina (aumentando assim o repertório profissional), são incompatíveis com as situações reais de trabalho quando o aluno passa à função de mero aprendiz, a mais baixa remuneração, e com os status de principiante. "Em resumo, ele pode descobrir que a liberação significa passar do topo de um pequeno mundo para o ponto mais baixo de um mundo grande" (Goffman, 1961, p. 69).

Mas, o problema mais sério parece ser que a habilidade profissional adquirida é pouco adaptada às necessidades do mercado. Existem oficinas que pouco formam para o trabalho uma vez que empregam exagerada utilização de artesanato, trabalhos pouco úteis de cartolina e retalhos, etc. . . . Necessário se faz distinguir o que é realmente trabalho do que serviria melhor como simples "passatempo", carecendo de estímulo profissional. (Canziani, 1974).

A maioria das APAES possui uma marcenaria que se especializa em tarefas bastante complexas, cabendo ao aluno as tarefas de acabamento (lixar, passar verniz, pirografar, pregar, pintar. . .). Fora as expectativas para aprendiz de marceneiro incluem lidar com serras elétricas, prensas e outras máquinas pesadas às quais o aluno dificilmente tem acesso devido ao perigo que envolvem.

Portanto a volta à oficina pouco aumenta suas chances de emprego ou aprendizagem funcional dando-se um processo semelhante àquele que Luiz Cunha descreve com relação às classes especiais da rede oficial de ensino: "a segregação dos alunos especiais teria a finalidade positiva de propiciar-lhes um ensino mais adequado às suas características bio-psicológicas. Entretanto não é isso que se dá, concorrendo a segregação para a produção do atraso. . ." (Cunha, 1977, p. 212). Na verdade a segregação determina um abrandamento dos padrões de exigência e grande atraso na aprendizagem.

A seguir, será analisada a oficina abrigada, do ponto de vista do local de trabalho mais adequado para deficientes mentais. As justificativas para esta posição são várias mas geralmente baseiam-se na consideração de que fornecem melhores condições de vida do que a colocação em ambiente hostil e competitivo para o qual tem habilidade restritas.

A análise de um relato apresentado pela APAE - São Leopoldo no nº 6 da Revista Mensagem, possibilita entender melhor o porque desta opção. Com o título "A luta começa a ser vencida, eles alcançaram uma profissão" a autora descreve o seguinte caso: "Um dos meninos foi retirado precipitadamente da escola, onde aprendia a trabalhar com madeira, couro, metal e marcenaria como os outros para ser empregado em uma fábrica de calçados. Sem condições porém, de competir igualmente com os demais funcionários o menino não aguentou o ritmo de trabalho constante onde exigiam dele desde a disciplina de bater o ponto diariamente, até a organização e produção. E além disso os empregados mais velhos costumavam jogar com ele para tirar-lhe todo o dinheiro que recebia pelo seu serviço". . . Essa dificuldade de relacionamento com os outros e de cumprir as expectativas do papel de operário fazem com que a orientadora educacional conclua que "a escola não tem interesse em colocar rapidamente no mercado competitivo seres que ainda não sabem defender-se" (Rieth, 76, p. 38). Mais adiante ressalta que alguns deficientes que trabalham como auxiliares pagos na própria marcenaria nunca poderao trabalhar sozinhos pois lhes faltam condições de criatividade. Finalmente espera-se que concomitante ao treino na oficina abrigada o empresário mude: "terão que costumar-se a esse tipo de funcionários, aceitar sua condição e tanto ele como os colegas de serviço não tentam tirar proveito de suas deficiências". (Rieth, 76, p. 40).

Várias conclusões podem ser tiradas deste relato. Em primeiro lugar parece que as atividades ensinadas, apesar de serem consideradas profissionalizantes (vide título do

artigo acima mencionado) não permitem aos alunos treinados por algum tempo exercerem atividades profissionais fora da instituição, geralmente ocupadas por mão-de-obra não qualificada (fábrica de calçados). As funções do operário em termos de rotina, organização e produtividade foram treinadas com sucesso em outras oficinas (APAE, SP COHA; OAT; 1976), generalizadas para a situação natural e pouco parecem depender da criatividade.

O ponto central parece ser, então, a aceitação por parte de empresários e colegas da excepcionalidade. Se aceitar a condição de excepcional significa não esperar produção, organização e cumprimento de regras, dificilmente esses deficientes serão empregados em empresas onde a prestação de serviços se traduz em lucros. Empregos oferecidos em troca de benefícios fiscais, valores humanitários, ou exigências legais desequilibram a balança de direitos e deveres do empregado, perdendo este o direito de reivindicação e participação social mais ampla.

Por outro lado o currículo desta oficina, apresentado no mesmo artigo, não relata nenhum treino em contra controle por parte do excepcional para interagir com patrão e demais empregados.

A desadaptação social vivida por este aluno não leva a uma programação que aumente o repertório social mas fica à mercê de modificação no comportamento dos outros (aceitar, não tirar proveito, respeitar) sem uma mudança de pessoa diretamente interessada.

A crença no repertório e nas condições psicológicas adversas ao ambiente regular de trabalho levaram a alternativas, da oficina abrigada, com pessoal especializado, responsável não só pelo treino como também pela manutenção do deficiente numa situação em que produza. A CADE-PA, por exemplo, não tem intenção de colocar os deficientes no mercado de trabalho competitivo, mas organizar uma comunidade de trabalho com orientação de professores, técnicos e funcionários que antes de mais nada compreendam as limitações do excepcional (Machado, 1977).

A experiência de Kimkare e levada a efeito com deficientes severos e profundos no Canadá, também ressalta como justificativa de sua existência que "o espaço físico e os profissionais devem com frequência, atingir padrões muito mais elevados do que os exigidos para grupos não retardados" (Martin, 1976, p.32). Essas condições são necessárias, também, para a manutenção dos comportamentos aprendidos e o autor conclui que é mais fácil programar com uma equipe que esteja já comprometida com o ambiente em que exista controle sobre as condições de trabalho. (Martin, 1976).

Novamente, a fragilidade do deficiente volta a ser colocada como justificativa para retirá-lo da competição. Essa fragilidade, então necessita maior estudo.

Em primeiro lugar, essa falta de defesa pode ser o resultado do tipo de interações reforçadas na instituição e o repertório pobre para outras situações. Nas palavras de Goffman, dá-se uma desculturação, perda ou impossibilidade de adquirir os hábitos atualmente exigidos na sociedade mais ampla" (1961, p.68).

Colocado na situação de trabalho, aos primeiros desacertos volta à oficina abrigada. Acaba perpetuando-se então o papel de dependente que o deficiente sempre desempenhou, pois, ao invés de ensinar novos comportamentos para a interação se instala um comportamento de fuga e posterior esquivia.

Existem dados experimentais mostrando como crianças excepcionais podem modificar interações com professores e outras crianças normais, utilizando os princípios da análise experimental do comportamento. Com isto tornaram-se mais aptas a adaptar-se e pleitear o poder na comunidade. Elas podem aumentar interações reforçadoras como diminuir os comportamentos que discriminam como prejudiciais. (Graubard, Rosemberg e Miller, 1974).

Em segundo lugar, a fragilidade na defesa pessoal, apresentada como característica bastante comum ao deficiente pode servir a outros propósitos. Nas palavras de Holland: "as causas internas servem como justificativa para aqueles que aproveitam as desigualdades" (1978, p. 170). Aos grupos minoritários, em geral são atribuídos características que acabam convencendo o próprio sujeito que o lugar que ocupa no sistema, ou, no caso de excepcionais, em instituições é culpa dele mesmo. (Holland, 1978; Cunha, 1977; Goffman, 1975). E é de interesse do sistema mantê-lo em oficinas mesmo que capacitado para funções regulares no mercado de trabalho. (Bartel e Guskin, 1971).

Farber, citado por Bartel e Guskin (1971) no artigo "O excepcional visto como um fenômeno social", sugere que eles fazem parte do excedente populacional da sociedade juntamente com deficientes físicos, emocionais, idosos, grupos minoritários, delinquentes e outros. São inevitáveis e úteis ao sistema na medida em que contribuem para a estabilidade social pois:-

- a) requerem, para sua cura e controle, uma série de instituições que resolvam dificuldades legais de saúde, educação e lazer;
- b) contribuem para a eficiência das instituições econômicas, políticas, familiares e educacionais, utilizando para seus cuidados um contingente de pessoal especializado e semi especializado (geralmente com educação média, colegial e superior).
- c) contribuem para a perpetuação das classes sociais, constituindo-se em um grupo social cuja chances de vida são mínimas. (Bartel e Guskin, 1971).

Esse excedente populacional que faz parte do exército de reserva em alguns momentos compete com o resto da mão-de-obra não qualificada mantendo salários a níveis mais baixos e evitando reivindicações de uma mão-de-obra facilmente substituída. (Cunha, 1977).

Assim, em alguns momentos podem ser acomodados, em grande número, no comércio e na indústria, mas em momentos de depressão econômica e pobreza pouco podem competir por emprego. (Beasley, 76).

Interessa para a economia do país o excepcional empregado?

À primeira vista, as vantagens econômicas para o país do excepcional empregado parecem óbvias, mas, entram em contradição com a política previdenciária vigente até então.

Conley (1974) em seu livro a Economia do Retardado Mental descreve uma situação de Estados Unidos que pode, porém, ajudar na análise de Brasil. Aponta que um retardado leve, com mais de 18 anos em 1970, que nessa ocasião tivesse ingressado na força de trabalho teria uma expectativa de ganhos durante sua vida de cerca de 600

de 45.000 dólares, o que quer dizer que cada dólar aplicado em retardados leves determinaria um ganho de cerca de 14 dólares. O custo do internamento de uma pessoa retardada pela duração de sua vida é de cerca de 400 mil dólares (3 milhões de cruzeiros). O autor ainda revela que 87% dos retardados leves dos Estados Unidos estão empregados o que representa apenas 4% menos do que a taxa de emprego da população em geral, e que dos 620 mil retardados adultos economicamente improdutivos, 400 mil (60%) poderiam encontrar emprego remunerado, se fossem reabilitados.

Em cima desses dados Veroneze (1975) afirma que, apesar de realidades diferentes e da não existência de dados brasileiros, esse estudo permite concluir que é economicamente mais racional aplicar dinheiro na prevenção e reabilitação na infância e adolescência, do que mais tarde arcar com o ônus de sua internação ou custódia pelo resto da vida.

Esta conclusão porém contrasta quando se leva em conta o grande número de deficientes leves aptos para o mercado de trabalho ou rede oficial de ensino que permanecem na instituição ou no máximo produzindo em oficinas abrigadas. (de possibilidades mais restritas em termos de atividades e remuneração).

Vários fatores contribuem para esta permanência: famílias de classe média alta preferem o deficiente na oficina do que em atividades pouco qualificadas, o preconceito existente na sociedade em relação a quem frequentou instituição para deficientes; todas as causas de desajustamento já enumeradas. Falta, ainda, analisar as vantagens da instituição quando da permanência deste excepcional. A maioria das instituições para deficientes mentais não pagas, se mantém graças a convênios com o MEC e Previdência Social. Em 1978, as APAES de porte médio e grande chegaram a cobrir 60% de suas despesas com o montante pago pelo INAMSP. Dos convênios, o de maior vulto é o do INAMSP que paga, dependendo da qualificação da entidade (disponibilidade de recursos humanos, técnicos e materiais) e de número de clientela. Logo, o mesmo montante é pago quer se trate de um deficiente leve ou profundo.

Por outro lado, o deficiente que trabalha na oficina produz artefatos vendidos diretamente às indústrias ou em feiras de Bondade, de Artes. Esta produção também pesa no orçamento. A APAE-Botucatu, por exemplo, arrecadou 180 mil cruzeiros com a venda de sua produção de 1 ano. (1978). Não havendo leis trabalhistas que regulamentem os direitos e deveres do trabalhador na oficina abrigada (salário, por exemplo), este trabalhador acaba sendo necessário no orçamento da instituição, quer pelo que se recebe por ele em convênios, quer pelo resultado de sua produção e pelo pouco que se paga a ele.

No Congresso Anual de APAES (julho-1979), várias propostas de mudança foram encaminhadas e várias promessas governamentais se fizeram ouvir com relação à modificação de leis trabalhistas e avaliação das entidades que receberão apoio financeiro da Previdência Social. Certamente estas mudanças se fazem necessárias, como por exemplo, avaliar o produto do trabalho da instituição (nº de deficientes integrados em empregos e escolas) ao invés de reforçar apenas a compra de aparelhagem especial ou contratação de técnicos. Mas, concomitantemente, é necessária uma mudança na atitude de quem trabalha com os deficientes na instituição, da equipe de profissionais. É preciso deixar claro que o nosso cliente é o excepcional, não a instituição.

Tendo como objetivo ter como cliente o deficiente mental e por tudo que colocado antes, optei por programar o ingresso do excepcional no mercado competitivo ao invés da oficina abrigada.

Esperar que a comunidade mude, enquanto ele permanece protegido acentua seu papel passivo e acaba marginalizando-o das decisões que lhe dizem respeito como trabalhador produtivo. Muitas vezes a instituição com o propósito humanitário de poupar o deficiente acaba atuando como elemento de segregação do sistema.

A decisão de ingressar no mercado competitivo, é mais uma decisão que o excepcional não tomou mas que parece aumentar suas chances (Bartel e Guskin, 1971) isto é, número de comportamentos profissionais alternativos, além de poder participar em organizações e deliberações coletivas que lhe dizem respeito como grupo minoritário que deve participar da programação do controle.

Se a excepcionalidade é entendida como uma condição social que cada vez afasta mais os indivíduos assim rotulados dos órgãos decisivos, cabe dar-lhe condições de poder operar na sociedade assim como de ser influenciados por ela (Graubard, Rosenberg, Miller, 1974). Exemplificando melhor; "O primeiro passo no contra-controle de uma agência poderosa é o aumento da força do controlado. Se não pode fazer com que a agência governante entenda o valor do indivíduo por ela própria, deve-se fazer com que o próprio indivíduo entenda seu valor" (Skinner, 1978, p.418). E "quando se dá força ao indivíduo como medida de contra-controle podemos como nas filosofias democráticas pensar nele como um ponto de partida". (Skinner, 1978 p. 419).

Partindo desta análise, a minha proposta de trabalho para esta APAE, em 1979, incluía;

- a) uma análise das contingências que controlam o mercado de trabalho
- b) criar cursos profissionalizantes para habilitação, da mão-de-obra existente na instituição (em especial os treináveis)

A palavra habilitação implica em:

- 1º emitir comportamentos específicos às funções de modo que ele possa exercê-la na situação de trabalho. Essa habilitação deveria ser rápida e eficiente. Mas, habilitar também implica em saber operar socialmente, e para tanto ele precisa de:
- 2º identificar as contingências que controlam seu comportamento, se organizar para poder exercer contra-controle.

Para atingir esse objetivo — preparar o aluno para interações sociais amplas. — e um estudo na instituição mostrou que esses comportamentos ou são ignorados, ou mesmo classificados como "rebeldia" e "desobediência". Assim categorizados, esses comportamentos são sujeitos às mesmas contingências dos comportamentos agredir, destruir material e ficar parado longos períodos de tempo.

Esses professores possivelmente são uma das contingências que acabam levando o modificador a planejar mudanças desses ditos "inadequados" e a instalar adequados em seu lugar como: obedecer ao professor, esperar suas ordens e ficar quieto. (Winett e Winkler, 1972).

prática desse contra-controle e análise contingente a todas as vezes que ele ocorrer na instituição. Para isto o professor, os serventes, enfim, a direção, precisam ter claro os objetivos finais, não só para avaliar os alunos, mas o seu próprio desempenho e as consequências dele. "O que significa dispensar os alunos quando há repetidos estragos "sem querer" dos produtos?", "Qual é a consequência de ameaçar com a perda de recreio?", "O que significa chamar a direção para resolver um problema interno de sala-de-aula?", "Como é a interação dos alunos que ficam ajudando o professor ("fura-greves") com os outros que foram dispensados?"

Se o sujeito de estudo é o aluno, a resposta à estas perguntas e as mudanças que possam decorrer delas é tao importante quanto planejar a habilitação à profissão, tarefa que parece ser prioritária para o professor.

Viabilizei parte desta proposta com minha tese de mestrado onde analisei o mercado de trabalho, principalmente no comércio, na cidade de Botucatu. Optei pela profissionalização e treinamento de deficientes treináveis na função de empacotador de super mercados e comecei, como psicóloga, a estudar as possibilidades de treinamento da equipe que trabalhava na instituição para atingir os objetivos de preparo do excepcional, para aumentar um repertório social.

Em fins de 1980 saí da APAE deixando em meu lugar uma psicóloga que continua desenvolvendo esse mesmo objetivo de trabalho.

Nestes 2 anos, desde que saí da APAE e de Botucatu, continuei coletando dados e visitando instituições, neste que é meu campo de interesse. O que vou colocar a seguir se baseia em uma análise destes dados, posteriores à minha tese e fora da instituição.

1) Alguns dados de follow up

Dos 14 deficientes treináveis que realizaram o curso, 9 conseguiram emprego (mediado pela instituição) quando acabaram o curso. (6 em supermercado, 3 em empório).

Destes nenhum permanece no emprego original, 4 foram demitidos, 5 demitiram-se por não gostar do emprego ou porque encontraram outro melhor e 2 voltaram a instituição (interessante dizer que eram os que estavam na instituição há mais tempo).

Em 1981, 6 continuavam empregados, 2 passando para a indústria e seus empregos não foram mediados pela instituição.

Ainda, outros treináveis da instituição foram colocados, sem cursos profissionalizantes prévios, como ajudantes de tapeçaria, e sapataria.

Portanto, a instabilidade no emprego para o qual foi treinado, o fato de ser empregado sem curso profissionalizante prévio, as críticas feitas ao meu trabalho no sentido de não ter levado em conta as opções e aspirações destes sujeitos para uma determinada profissão, me levaram a questionar minha proposta de cursos profissionalizantes oferecidos pela própria instituição.

As opções de oferecer uma grande diversidade deles é limitada pelo seu custo, pelas exigências de alguns materiais específicos (no caso de profissões industriais) assim como pela necessidade de contratar profissionais especializados.

Paralelo a este questionamento entrei em contato com o trabalho desenvolvido no Dercid SP com deficientes auditivos, onde se estrutura um programa de orientação profissional desde o pré-primário com o objetivo de encaminhar os alunos na hora de optar por uma profissão, para os cursos profissionalizantes do SENAC, SENAI, e IEP.

Reforçando tudo isto, lembrei de um dado bastante promissor de minha tese. Com o intuito de ver se os meus sujeitos poderiam profissionalizar-se em uma situação natural. Programei um grupo controle que aprendia a função, não a partir do meu programa, mas com um empacotador do próprio supermercado, situação bastante semelhante à que ocorre com os garotos que querem iniciar-se na função.

E este grupo controle apesar de demorar mais, também atingiu o critério estabelecido.

Se a instituição introduzir em seus currículos procedimentos efetivos para instalar comportamentos básicos (seguir instruções verbais, atentar, imitar, etc. . .) possivelmente os alunos poderão profissionalizar-se em escolas como Senai e Senac que possibilitam uma gama de cursos bastante variada.

Esta proposta, hoje, me parece mais vantajosa pois:

- a. () o aluno poderá escolher cursos que lhe dão mais satisfação pessoal e sua escolha poderá ser levada em conta;
- b) ter realizado um curso profissionalizante geralmente está associado a um melhor salário, mesmo que o curso nada tenha a ver com a função;
- c) poderá aprender a utilizar um recurso da comunidade quando necessitar de novos cursos, ou para promoções em sua carreira ou para adquirir novas habilitações se for, por exemplo, despedido.

O comportamento de procurar esses recursos comunitários parece altamente necessário quando se analisa a instabilidade do mercado de trabalho e se constata que essa instabilidade é estrutural no sistema capitalista em especial para funções que não exigem mão de obra qualificada.

O segundo conjunto de dados que gostaria de analisar refere-se ao relato feito por alguns profissionais que trabalham com colocação de excepcionais no mercado de trabalho. Nestes relatos a visão é otimista, isto é, estão se abrindo as portas do mercado para os excepcionais. Mais ainda, ao invés do esquema de sub-contratos, trabalhos remunerados realizados na própria instituição, tem-se conseguido colocar o excepcional no próprio local de trabalho, juntamente com os outros trabalhadores, e na indústria com os outros operários.

Se vocês se lembram, na minha proposta estar com outros funcionários é essencial para poder exercer suas funções e usufruir de seus direitos.

Mas, concomitante a esse dado as duas declarações que vou relatar a seguir, me fizeram ter mais cautela em considerar este dado como indicador de que o excepcional está ganhando seu espaço.

1) Argumento excepcional:

“O presidente da Federação das APAEs, Elpidio Araujo, durante entrevista coletiva que convocou para divulgar a campanha nacional de arrecadação de fundos para 500 associações, conclamou a classe empresarial a criar mais empregos para os excepcionais. Para tanto, utilizou o seguinte argumento: “Além

de serem excelentes funcionários, os excepcionais não fazem greve, nem criam problemas". (Folha de S. Paulo)

2) Outro relato:

"De acordo com declarações de um empregador desta área, "devido ao barulho excessivo, muitos trabalhadores ouvintes sofrem perda da audição e recorrem à Justiça Trabalhista. A contratação de deficientes auditivos além de evitar este tipo de prejuízo, aumenta consideravelmente a produção da empresa, visto que os deficientes são muito atentos e não se dispersam com o ruído ou com conversas com outros trabalhadores". (Goldemberg, M., 1981).

Parece que em certo sentido trata-se de um emprego vantajoso para o empregador, não só pela habilidade e portanto produção, mas principalmente pela sua excepcionalidade (dificuldade de comunicação por exemplo) ou comportamentos que geralmente vem associados com deficiência mental (ser bobo, não reclamar, não fazer greve...).

Continuei me perguntando qual é a vantagem de ter o excepcional trabalhando na fábrica (ou comércio) para o empregador, ao invés de usar essa mão de obra no esquema de sub-contrato, e portanto, na própria oficina.

Fazer um paralelo com a história do advento da fábrica-em oposição à indústria domiciliar me ajudou a analisar a questão. Para tanto utilizei o artigo de S. Marglin "Origens e funções do parcelamento de tarefas".

Segundo Marglin (1980), o desenvolvimento da fábrica não é devido à maquinaria pesada que obriga a fábrica a contratar o pessoal, mas sim às vantagens do sistema de disciplina e fiscalização que ela permite. E disciplina e fiscalização podem reduzir os custos e aumentar os lucros. Ele prova isso com o fato de várias fábricas que se montaram no início da industrialização (principalmente de fiação de algodão e lã) serem compostas de vários teares domiciliares com a única diferença que todos os trabalhadores estavam no mesmo local. O operário nesse esquema não era mais livre para estabelecer seu próprio ritmo. Ainda, na fábrica se tem controle sobre o uso que o trabalhador faz da matéria prima.

Se por um lado essas vantagens levam a agrupar os operários, eles também facilitam a emergência de organizações por parte dos trabalhadores. E essa contradição tem sido aproveitada pela classe operária. Ao mesmo tempo o patronato cria mecanismos para impedi-lo (vide a instabilidade e medo de perda do emprego, com a lei do fundo de garantia).

Retomando as declarações, parece que estamos formando pessoas habilitadas, que podem permanecer na fábrica e só trazem vantagens ao empregador. Este impõe um ritmo de produção, controla a matéria prima e tem garantias de um operário que não se organizará ou reivindicará.

Como considero que na equipe multi-disciplinar das instituições o psicólogo tem papel relevante na formação do pessoal que por ela passa, assim como na análise constante das contingências que ela cria, e como sou preocupada com a formação deste psicólogo, meu último tópico se refere a ele.

Holland (1978) ao analisar o papel modificador em instituições, em especial instituições psiquiátricas, diz:
"Do modificador, em particular, se espera o arranjo de contingências nos ambientes institucionais a fim de modificar essas pessoas e se espera que essa mudança ocorrida se mantenha fora do ambiente programado. Não se procura analisar e modificar as contingências que continuam produzindo indivíduos com comportamentos desviantes, isto é: as estruturas, o sistema e as formas de controle social. O próprio comportamento do psicólogo está sob contingências que reforçam uma atividade profissional de modificar os comportamentos desviantes. "Estamos no sistema e temos alto grau de segurança podendo passar sem problemas durante períodos aonde os jornais anunciam 10% de desemprego. . . Protegidos em nossa segurança e benefício levamos uma vida sem preocupações, enquanto possamos evitá-las. . . Trata-se de um procedimento de esquiva à perda de reforçamento positivo" (Holland, 1978, p.159).

O psicólogo é, portanto, um empregado de uma instituição que prega objetivos de integração para o excepcional e muitas vezes cria contingências para mantê-lo nela. Que também cria contingências para que o psicólogo atinja os objetivos que ela, instituição, tem e nem sempre estão explicitados.

E esses controles, como prova Holland, são muito poderosos. Estamos cientes deles? Fazemos análise de contingência do nosso próprio comportamento profissional?

Acho que a minha proposta de utilizar análise de contingências de trabalho e propor contra controle se amplia, não é só um objetivo para o excepcional, mas para toda a instituição, começando por nós mesmos.

Se essa análise é difícil dentro da instituição, porque estamos sozinhos, porque os controles são muito fortes, vamos fazê-lo nas nossas entidades de classe. A proposta de organização também é válida para nós.

E acabo me perguntando se as faculdades de psicologia estão formando trabalhadores com os mesmos objetivos que eu tenho para os meus alunos excepcionais.

PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA NOSSA REALIDADE

Sérgio Leite

Nossa proposta para trabalhar com este tema é dividi-lo em três níveis: histórico e papel da universidade; em seguida a Yvone vai falar sobre o serviço público; finalmente a Ana abordará a questão das entidades da categoria.

Poderíamos começar colocando que valeria a pena retomar o histórico do desenvolvimento da Psicologia na área da Educação. Poderíamos dizer, de início, que os problemas que afetam a Psicologia Escolar (eu gosto mais do termo Psicologia Educacional), são os mesmos problemas que afetam a Psicologia como um todo; não é pois um problema só de uma área.

Creio que a grande questão que se coloca de início é esta: porque, no Brasil, a atuação do Psicólogo na Educação está tão limitada? Por que a Psicologia Educacional não se desenvolveu mais? Sem clarificar um pouco essas questões não conseguiremos superar este quadro.

Acho que seria interessante colocar algumas idéias sobre o trabalho da Silvia Leser, que ainda é o mais sistematizado sobre o assunto.

Em dado momento ela coloca a questão de como é que surge uma profissão ou um serviço. . . Na verdade, uma profissão surge a partir de uma necessidade social. Por exemplo, o técnico de computação. Por que ele surgiu? A partir de uma necessidade: inventaram o computador, daí a necessidade de alguém que operasse essa máquina. . .

O início da Psicologia em nosso país não foi esse. A Psicologia como profissão no Brasil surgiu a partir da importação de um modelo. Um modelo profissional que funcionava em países europeus e na América do Norte. Um modelo que estava funcionando em países desenvolvidos e que trazia no seu bojo uma concepção teórica segundo a qual se priorizavam as causas subjacentes como determinantes do comportamento. Esse modelo resultou numa forma de atuação profissional fundamentalmente clínica, que nós conhecemos, de consultório, na base da relação um a um. Foi esse o modelo importado e que vingou em países capitalistas, como o nosso.

Seria interessante analisarmos porque esse modelo foi o que mais se difundiu nos países capitalistas. No fundo, é um modelo muito útil para esse sistema: uma concepção teórica que acaba colocando no indivíduo os determinantes do comportamento secundarizando os determinantes sociais. Isto para um sistema com o nosso adaptou-se como uma luva. . .

A Silvia coloca que a importação desse modelo determinou alguns problemas que ela já detectou em 1977 e que são ainda atuais: é um modelo centralizado mais no indivíduo e menos nos determinantes sociais; um modelo que determinou uma atuação clínica (base um a um) e que veio a reboque do modelo de atuação do médico: um profissional liberal. A idéia de que ascensão social está ligada a isso. . .

ralidade do treino: nós formamos basicamente o psicólogo numa única perspectiva; o currículo todo é dirigido para formar o psicólogo para atuar clinicamente; b) uma reduzida preocupação científica: nossos cursos formam basicamente o profissional, o indivíduo que reproduz e não produz conhecimento; c) um modelo de currículo que tem provocado um desinteresse nos profissionais por outras áreas, que não a clínica. Como se explica o fato do psicólogo estar ausente das duas maiores redes de prestação de serviços públicos, ou seja, a Saúde e a Educação? . . . Não podemos justificar apenas dizendo que "o sistema não deixa". . . Houve causas históricas que levaram o psicólogo a não brigar por isso. Há um mês fizemos um seminário sobre Saúde, pelo CRP e Sindicato. Nunca havíamos parado para estudar o Sistema de Saúde em nosso país. Durante todo o meu curso de formação nunca ouvi falar em Saúde, com um sistema de prestação de serviço público.

O que colocamos é que esse quadro basicamente ainda não mudou, apesar de haver um número considerável de grupos começando a discutir a questão e iniciando novas experiências.

Gostaria de colocar alguns dados para vocês.

Em 1981 a Comissão de Ensino do CRP fez uma análise quantitativa de 16 currículos de faculdades da Psicologia da 6ª Região. . . Vimos que apenas poucas faculdades oferecem serviços organizados na área de Educação. Todas têm uma clínica organizada funcionando. Mas a maioria não estruturou da mesma forma as outras áreas (Educação e Trabalho). Isto não quer dizer que a área de Clínica está bem.

Calculamos a porcentagem média da carga total dos cursos (que está em torno de 4590 horas) e as porcentagens médias desse total utilizadas para a Clínica, Educação e Trabalho. E o quadro é o seguinte. Do total de horas, 34 por cento é gasto com as chamadas "disciplinas gerais", aquelas que não são direcionadas para uma área específica, como por exemplo, Desenvolvimento, Experimental etc. . . A segunda categoria é Clínica (teoria e estágios), com 25 por cento. Cerca de 7 por cento para a área de Trabalho e 7 por cento para a área de Educação.

Vocês podem observar que o tempo gasto com a formação Clínica é quase quatro vezes maior que o tempo gasto para a área de Educação.

Há uma outra categoria chamada "Básicas exatas, biológica e humanas", que corresponde às disciplinas dadas até o segundo ano, que entram com um total de 17 por cento da carga total, ou seja, duas vezes mais que as disciplinas de formação profissional nas áreas de Educação e Trabalho. Isso ilustra como os currículos não priorizam a área de Educação.

Gostaria de realçar que eu não estou aqui falando contra Clínica. Não é este o objetivo. O que queremos demonstrar é o grande desequilíbrio existente hoje nos currículos para a formação profissional entre as diferentes áreas.

Isto ajuda a entender porque nós psicólogos estamos ausentes dos serviços públicos.

A Comissão de Psicologia Educacional (CPP e Sindicato) realizou o 1º Encontro de Psicólogos da Área de Educação em 1980, cujos anais também apresentam dados interessantes. Fizemos um levantamento para saber como está a formação profissional

na área da psicologia educacional. Temos dados de 15 faculdades, que mostram: só 3 faculdades mantêm serviços de Psicologia Educacional para a comunidade. . . Quase todos oferecem algum tipo de estágios (12 faculdades). Grande parte das faculdades oferece estágios desde que o aluno "se vires" para arranjar. . . Se ele arrumar, o supervisor assina. Entendemos que isso não é um serviço e talvez nem possa ser compreendido como estágio.

As disciplinas teóricas da área de Educação aparecem tardiamente. Somente no 4º ano aparece a primeira disciplina que geralmente é Psicologia do Escolar e na grande maioria o esquema é esse: teoria no 4º ano e prática no 5º ano, em forma de estágios.

Pesquisa é inexistente. Nenhuma faculdade realiza pesquisa na área; pelo menos na época do levantamento.

A média de supervisores por faculdade era de 3, na área de Educação, variando de 1 para 14. A média da relação supervisor/nº de alunos era de 1/17, variando de 1/14 até 1.100... Imaginem, havia faculdade dando estágios na base de um supervisor para 100 alunos.

De modo geral, os supervisores de todas as escolas colocaram que a estrutura interna da faculdade atrapalha fundamentalmente a realização dos trabalhos de estágios na área, impedindo o desenvolvimento de serviços.

Portanto, o que podemos perceber é que o levantamento que a Silvia realizou ainda é atual. O quadro fundamentalmente ainda não mudou. Na realidade, os currículos não apenas formam o psicólogo clínico como também acabam transformando o aluno em psicólogo clínico, graças aos conteúdos das disciplinas e dos estágios, voltados muito mais para a Clínica. Isto em detrimento das outras áreas.

Entretanto, o aluno poderia questionar: E daí? Qual o problema de se formar basicamente o psicólogo clínico?

O problema começou a ficar claro quando pegamos os dados sobre distribuição de renda no país. Isto porque esse modelo funciona desde que haja uma população que possa pagar pelo serviço. Basicamente, uma profissão existe desde que haja condições econômico-sociais que a mantenham. E os dados do Censo de 80 (Folha de São Paulo de 28/9/81) mostram que 88 por cento da população economicamente ativa do país ganha de 1/2 até 5 salários mínimos. Imaginem se um pai de família que ganha até 5 salários tem dinheiro pode pagar tratamento psicológico na base de 4 a 5 mil cruzeiros/sessão.

Cerca de 10 por cento da população economicamente ativa ganha de 5 a 20 salários e apenas 1,6 por cento ganha mais de 20 salários (creio que essa é a população que poderia pagar um tratamento psicológico como nos moldes atuais).

O problema está aí. É a inadequação do modelo à condição sócio-econômica do povo. Estamos continuando com um modelo em total defasagem com a realidade social.

Poder-se-ia argumentar que o governo poderia oferecer esse tipo de serviço à população através do INAMPS. Mas num país onde nem a assistência médica funciona, calculem a assistência psicológica. A tendência da política de saúde é de se privatizar cada vez mais. . .

Eu concordo com a Silvia quando ela coloca alguns critérios para o que ela chama de maturidade profissional. Vou ler um trecho:

... "Para a afirmação de uma profissão, não basta que os profissionais tenham trabalho ou que os cursos sejam procurados. O mais importante é analisarmos em que medida a profissão atende às necessidades reais e mais urgentes da população, isto é, em que medida a profissão vai se tornando um instrumento indispensável para a solução dos problemas sociais, ou seja, dos problemas que afetam os grandes setores da população. . . Assim, os modelos tradicionais centralizados no indivíduo, que determinaram em grande parte uma prática remediativa, já se revelaram insuficientes para fazer frente aos problemas da população. . . É necessário pois, a revisão dos mesmos, no sentido de valorizar os determinantes sociais da conduta humana."

... Durante muito tempo nós psicólogos nos preocupamos com o comportamento e seus determinantes imediatos. Agora estamos começando a ampliar esse campo de análise. Inclusive durante muito tempo adotamos modelos científicos que nos restringiam. . .

Uma outra questão é a da oferta de trabalho e o mercado atual. Aqui em São Paulo, dentro desse quadro de atuação, nós formamos muita gente. O CRP está em média com 3000 novos profissionais inscritos por ano. Temos 30.000 psicólogos no Brasil dos quais 15.000 em São Paulo. Para o atual modelo de profissão, somos muitos. Porém, se pensarmos em modelos alternativos para a profissão, voltados para maiores parcelas da população, então seremos poucos. . .

Portanto, essa revisão profissional deverá ser feita "na marra". Nós não temos outra alternativa. . . Isto é triste. Temos que nos rever por falta de mercado quando o ideal seria uma revisão em função de uma posição mais crítica e consciente diante da realidade. . .

As consequências para a área da Psicologia Educacional são enormes. Na medida que grande parte dos psicólogos formados para atuarem em Clínica não encontram mercado, muitos vão cair nas instituições educacionais, realizando aquilo que aprenderam a fazer, no caso, um trabalho clínico. . . diagnóstico e encaminhamento. . . quando hoje sabemos que a grande maioria dos chamados casos problema não são problemas da criança, mas sim problemas da instituição, das condições de vida, muito mais fatores de ambiente do que da própria criança. Na realidade a porcentagem de casos-problema de crianças que eu tenho encontrado (eu trabalho em região pobre), bate mais ou menos com os dados da ONU que prevê cerca de 8 por cento de crianças excepcionais em países como o Brasil, estando aí incluídos não só os deficientes mentais como também os deficientes físicos. No entanto, a média de reprovação na 1ª série no país está em torno de 50 por cento. Com isto se explica? . . .

... Gostaria também de colocar algumas idéias sobre o papel da Universidade.

Os dados da Comissão de Ensino do CRP, em síntese mostram o seguinte:

- a quantidade de atividades práticas que o aluno tem é muito pequena: em média é 14 por cento da carga horária total. . .
- é um curso basicamente teórico, geralmente dividido em 4 anos de teoria por um de prática (estágio). . . essa foi uma saída econômica encontrada pelas faculdades

particulares que geralmente cobram muito mais caro a anuidade do 5º ano em relação ao bacharelado. É uma questão de interpretação. A USP considera o curso como único, de 5 anos. . .

- há um total desencontro entre a teoria e a prática realizada. . .

Enfim, o currículo das faculdades reflete o tipo de profissional que vingou em nosso país, passando a reproduzir esse modelo.

Com relação aos estágios, além da pouca organização que existe, a única área um pouco mais estruturada é a área da Clínica, assim mesmo com problemas muito sérios. Por exemplo, as chamadas clínicas psicológicas não se caracterizam nem como clínicas, nem como escolas. Em muitas faculdades, funcionam com atendimentos de março até novembro, interrompendo a partir das férias. . .

Em várias faculdades o aluno tem que "se virar" para arrumar estágio. O supervisor apenas assina. . .

Apesar de tudo isso, ainda acreditamos que a Universidade é um espaço importante para ser utilizado. Eu creio que a Universidade é um espaço que precisa ser repensado. A própria noção de estágio deve ser revisto. A experiência de algumas escolas como a UNIMEP, PUC-SP, UMC de Mogi das Cruzes, tem sido no sentido de se criarem centros de prestação de serviços, que desenvolvam projetos, principalmente voltados para a população que dificilmente poderia ter acesso ao psicólogo.

A rede pública ainda é uma área ao nosso ver prioritária.

E esse trabalho precisa estar sendo constantemente repensado, principalmente sobre o compromisso que se está assumindo. Nosso trabalho na comunidade está comprometido com quem?

Além disso devemos estar constantemente revendo e discutindo o significado amplo da atuação, principalmente no que se refere à própria questão da Educação. Nossa experiência em Mogi foi nesse sentido: fomos trabalhando, discutindo e analisando constantemente.

Porém o problema que hoje se defronta é a questão interna da Universidade. O que se observa é que talvez o problema maior não seja o currículo. Na realidade, currículo não é algo que se tem pronto. Currículo é algo que se constrói constantemente reavaliado. Mas ele vai ser reavaliado onde? Por quem? Aí se defronta com a questão do poder interno das faculdades. Essa atividade deve ser realizada em colegiados. Ora, a maioria das faculdades particulares não têm colegiados que funcionem efetivamente. Geralmente é um diretor ou um coordenador que manda. . . Nas escolas estaduais também é muito difícil. Qual o espaço físico concreto em que esse trabalho vai ser feito? E não pode ser feito apenas por 3 ou 4 "iluminados". Deve ser feito pelos professores, supervisores, administradores e alunos.

Assim, estamos percebendo que o grande problema sobre o currículo que temos que enfrentar hoje é a questão interna da Universidade, sua estrutura de poder. . . A "abertura" ainda não chegou à universidade, principalmente às particulares. Aí há muita resistência, pois o poder realmente corrompe muita gente. . . Apesar disso acreditamos na universidade como um espaço importante que deve ser reconquistado.

Na discussão dos problemas e na busca das soluções é preciso discutir o papel das entidades da categoria.

Atualmente, estamos assistindo a uma abertura em nossas entidades. Elas estão sendo ocupadas por grupos que se propõem, ao lado da categoria, a discutir os problemas enfrentados pelos profissionais e buscar conjuntamente soluções (ou vias de solução-las).

Há 2 anos atrás o CRP-06 e o sindicato iniciaram um movimento para aglutinar os psicólogos, de acordo com sua área de atuação, exatamente nesta perspectiva.

Quanto ao grupo de psicólogos na área de Educação, um fato extra-categoria veio marcar sua formação: tramitava na Assembléia Legislativa um projeto que propunha a criação do serviço de Assistência Social nas escolas da rede oficial, para que os profissionais exercessem funções que nos pareciam de competência do psicólogo. Era preciso discutir com o CRAS e com a APASSP. Era preciso impedir que apenas um profissional "polivalente" ocupasse o espaço na Educação.

Chamamos então alguns psicólogos para discutir nossa posição frente ao projeto. Nesta discussão foram surgindo para nós algumas questões, onde a principal delas era: qual a nossa proposta de trabalho como psicólogos na Educação?

Esta foi a questão geradora do grupo de psicólogos na área de Educação.

Norteadas por ela e direcionadas pela certeza de que era fundamental ampliar o número de psicólogos que lhe dariam uma resposta, o grupo organizou o I e II Encontros de Psicólogos na área de Educação, um seminário sobre "Modelos de Atuação para o psicólogo na Educação" e agora em vias de realizar o III Encontro.

O I Encontro teve como objetivo apresentar e discutir:

- a) as atividades e os principais problemas dos psicólogos que atuam na área.
- b) os currículos das faculdades no que diz respeito à formação específica do profissional para atuar em Educação.
- c) alternativas de ação para o psicólogo.

Conseguimos neste momento aglutinar por volta de 50 psicólogos.

No II Encontro os objetivos gerais eram o de promover a divulgação de trabalhos desenvolvidos por psicólogos em Educação, alternativas ao modelo clínico tradicional e discutir os principais pontos que devem orientar a ação dos psicólogos na área da Educação. Conseguimos aglutinar neste segundo momento aproximadamente 300 psicólogos.

No seminário nos propusemos a debater um dos assuntos que havia se tornado polêmico no decorrer do II Encontro, o problema dos modelos de atuação para o psicólogo na área de Educação.

No III Encontro estamos nos propondo a apontar subsídios para a elaboração de uma proposta de atuação do psicólogo na área da Educação.

Outro momento importante de nosso trabalho foi quando a direção de estas duas entidades sentiu a necessidade de conhecer melhor a categoria que representava. Partiram então para um contrato com o DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos) para a realização de uma pesquisa de caracterização da

aponta alguns dados que valem a pena serem citados, no que diz respeito ao psicólogo Escolar como passo a relacionar:

Numa categoria (os dados de 1981) onde 87,6% são mulheres

onde 89,7% tem menos de 40 anos

onde 57,4 % não tem filhos

onde 60,0% recebe menos que Cr\$ 76.000,00

onde 75,9% são formados entre 1976/81

onde 65,9% apenas trabalham como psicólogo

onde 60,0% destes atuam na área de psicologia Clínica

onde 44,2% são autônomas no trabalho principal

onde 37,0% são contratados por CLT

acontece o fenômeno psicólogo Escolar

11,9% dos psicólogos são psicólogos Escolares

na grande S.Paulo 16,7% dos Psicólogos Escolares recebem 0 – 40.000,00

61,1% dos Psicólogos Escolares recebem de 40.000,00 a 80.000,00

No Interior 52,7% dos Psicólogos Escolares recebem 0 a 40.000,00

26,3% dos Psicólogos Escolares recebem 40.000,00 a 80.000,00

Na grande S. Paulo 38,9% tem 1 local de trabalho

33,3% tem 2 locais de trabalho

27,8% tem 3 locais de trabalho

No Interior 57,0% tem 1 local de trabalho

26,3% tem 2 locais de trabalho

10,5% tem 3 locais de trabalho

67% dos Psicólogos Escolares trabalham em Escolas

apenas 48% dos psicólogos que trabalham em escolas em SP realizam um trabalho como Psicólogos Escolares

No Interior esta porcentagem é de 31,7%

78% dos Psicólogos Escolares são assalariados

65,5% dos Psicólogos Escolares atuam em empresas privadas, enquanto

20,6% dos Psicólogos Escolares atuam nas públicas

84,9% dos Psicólogos Escolares não são sindicalizados, alegando displicência, falta de tempo, falta de oportunidade, de dinheiro, falta de informações até aquele que não sente necessidade.

E o interessante é que 80% dos Psicólogos Escolares acreditam que a força da categoria está no Sindicato e que este é o representante da categoria na luta reivindicatória.

Com tudo isto acredito que tenha ajudado a aumentar o número de informações a respeito dos problemas que enfrenta o psicólogo na área da Educação.

E aí vocês devem estar perguntando: E as perspectivas de soluções?

Para nós estas perspectivas estão:

na possibilidade de configurar o espaço de nossas entidades, como um espaço de aglutinação, de soma de forças, de debate constante, de confronto de posições e propostas.

na possibilidade de com nosso trabalho contribuir na organização da sociedade civil,

através do fortalecimento das nossas entidades e dos profissionais da Educação em geral

na possibilidade de estar organizadas conjuntamente com os outros profissionais da Educação, superando uma visão corporativista

na possibilidade de estarmos nos educando, enquanto educadores, neste processo de enfrentamento e luta que se trava nestas entidades. E aí que os indivíduos adquirem uma compreensão mais lúcida e profunda do processo histórico, das possibilidades e limites de sua prática, do sentido de sua atividade, enfim, o saber realmente transformado porque brotado na prática coletiva.

Estaremos assim transpondo os limites do território da crítica teórica, realizando assim um trabalho melhor. Estaremos assim fortalecendo nossas organizações, condições fundamental para resolver nossos problemas relativos às nossas condições de trabalho.

Estaremos assim criando condições para o surgimento de nossa consciência através da luta e do trabalho.

APRESENTAÇÃO TEATRALIZADA DE UMA PESQUISA

PARA QUE NASCI?

Flávio F. D' Andrea

Nosso propósito inicial era investigar, junto à crianças de idade escolar, dois temas. O primeiro tema, "Como nascem os bebês?" pretendia conhecer as fantasias e conhecimentos da criança para ter-se uma base do nível de sua educação sexual. O segundo, "Para que nasci" pretendia saber da vivência e perspectivas existenciais, suas motivações e perspectivas em relação ao futuro.

O estudo seria conduzido em uma escola de 1º grau abrangendo várias classes. Entretanto, para surpresa nossa, não obtivemos permissão das autoridades de ensino local para realizar a primeira parte da pesquisa. O motivo alegado foi que o tema "sexual" era muito "perigoso", pois não estava ainda bem definido um plano de educação sexual nas escolas e lidar com este tema poderia trazer consequências desagradáveis, como por exemplo protestos e represálias dos pais.

Não adiantou argumentar que as crianças, justamente por falta de espontaneidade dos adultos, pais e professores, em abordar o tema, procuram esclarecer-se no próprio grupo de iguais. Consequentemente, por causa das naturais distorções produzidas pelos pequenos em desenvolvimento e geralmente mal orientados no assunto, o aprendizado é envolto em malícias e temores. Acabam, por ansiedade, atuando essas distorções, com risadinhas, meias palavras e gestos obscenos, deixando mensagens nos banheiros, etc para serem depois repreendidos pelos adultos fechando-se, assim o ciclo vicioso da repressão sexual. Justamente o que estávamos procurando era saber, numa investigação sistematizada, o estado em que se encontrava o problema ao nível individual de cada criança. Isso poderia contribuir para posteriores programas de educação sexual nas escolas. Uma das autoridades referiu que não se comprometeria pois já participara de fatos muito desagradáveis, como o de uma mãe que ao saber que a professora, da quarta série, de seu filho, pedira para os alunos redigirem sobre o tema "O milagre da vida", exigiu participar da aula, para saber que espécie de bobagens estavam incutindo na cabeça de sua inocente criança.

De nossa parte achávamos que o segundo tema era bem mais importante e polêmico, pois não era simplesmente a curiosidade sexual que estaria em questão, mas a educação para a vida, os padrões introjetados da sociedade, os conformismos e as rebeldias, o amor e o desamor. "Não falando em sexo, o senhor pode fazer a pesquisa que desejar ou, então, pedir uma autorização direta à Secretaria de Educação". Esta foi a resposta definitiva que ouvimos.

Como nossa pretensão era de realizar uma pesquisa e não uma revolução social, resolvemos não polemizar e concordamos em realizar a investigação em torno do segundo tema.

PARA QUE NASCI? – O PLANO DE PESQUISA

Crianças cursando a Escola de 1º Grau deveriam fazer uma pequena composição sobre o tema – "Para que nasci". As próprias professoras numa das aulas passariam a tarefa. Não dariam nenhuma sugestão, nenhuma informação adicional. A redação deveria ser espontânea.

cujas idades variavam de 8 a 14 anos, sendo 117 meninos e 103 meninas, 192 católicos, 9 espíritas, 8 protestantes. 136 pertencem à classe A e 84 à classe B. A divisão em Classe A, (socioeconomicamente mais favorecida) e B (menos favorecida) baseou-se na ocupação dos pais, e em informações adicionais da Escola.

Computar os dados apresentados em 220 composições infantis espontâneas e, a maioria, muito criativas e sentidas apresentava algumas dificuldades, tais como:

- 1 — Colecionar as motivações das crianças, apresentadas quase sempre subjetivamente e com terminologia própria.
- 2 — Classificá-las segundo a idade, sexo e classe social.

A coleção e classificação dos motivos infantis reduziria, obviamente, todo um documento humano rico de nuances em tabelas e quadros inexpressivos.

Nossa primeira idéia foi, então, a de transcrever na íntegra, pura e simplesmente, as composições deixando por conta do leitor a introspecção e análise do mundo da criança na idade escolar. Essa idéia prevaleceu uma vez que vamos apresentar a maioria das redações. Entretanto, ao lado disso, tomaremos os motivos infantis evidenciados nestas redações ordenando-os segundo a frequência e comparando-os segundo o sexo e a classe social.

OS MOTIVOS DA CRIANÇA NA IDADE ESCOLAR

Do ponto de vista psicodinâmico idade escolar corresponde a rigor ao período de latência que vai dos seis aos dez anos. Neste período a criança desvia-se das tensões e conflitos da fase edípica do desenvolvimento sexual, para dedicar-se aos interesses intelectuais, aos grupos de amigos, aos esportes. Posterga, assim, numa moratória bem engendrada e reforçada pela cultura, as preocupações sexuais as quais voltam na adolescência. Do ponto de vista do desenvolvimento 40% das crianças estariam já na adolescência (ou pré adolescência) por terem de 11 a 14 anos. Mas comparando seus motivos, parece que a moratória psicosexual tende a prolongar-se pois não observamos diferenças motivacionais significativas entre as duas faixas etárias.

Ao responderem à pergunta "Para que nasci?", as 220 crianças apresentaram 24 motivos que, por ordem decrescente de frequência foram: *estudar* (35,45%), *viver* (35%), *ter uma profissão* (31,81%), *portar valores éticos* (23,63%), *constituir família* (18,18%), *dar alegria e felicidade aos pais* (17,27%), *ajudar os pais* (15,90%), *comungar com Deus* (15,90%), *trabalhar* (15%), *brincar e praticar esportes* (13,18%), *morrer* (12,27%), *ser feliz* (10,45%), *ajudar os outros* (10,45%), *defender a Pátria* (10%), *obedecer e respeitar* (6,36%), *sofrer* (4,54%), *amar* (4,09%), *ser amado* (3,18%), *melhorar o mundo* (2,72%), *enfrentar o mundo* (1,81%), *dar trabalho aos pais* (1,81%), *ser grato aos pais* (1,36%), *amar a natureza* (1,36%) e *construir coisas* (0,45%).

ESTUDAR E VIVER

Estudar e viver foram os motivos mais frequentes apresentados pelas crianças. Não é de se estranhar que estudar aparece como motivo principal, pois as crianças são escolares e a maior parte de seu tempo está dedicada a ir às aulas e fazer as tarefas. O

motivo *viver* aparece sem maiores definições, viver é tudo, é fazer tudo, tem uma conotação existencial de ser, de estar no mundo.

Mas nem sempre estes motivos possuem uma conotação positiva. Para algumas crianças estudar é um privilégio, para outras um castigo. Viver para umas é um prazer, para outras um tormento. Isto evidencia-se facilmente pela leitura das composições, onde cada criança faz um retrato de sua existência.

Considerando-se os motivos de per si, isto é, não associados com outros — em geral as crianças apresentaram um conjunto de motivos — há diferenças quanto ao sexo e classe social.

Assim o motivo *estudar* aparece em primeiro lugar para as meninas (36,89%) e em segundo para os meninos (34,18%) enquanto o motivo *viver* aparece em primeiro lugar para os meninos (39,31%) e em terceiro para as meninas (30,09%). (Tabela I)

Segundo a classe social, os meninos da Classe A apresentam *viver* em primeiro lugar (47,36%) e os da Classe B em segundo (24,39%) enquanto as meninas da Classe A apresentam este motivo em terceiro lugar (31,66%) e as de Classe B apresentam-no em primeiro (27,90%). *Estudar* aparece em terceiro e segundo lugares, respectivamente para os meninos da Classe A e Classe B (39,47%) e (24,39%). Entre as meninas da Classe A, este motivo aparece em primeiro lugar (50,00%) surgindo em terceiro para as de Classe B. (Tabela II)

TER UMA PROFISSÃO E TRABALHAR

Ter uma profissão é o terceiro motivo apresentado pelo conjunto das crianças, embora apareça em segundo lugar para as meninas, Trabalhar aparece em sexto lugar para os meninos e em décimo-primeiro para as meninas.

Considerando-se as classes sociais, as diferenças são bem sugestivas. Assim, os meninos da Classe A apresentam *ter uma profissão* em segundo lugar (44,73%) mas os de Classe B o apresentam em último (2,43%). Estes colocam *trabalhar* em primeiro lugar (26,82%) e aqueles em nono (13,75%). As crianças demonstram não associar profissão com trabalho. Os meninos da classe menos favorecida acham que nasceram para trabalhar (motivo mais frequente) mas não nasceram para ter uma profissão (motivo menos frequente). Aqueles da classe mais favorecida almejam uma profissão mas acham que nasceram "eventualmente" para trabalhar. (Tabela II)

Parece, por estes dados, que os meninos na idade escolar já introjetaram a "mora" de sua classe, reforçando a divisão de classes e a luta pelo status.¹

* Embora, as crianças questionadas pertençam a uma faixa etária ampla, 8 a 14 anos, não encontramos diferenças significativas nos motivos comparados segundo a idade.

¹ - Cf. nosso trabalho - Impotência - Enfoque Psicossocial - São Paulo: DIFEL, 1976.

¹ - Cf. nosso trabalho - Impotência - Enfoque Psicossocial - São Paulo: DIFEL, 1976.

Quanto as profissões almeçadas não existe muita variedade de escolhas. (Tabela

III).

Os meninos da Classe A, almejam com mais frequência serem médicos (13,10%). 11,84% querem ter uma profissão mas não definem qual ou apresentam um grande número de opções, dando a impressão de que qualquer uma serve, embora não fujam das tradicionais, médico, engenheiro, dentista, advogado. Em terceiro lugar apresentam a opção engenheiro (eletrônico, mecânico e agrônomo) numa frequência de 5,26%. As demais profissões que aparecem na Tabela III, tiveram apenas uma escolha cada.

Dos meninos da Classe B apenas um quer ter uma profissão, a de veterinário.

As meninas da Classe A, na sua maioria (21,66%) não definem a profissão que almejam. 13,33% querem ser médicas e em terceiro lugar, numa baixa frequência (3,33%) desejam ser veterinárias e bailarinas.

As meninas da Classe B, mais que os meninos de sua classe desejam uma profissão, embora em pequeno número se comparadas com as da Classe A 6,97% querem ser professoras, 6,97% não definem e 2,32% querem ser médicas.

Quanto às meninas, as da Classe A, apresentam *ter uma profissão* em segundo lugar (46,66%) e *trabalhar* em décimo terceiro (6,66%) enquanto as da Classe B apresentam esses motivos respectivamente em quarto (16,27%) e terceiro (18,60%). Há ainda uma significativa diferença de opções entre as duas classes, mas as meninas da classe menos favorecida parecem menos "conformadas" do que os meninos desta classe. (Tabela II)

VALORES ÉTICOS

A preocupação com os valores éticos de nossa sociedade, tais como, ser responsável, honesto, gentil, generoso, não prejudicar ninguém, dizer sempre a verdade, respeitar os idosos, fazer o bem, perdoar, ser justo, aparece em quarto lugar entre os motivos das crianças, vistas em conjunto, tanto dos meninos como das meninas (Tabela I). Mas os meninos da Classe B preocupam-se mais com a moral (terceiro lugar, 12,19%) que os da Classe A (quarto lugar, 30,36%). As meninas da Classe A preocupam-se mais com estes aspectos (quarto lugar, 30%) que as da Classe B (quinto lugar, 13,95%). (Tabela II)

De qualquer modo é muito interessante encontrar valores éticos em lugar de destaque na classificação dos motivos "para que nasci". As crianças da idade escolar estão em pleno período de socialização e da participação grupal. Parece que estão muito afeitas à justiça social, em contraste com a rivalidade e ciúmes que aparecem nas fases anteriores do desenvolvimento. Há razões para pensar-se que esta postura ética das crianças seja produto de formação reativa ao individualismo, tão evidente na primeira infância, e que seria produto das pressões sociais do lar e da escola. Mas também podemos considerar as necessidades éticas como inatas no ser humano, fazendo parte da herança cultural.

A preocupação com os pais e o sentimento de família aparecem com bastante ênfase nas composições das crianças. Direta ou indiretamente família é o principal ponto de referência das crianças, como atestam a maioria das composições. *Nasci para dar alegria ou felicidade aos meus pais* aparece em quinto lugar entre os meninos (19,65%) e em nono entre as meninas (14,56%). Nestas, a posição sobe quando consideramos as classes sociais: sexto lugar na Classe B (9,30%) e sétimo na Classe A (18,33%). (Tabela II)

Ajudar os pais, que aparece em sétimo lugar entre os meninos (16,23%) e em oitavo entre as meninas (15,53%) (Tabela I) sofre sensíveis modificações de posição quando consideramos as classes. Assim este motivo é o primeiro entre os meninos da Classe B (26,82%) e o segundo entre as meninas desta classe (23,25%). Isto não é difícil de entender uma vez que é comum entre as classes sócio-economicamente menos favorecidas a expectativa de que os filhos ajudem com seu trabalho na manutenção da família. Muitas das crianças em idade escolar efetivamente já trabalham para ajudar os pais. A posição das crianças neste aspecto é conformista, chegando elas a introjetar a idéia de ajudar os pais como uma missão sublime ou como um dever de gratidão por terem sido postas no mundo. Obviamente, nem todas pensam assim, algumas manifestam sentimentos de injustiça. Podemos crer que a atitude positiva ou negativa das crianças em relação a este aspecto relaciona-se com as identificações com pais afetuosos e conscientes de sua situação no mundo ou com pais conflitivos e frios no relacionamento com os filhos.

Ajudar os pais para as crianças da Classe A não é assim tão importante ou necessária, aparecendo em décimo lugar entre os meninos (10,52%) e décimo primeiro entre as meninas (10%). (Tabela II)

Casar e ter filhos, ou seja constituir família é um motivo que aparece com mais frequência entre as meninas da Classe A (4º lugar, 30%) e meninos da Classe B (3º lugar, 12,19%) do que entre as meninas da Classe B, surpreendentemente em último lugar na escala de motivos (2,32%), e meninos da Classe A (7º lugar, 21,05%). (Tabela II)

Dar trabalho aos pais é um motivo nem cogitado pelas crianças da Classe A, aparecendo três vezes entre as meninas e uma entre os meninos da Classe B.

Por outro lado, *ser grato aos pais* aparece muito pouco, apenas três vezes e só entre os meninos. Isto porém, não é significativo, pois *dar alegria e felicidade aos pais* que é um motivo bastante frequente pode ser uma forma indireta de expressar gratidão. Do mesmo modo, como já vimos, *ajudar os pais* pode conter um sentimento de gratidão. (Tabela II)

LAZER

Nasci para brincar, para me divertir, para gozar a vida, praticar esportes. É o que afirmam muitas crianças em suas composições, com maior frequência entre os meninos (6º lugar, 17,94%) do que entre as meninas (13º lugar, 7,76%). As crianças da Classe

Classe A apresentam-no em décimo segundo lugar (8,33%), mas apresentam o motivo *trabalhar* em décimo terceiro (6,6%). Nem brincar nem trabalhar, parecem comunicar as meninas da Classe A, mas sim estudar e ter uma profissão no futuro. Trabalhar aqui tem obviamente um sentido de trabalho duro, braçal, pois as crianças da Classe B “nasceram para isso” em grande frequência. (Tabela II)

Brincar parece ter um sentido de descompromisso, de viver o aqui e agora, sem preocupações com o futuro. Se as meninas da Classe A desprezam este motivo e pretendem estudar muito para serem alguém, seriam elas as líderes de amanhã. Quer dizer, estariam as meninas de classe mais favorecida introjetando os ideais feministas de esperança no futuro, quando tudo hoje em dia parece tentar provar que não há futuro?

É claro que são apenas considerações especulativas em torno de alguns números e que de nenhuma forma pretendem diminuir a posição existencial individualizada em cada composição, pois cada criança em si é um mundo.

Mas é curioso que as crianças não coloquem em primeiro lugar, entre seus motivos, o lazer. É como se estivessem jogando fora uma parte muito importante de suas vidas, seguindo propósito: de adultos, introjetando valores de adultos. Mas sabemos que estas crianças brincam muito, praticam esportes e se divertem como e quando podem. Daí concluímos que os outros motivos “mais sérios” que apresentam fazem parte de uma “posição parental” que assumem reativamente para sentirem-se pertinentes ao grupo social comandado pelos adultos.

DEUS

Sentimentos religiosos, de comunhão com Deus e com Cristo aparecem numa boa parte das composições. *Comungar com Deus* como motivo “para que nasci” é, entretanto, mais frequente nas meninas (5º lugar, 19,41%) que nos meninos (8º lugar, 12,82%). (Tabela I). Quanto às classes, as crianças da Classe B revelam-se um pouco mais religiosas que as da Classe A (Tabela II). De qualquer modo, embora não esteja em primeiro lugar, contradizendo o primeiro mandamento “Amar a Deus sobre todas as coisas”, Deus está presente nas motivações das crianças.

O PRÓXIMO

Ajudar os outros é um motivo que poderia estar incluído entre os *valores éticos*, mas as crianças o destacam de outros. É como se, ser responsável, honesto, trabalhador, fazer o bem, etc, que foram incluídos neste item, fossem moções do ego ideal, uma forma generalizada das crianças estarem bem com si próprias a medida que portarem elevados ideais. *Ajudar os outros*, na prática, não ocupa lugar tão elevado na classificação dos motivos “para que nasci”, décimo lugar, tanto para os meninos quanto para as meninas. Quanto às classes sociais, os meninos da Classe B preocupam-se mais com o próximo (6º lugar, 4,87%) que os da Classe A (10º lugar, 10,52%). As meninas da Classe B também preocupam-se mais com o próximo (5º lugar, 13,95%) que as da Classe A (10º lugar, 11,66%). (Tabela II)

parece, assim, que a segunda parte do pensamento "amar a si mesmo e ao próximo como a si mesmo", pode ser reformulada, segundo as percepções infantis. As crianças da Classe B preocupam-se relativamente mais com os carentes pois são mais carentes, isto é "desejam tanto amor ao próximo como desejam ser amadas".

Amar e ser amado, como colorálios dos aspectos referidos acima aparecem como motivos "para quê nasci" de forma curiosa. Assim *amar* para os meninos de Classe A, aparece em décimo quarto lugar (5,26%) mas nem está em cogitação pelos meninos da Classe B. O mesmo ocorre com *ser amado*, décimo sexto lugar (2,63%) para os meninos da Classe A enquanto os da Classe B nem mencionam este motivo. Entre as meninas, encontramos *amar* em décimo quarto lugar (5%) na Classe A e em oitavo (4,65%) na Classe B. *Ser amado*, décimo terceiro (6,66%) na Classe A e nono lugar (2,32%) na Classe B.

Amar e ser amado são, pois, motivos bem desvalorizados pelas crianças, quando apresentados especificamente. É claro que estes conceitos podem vir implícitos em outros motivos.

De qualquer modo o mandamento "Amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo" é ainda um conceito muito abstrato para o "senso pragmático" das crianças. Pode ser também, que o tipo de educação familiar e escolar de nossa época não reforce valores espirituais, preparando as crianças para enfrentar o mundo de modo mais objetivo possível.

SER FELIZ

Da leitura das redações das crianças pode-se depreender aspectos relativos a felicidade ou infelicidade. Tanto assim que uma de nossas primeiras idéias foi classificar as crianças em felizes e infelizes e depois procurar os motivos de uma e de outra posição. Mas, haveria o risco de um maior envolvimento subjetivo do observador em relação aos dados a serem analisados.

Objetivamente, *ser feliz* é um motivo que aparece numa classificação baixa, em nono lugar entre os meninos (11,11%) e décimo segundo (9,70%) entre as meninas. (Tabela I) Mas, os meninos da Classe B, almejam mais serem felizes (4º lugar, 9,75%) que os da Classe A (11º lugar, 9,21%), enquanto as meninas, de uma classe e de outra, colocam-se na mesma posição, nono lugar (A-15% e B-2, 32%). (Tabela II)

DEFENDER A PÁTRIA

Meninos e meninas querem defender a Pátria e ajudar o país a progredir estando esta disposição, respectivamente em décimo primeiro (7,69%) e décimo lugar (12,62%) (Tabela I). Mas, os meninos da Classe B (6º lugar, 4,87%) e as meninas da Classe A (6º lugar, 20%) tem este motivo mais forte que os meninos da Classe A (11º lugar, 9,21%) e as meninas da Classe B (9º lugar, 2,32%). (Tabela II)

A perspectiva da morte sobressai mais entre as crianças da Classe B do que entre as da Classe A, (Tabela II) e mais entre as meninas que entre os meninos. (Tabela I)

Para os meninos de Classe B a morte aparece em quinto lugar entre os motivos "para que nasci" (7,31%) enquanto que para os da Classe A aparece em décimo segundo (7,89%). 16,66% das meninas da Classe A preocupam-se com a morte, ocupando esta o oitavo lugar entre seus motivos, enquanto que as da Classe B tem este motivo em terceiro lugar (18,60%).

Pode-se perceber em composições das crianças da Classe B, a conotação da morte como coisa injusta. E apenas entre as desta classe encontramos a frase "nasci para sofrer. . .". Sofrer para os meninos da Classe B ocupa o sexto lugar, o penúltimo, entre os motivos "para que nasci" (4,87%) mas, entre as meninas ocupa o terceiro (18,60%). No mesmo posto estão estudar, trabalhar, sofrer e morrer.

OUTROS MOTIVOS

Outros motivos que apareceram nas composições das crianças foram *obedecer, enfrentar o mundo, melhorar o mundo, amar a natureza e construir coisas* (Tabela I e II). Estão entre os últimos lugares na ordem de frequência e não apresentam aspectos significativos se comparados por sexo ou classe social.

PERFIL DAS CRIANÇAS SEGUNDO OS MOTIVOS "PARA QUE NASCI"

Se construirmos histogramas de frequência dos motivos "para que nasci" das crianças, segundo os dados da Tabela II, podemos observar os perfis dos meninos e das meninas conforme a classe social.

Assim, as colunas mais altas para os meninos da Classe A serão: *viver, ter uma profissão, estudar e portar valores éticos*. Para os meninos da Classe B as colunas mais altas serão: *trabalhar, ajudar os pais, viver e estudar*. Chamará a atenção nestes, a baixíssima frequência do motivo *ter uma profissão*.

Para as meninas da Classe A, as colunas mais altas serão: *estudar, ter uma profissão, viver, portar valores éticos e construir família*. Para as da Classe B, as colunas mais altas serão: *viver, ajudar os pais, estudar, trabalhar, sofrer e morrer*. Chamará a atenção a baixíssima frequência para o motivo *constituir família*.

O perfil diferentes para os dois grupos sociais é significativo na confirmação de que há verdadeiramente uma clivagem entre classes sócio-econômicas, a qual é apreendida e introjetada pelas crianças, pois é difícil acreditar-se em padrões inatos de comportamento, quando nos defrontamos com tais diferenças.

Lendo com isenção as composições das crianças, é impossível não se perceber o conflito entre o ser e o dever, dirigindo suas posições existenciais. A frase *nasci para viver* escrita por 35% das crianças, tão absoluta e definitiva no sentido de ser no mundo, contrapõem-se a todas as outras mesmo *ser feliz* ou *brincar* que se configuram como dever. 65% das crianças nem cogitam; explicitamente, e 12,27% *nasceram para morrer*.

Resulta óbvio o comentário de que desde tenra idade a sociedade e a cultura influem de maneira decisiva sobre a motivação humana ao ponto de ser difícil qualquer disposição de uma personalidade independente dos padrões sociais e culturais do meio onde esta personalidade desenvolveu-se.

A psicanálise contribuiu enormemente para o conhecimento mais profundo das motivações humanas. Seu ponto de referência básico é a personalidade e sobre ela se construíram os seus mais importantes conceitos. Um deles é o conceito de superego.

Para falar do superego devemos recordar o conceito de aparelhos psíquico e suas partes componentes. Freud denominou aparelho psíquico a estrutura da psique dividindo-a em três partes interdependentes: id, ego e superego.

O id é considerado como a expressão de todas as aquisições filogenéticas que se manifestam como "instintos". É a totalidade do aparelho psíquico do indivíduo ao nascer e sua atividade está ligada a satisfação de impulsos que obedecem ao princípio do prazer, isto é, busca o prazer e evita a dor, na medida em que estas sensações são definidas pela própria natureza do organismo. Nos primeiros meses de vida extra-uterina a criança ao buscar satisfazer seus impulsos não procura, obviamente, avaliar sua racionalidade nem as fontes de gratificação disponíveis. É imediatista e não tolera frustrações. Mas à medida que cresce terá de adaptar-se as condições impostas pelo meio onde vive. Então, começa a diferenciar-se do id, uma nova parte do aparelho psíquico que é o ego.

O ego é a parte do aparelho psíquico cuja função primordial é servir de mediador entre o indivíduo e a realidade; deve perceber a realidade e ajudar o organismo a adaptar-se a ela. É regido pelo princípio da realidade, o qual nada mais é que o princípio do prazer modificado pelo desenvolvimento da razão. Isto é, buscar o prazer e evitar a dor continua sendo o propósito do indivíduo, porém reduzindo-se o imediatismo, ele aprende a postergar as satisfações para não sofrer consequências impostas pelo meio. O ego tem uma função de autopreservação e para isso desenvolve mecanismos de defesa para controlar a ansiedade que advém da percepção de perigos para a integridade do organismo. Ao contrário do id, que é caótico, o ego é organizado e para manter essa organização, utiliza-se do pensamento, da memória, do planejamento e da decisão. Suas funções desenvolvem-se gradualmente e dependem naturalmente do amadurecimento do sistema nervoso central. Como parte executiva do aparelho psíquico tudo faz para conseguir benefícios para a pessoa, inclusive tentativas de mudar o próprio meio. Na sua luta para alterar a estrutura do meio percebe que este representa determinadas normas e valores rigidamente estabelecidas que funcionam como permanentes obstáculos de impulsos. Por medidas econômicas, então, vai internalizando estas

normas e valores de tal maneira a ter um censor interno e automático. Este censor automático é o superego.

Ego e superego estão intimamente relacionados com o desenvolvimento da palavra. O pensamento organizado através das palavras de forma lógica e ordenada, constitui no que se convencionou chamar de processo secundário. Este contrapõe-se a forma ilógica e desordenada do "pensamento" pré-verbal do id, o qual se convencionou chamar de processo primário.

SUPEREGO E SISTEMA SOCIAL

O superego, segundo a concepção psicanalítica, representa a "sociedade" internalizada e tem várias funções. Ele julga as ações do ego em termos de *certo* ou *errado*, faz observações críticas e advertências, sentença autopunições, exige reparação pelos deslizes do ego mas premia-o com auto-estima e amor quando este faz o que deve ser feito. O superego sofre um processo de desenvolvimento, começando em base a identificações com características dos pais introjetados. Como a introjeção e a identificação estão entre os mecanismos mais primitivos de defesa do ego, podemos dizer que precursores do superego existam desde muito cedo. Falamos em precursores, pois Freud considera o superego existindo a partir do complexo de Édipo, ou seja no período que vai dos três aos cinco ou seis anos. Os precursores seriam resultado dos efeitos de certas demandas dos pais em relação a criança, principalmente em relação ao controle dos esfíncteres e a aprendizagem de hábitos de ordem e limpeza. Este tipo de moralidade é muito mais uma resposta as ordens e proibições do meio externo imediato do que uma obediência a uma autoridade interna.

Freud considerou o superego como herdeiro do complexo de Édipo, pois impulsos do id extremamente proibidos como o desejo pela mãe e o ódio pelo pai do menino e o inverso na menina, não podem ser dirigidos aos objetos originais. Permanecem no ego que sofre, então, as modificações necessárias para produzir o precipitado que é o superego. O superego contém o ódio dirigido ao progenitor do mesmo sexo e o amor dirigido ao progenitor do sexo oposto. Em outras palavras, o ego pressionado pelas frustrações edípicas recorre aos antigos mecanismos de introjeção e identificação. Os objetos edípicos são regressivamente substituídos por identificações. A criança identifica-se com o progenitor antes odiado (ou ambivalentemente amado) e o amor dedicado ao outro é dessexualizado, transformando-se em ideais. Os pais a quem dirigiam-se os impulsos sexuais e hostis, são introjetados agora de maneira idealizada e estes novos introjetos combinam-se com os das fases pré-edípicas (proibições e exigências sociais transmitidas pelos pais) e cristaliza-se o superego.

Superego e ego ideal são conceitos que caminham juntos e, na prática é difícil diferenciar o primeiro (construído à imagem dos objetos temidos e odiados) do segundo (construído à imagem dos objetos amados). Na realidade superego e ego-ideal estão fundidos.

O superego pode ser autônomo ou heterônomo. Autônomo é o superego "normal" isto é, aquele que é corretamente cristalizado e exige automaticamente que o ego

comporte-se da maneira correta, seja qual for a aparência do meio. Heterônomo é o superego que exige do ego uma atuação de acordo com as expectativas do momento. Originado de educação inconsistente por parte dos pais, leva o seu portador a ser uma pessoa fraca e insegura, pois seu comportamento está condicionado à aprovação ou crítica dos que o cercam. Ao contrário do superego autônomo que leva o indivíduo a comportar-se do melhor modo possível, de acordo padrões e ideais introjetados, o heterônomo leva o indivíduo a viver constantemente em ansiedade social e tomar decisões apenas com a aprovação explícita dos outros, no momento.

Quando a criança entra no período de latência, os laços emocionais com a família tornam-se menos intensos, os padrões e ideais ficam mais livres das identificações com os pais. Outros modelos, aparecem e aos poucos o conteúdo do superego vai se modificando. Não haverá grandes conflitos quando os novos padrões aprendidos não diferirem muito daqueles introjetados dos pais. Conflitos dentro do superego aparecem, por exemplo, quando há um confronto de classes sociais. O filho do operário que frequenta escola pública e entre em contato, através de professores e colegas, com padrões de outra classe pode passar a idealizar para si participar destes padrões. Tentar ultrapassar a "moira" que para os gregos antigos significava o quinhão de auto-realização permitido a cada mortal, significará enfrentar a fúria dos deuses. Isto é, mudar os ideais do ego para além do esperado segundo os padrões da própria classe social é incentivar a ação da parte punitiva do superego.

Durkheim¹, o grande sociólogo francês, contemporâneo de Freud, conceituou o indivíduo membro de uma sociedade como incapaz de ser totalmente livre para tomar suas próprias decisões morais, pois está constringido a aceitar as determinações básicas do meio em que vive. Mas considera, primeiro, que as regras morais comandam o comportamento individual, através de autoridade moral e, segundo, que a eficácia desta autoridade não teria explicação se não se supusesse que as regras morais foram internalizadas e passaram a fazer parte da personalidade.

Sendo o pensamento de Freud, psicanalista, e o pensamento de Durkheim, sociólogo, convergentes, a análise do fenômeno da internalização das normas morais pode ser feita em ambas as direções. O principal ponto de partida para ligar a teoria psicológica com a sociológica é o estudo das interações humanas. Freud ao centrar-se no estudo da personalidade não considerou o jogo internacional de várias personalidades formando um sistema. Durkheim, centrando-se no social, "ignorou" também este jogo internacional que é, em última análise, o próprio sistema social.

As pessoas que interagem entre si, constituem objetos umas em relação as outras. Segundo Parsons, a percepção cognitiva dos objetos envolve a questão "quem é o outro" ou "que papel desempenha o outro" e por consequência qual o meu contrapapel. Em seguida à percepção cognitiva vem a percepção emocional de atração ou repulsão; "que sinto pelo outro". Por último vem a avaliação integrativa da percepção cognitiva com a emocional para formar um sistema no espaço e no tempo. A mutualidade de interações, considerando-se os três aspectos perceptivos, deve ser mediada e estabilizada por um conjunto de símbolos compartilhados e cujo significado o *eu* e o *outro* entendem muito bem.

A pressão dos sistemas de símbolos sobre as personalidades que em parte definem os papéis e contrapapéis esperados em dada cultura tem resultado por causa da plasticidade do organismo humano a qual por sua vez é uma condição para a aprendizagem correta ou distorcida. Há sempre um impressor que imprime na personalidade os símbolos que caracterizam o papel fundamental que o indivíduo vai exercer durante toda a vida. Mas a perfeição deste desempenho depende da qualidade da tinta e da força da prensa bem como do material onde se imprime. Tinta lavável aplicada com pouca força em material impermeável representa uma impressão muito menos duradoura do que tinta indelével aplicada com força sobre material poroso.

Para Persons², um sistema social é, portanto, uma função da cultura comum que forma a base da intercomunicação de seus membros e define, em certo sentido determinando, os status relativos destes membros. Assim, dentro de limites amplos não há nenhum significado intrínseco das pessoas independentes da interação real de umas com as outras, isto é, na medida em que os status relativos estão definidos e regulados em termos de uma cultura comum, só é possível entender o que são as pessoas em termos do conjunto de símbolos que definem o que elas devem ser.

Baseando-nos nessas considerações podemos dizer que as crianças nasceram para o que forem mandadas e elas são o que os outros dizem que são. O grande mandatário, mesmo não sendo o único é a figura materna, a qual, conflitiva ou não, é o principal transmissor das normas sociais. Ela se configura como a primeira impressão do mundo e a criança aprende a interagir com o mundo através deste grande mediador. Lembremos que em certo sentido foi uma mãe que não "permitiu" que investigássemos o tema "Como nascem os bebês". A mãe é o mais importante "outro" na estrutura mental dos indivíduos e é percebido de uma forma mais definitiva e imutável que todos os outros "outros". Para Melanie Klein e seus seguidores, o superego não é herdeiro do complexo de Édipo como queriam Freud e os primeiros psicanalistas, mas forma-se antes e está ligado ao relacionamento da criança com o seio materno.

Segundo esta autora, no primeiro ano de vida a criança assume duas posições em relação a mãe. A primeira, a qual denominou *esquizoparanóide*, desenvolve-se nos quatro primeiros meses durante os quais a criança não tem ainda a percepção de todo e relaciona-se com partes do todo, isto é, com objetos parciais. A mãe é percebida não como uma pessoa mas como um seio. Através dos mecanismos de introjeção e projeção os objetos simbolizados pelo seio são percebidos e manejados como partes boas e más e a criança tende a separá-las, conservando as boas e defendendo-se das más como se fossem objetos persecutórios. Os objetos maus são reproduções do seio frustrador mais a projeção dos impulsos agressivos da criança e os objetos bons são reproduções do seio gratificador mais a projeção dos impulsos eróticos. A criança não integra as duas partes boa e má, numa só pessoa, do mesmo modo que não concebe em si mesma impulsos construtivos e destrutivos. Assim produz-se a cisão anterior. A segunda posição, chamada *depressiva* começa a desenvolver-se em torno dos quatro meses à medida que vai se desenvolvendo a consciência. Seu pico ocorre aos seis meses, quando a criança já percebe a mãe como pessoa, e inicia seu relacionamento com objetos totais. Os objetos externos passam a ser vistos como portadores de aspectos bons e maus e que podem reagir de modo positivo ou negativo conforme as circunstâncias. Assim, as reações da

mãe são interpretadas como dependentes da criança frente a ela e a criança passa a exibir ansiedade e cumpre frente a seus impulsos, a partir das expectativas de resposta taliônica da mãe. A resposta taliônica na fantasia infantil seria a perda do amor, o abandono. Mesmo uma mãe perfeita, não conseguirá evitar os sentimentos de culpa, baseados na percepção de impulsos destrutivos, da criança, isto é, não conseguirá que esta não se deprima. O medo de ferir o objeto amado e perdê-lo, a culpa que exige reparação, seriam os responsáveis pela formação precoce do superego, que passaria a controlar interna e automaticamente as atitudes da criança frente a maemundo¹.

Do ponto de vista psicossocial, o seio bom, a mãe boa e seus contrapontos maus, não representam apenas a satisfação ou não dos impulsos da criança. Como representante do princípio da realidade, a mãe é boa na medida que coloca a criança frente a realidade de seu meio, oferecendo-lhe uma base segura de confiança e desconfiança, para protegê-lo dos "perigos" sociais. Cada mãe tende a basear-se na cultura do meio de onde provém e logicamente dos valores de sua classe social.

O protótipo da mãe de nossa cultura é a mulher que tudo faz para proteger o filho, mesmo que, para isso, tenha de fazê-lo obedecer normas impostas pelo sistema. Assim, é conservadora dos valores sociais e procurará impedir que o filho os transgrida, para não correr riscos de prejudicar-se. Incentiva-o progredir mas nunca a custo da rebelião contra o instituído. Há uma relação de compromisso entre a mãe e o mundo que ela percebe. A mãe da classe menos favorecida pode protestar contra sua situação de inferioridade e transmitir o protesto ao filho, mas não o estimula de forma definida a ultrapassar os limites desta inferioridade social.

O menino precisa identificar-se com o pai, a figura masculina mais importante. O pai é o agente instrumental dos dados culturais, ele ensina os valores do meio que vive, a mãe aprende e os transmite ao filho, que ao tornar-se pai ensina o que a mãe lhe ensinou. Quer dizer, a mãe pode corrigir o ciclo na medida que se rebelar ao "professor". Mas é muito difícil para a mulher dizer um não consciente aos valores ultrapassados. Ela pode até por os filhos contra o pai, mas ela não ensina, aos filhos, o pai, para dar-lhes liberdade de opção. Daí o papel masculino dificilmente e compreendido, mas é facilmente contestado. Então contesta-se o homem do mesmo modo que se contesta o sistema que supostamente é masculino. A mãe fica acima de qualquer suspeita. Albert Camus disse "em nossa sociedade quem não chora no enterro da mãe está condenado a morte". A tradução psicossocial seria: quem não respeita o transmissor das normas do sistema está contra o sistema,

O superego, herdeiro do complexo de Édipo, aquele que ameaça com a castração é muito mais maleável que o superego materno. Basta fazer o que o pai determina que não haverá sanções. A mãe não determina nada, ela é. E é porque transmite. Por isso não se pode modificá-la em sua essência.

O leitor poderá estar contestando neste momento o exagero de atribuir-se a mãe as responsabilidades maiores, minimizando o papel masculino. Mas, vá o leitor numa reunião de pais e mestres de qualquer escola. Quantos pais encontra? Poucos. Quantas mães? A maioria. Converse com os pais e observem se não são eles portadores de características maternas. Nestas reuniões, as mães gritam e protestam contra tudo de mal

que pode ocorrer, e seus filhos, mas exigem do sistema escolar que os discipline e os faça obedecer as normas.

Os pais não vão a estas reuniões porque estão trabalhando, seria a explicação. Isto quer dizer que as mães não tem nada o que fazer? Ou apenas manter o estabelecido?

Em uma destas reuniões de pais e mestres da qual participei, a coordenação era feita por um professor de ginástica e por uma professora de estudos sociais. A reunião foi aberta pelo professor que pensando conquistar a simpatia dos pais ali presentes, noventa por cento mães, afirmou que aquela reunião "era pró forma" e que logo terminaria. Uma das mães, muito revoltada não concordou com aquela afirmação dizendo que havia muitos problemas a serem resolvidos, principalmente de disciplina. Acrescentou que os professores estavam negligenciando as aulas dos sábados, que eram aulas reposição, pois houvera um período de interrupção forçada das aulas regulares. A professora tomou a palavra para aliar-se a mãe quanto a questão de disciplina e passou a criticar os alunos desobedientes, tagarelas e bagunceiros e que fumavam às escondidas em unissono revoltaram-se contra a professora por estar criticando as crianças e exigiam professores mais capacitados. A professora tentava explicar-se, o professor tentava apaziguar os ânimos, mas nada conseguiam. Então, em comum acordo com alguns pais presentes resolvi desempenhar o papel de uma criança. Levantei-me, aproximei-me da professora e pedi para ir ao banheiro. A professora, espantada respondeu: "O senhor pode ir, mas não demore". Retruquei-lhe: "Vou demorar-me porque vou fumar escondido". As mães riram muito e trocaram idéias entre si. A professora, muito nervosa, pediu-me para não atrapalhar a reunião, depois não podendo controlar o "barulho da classe"; acusou-me de responsável pela bagunça e ameaçou chamar o diretor. As mães protestaram e afirmaram não ser aquela a forma de se lidar com uma criança e no auge da discussão propuseram-se a tomar conta da escola e dirigí-la elas mesmas. Mas a "criança" continuava rebelde, subia nas carteiras e gritava, "vamos mudar tudo isso aqui". A professora queria saber quem era o filho deste pai, provavelmente algum aluno delinquente. A "criança" saiu de cena, para observar, com surpresa que as mães dirigiam-se a professora, rodeando-a com elogios e tudo acabou em paz. Na saída, a grande maioria nem me dirigiu um até logo. Quando eventualmente encontro com algumas destas mães, elas fingem que não me conhecem.

Interpretei o episódio da seguinte maneira. Enquanto o sistema estava contra o filho, a mãe ficou contra o sistema, mas quando o filho rebelou-se, ela foi a favor do sistema. Em resumo, o sistema era a mãe.

Encontramos nas composições das crianças uma síntese de suas matrizes de identidade. Nessas matrizes observamos esboços de papéis a serem desempenhados, obedecendo a um roteiro prévio. Cada criança apresenta um autoconceito, mas este autoconceito é uma reprodução, uma forma especial de memória. Esta forma de memória repete as imposições dos outros como se fossem próprias e perde-se a evocação. Este autoconceito que é apresentado ao mundo sob a forma de estereótipos é que comumente se chama de caráter, sendo os estereótipos comportamentais, os diferentes papéis que são repetidos, na relação do indivíduo com o meio. Os papéis obedecem a

róteiros que são diretrizes para a repetição dos dramas da infância impressos na personalidade pela mãe, reforçada pelos padrões familiares ou reforçadora destes, os padrões familiares por sua vez são reforçados pelos padrões da classe social onde a família se situa, ou são reforçadores destes.

Já dissemos que a eficácia da impressão do sistema sobre o indivíduo depende da plasticidade da personalidade e que esta plasticidade é responsável por aprendizados corretos ou distorcidos. Em outras palavras, a criança internaliza o sistema tal como o percebe e este sofre modificações no próprio processo de internalização. A posição radical é aquela de considerar-se a matriz de identidade como formada nos primitivos relacionamentos da mãe com o filho, através da impressão inconsciente dos objetivos daquela em relação a este. É como se fosse impresso na criança um destino, obviamente sujeito a variações mas obedecendo a um tema básico¹. Até a identificação com o pai ou com a própria mãe obedeceria a esta impressão básica. Isto é, a mãe imprime um roteiro dramático no qual é definido o papel a ser desempenhado pela criança, papel que inclui seleção de percepção e sentimentos. Este papel é dirigido a contra-papéis fundamentais também definidos pela mãe, por exemplo, pai herói ou pai vilão, mãe sofredora ou mãe coragem, etc. As vezes filhos de mães muito loucas são surpreendentemente fortes para livrar-se das influências negativas de suas mães, tornando-se mesmo verdadeiros contrapontos em termos de saúde a auto-realização. Melanie Klein afirma que certas mães produzem nos filhos "gens" para que eles possam defender-se delas mesmas.

Mas o pai existe e ao seio materno contrapõe-se o pênis. O menino consegue libertar-se do jugo do seio, identificando-se com ele através do orgulho fálico. Não precisa do seio porque tem um equivalente tão ou mais poderoso, o pênis. De receptor passa a ser doador. O orgulho fálico seria a base para a identificação com a figura paterna. Mas o comando da mãe aparece aí também. Pois se o seio é frustador, o orgulho fálico passa a ser uma compensação para a busca incessante e frustadora do seio. A busca do seio transforma-se compensatoriamente numa busca do pênis. A identificação com o pai fica mais prejudicada se este for uma figura apagada, passiva ou inadequada.

Essas idéias que não constituem novidade para os estudiosos da pessoa humana, atestam as dificuldades para a realização de mudanças sociais, porque as sanções vem muito mais de dentro do que de fora.

A CRIANÇA E OS GRUPOS

Em livro anterior¹ tezi comentários bastante otimistas a respeito da influência dos grupos no desenvolvimento da identidade. Não vou negar isso agora, mas após observação prolongada de grupos de crianças e de adultos nos últimos tempos, não me sinto mais tão otimista. O otimismo partia da idéia de que os grupos sociais constituíam força de tal ordem a modificar a estrutura do superego original. Isto em parte é verdade. Mas os grupos também são produto do sistema social e constituem, na sua maioria, agentes repressores ou mantenedores das normas do sistema. São apenas aparentemente libertadores.

Durante o período de latência a criança vai para a escola, que é depois da família

o mais importante agente de socialização. Ali começa a difícil tarefa de ajustar-se às outras pessoas, para conseguir viver socialmente. Pertencer ao grupo e ser aceito pelos companheiros, bem como sentir-se responsável e capaz de realizar atos que recebam a aprovação e lhe dêem status no grupo, são objetivos buscados pelas crianças.

Mas há clivagens dentro dos grupos, as crianças comandadas pelos padrões da classe social a que pertencem tendem a formar grupos homogêneos e evitar consciente ou inconscientemente as crianças que "almejam" ascensão social. Muitas crianças de classe menos favorecida nem cogitam em participar dos valores das outras que vem a escola trazidas pelos pais em carros de luxo. Na escola onde fizemos a pesquisa, havia uma divisão "oportuna". No período da manhã, frequentavam as aulas, em maioria, as crianças de classe A e no período da tarde as crianças de classe B. Em termos das próprias crianças: "de manhã os ricos" e de "tarde os pobres". A justificativa da escola era que as crianças mais pobres, no período da manhã precisavam ajudar os pais.

No convívio grupal, nesta pseudo-sociedade de iguais, a criança reaprende o papel que lhe foi impresso pela dinâmica familiar, via materna. Isto é, ela avalia o conceito que tem de si mesma, isto é o que sua personalidade absorveu a partir as imposições externas, passando a contemplar-se no espelho dos outros. A criança é muito sensível na percepção de quem a aprecia e quem não, e sua configuração do mundo será reforçada ou modificada nesta fase. A criança pode encontrar-se capacitada para cooperar com os companheiros, mas se for rejeitada por eles desenvolverá reações negativas ou negativistas. A posição conseguida nesta micro-sociedade "já estava escrita" no roteiro impresso pela família, mas há neste importante grupo social, a possibilidade de variar-se o roteiro, embora não seja fácil. Isto é, na interação grupal, o superego individual tende a ser alterado pelas normas e regras do grupo, porém somente em alguns aspectos e não nos essenciais. Isso faz lembrar, algumas situações de décadas passadas, na aristocracia do café, onde filho de patroa e filho de empregado podiam ser amigos e "iguais" na Fazenda até quando o primeiro ia estudar na cidade grande e o segundo não. A igualdade na escola primária tem aspectos semelhantes se levar em conta os destinos que a criança da Classe A e a da Classe B terão. É verdade que há perspectivas favoráveis ou desfavoráveis para qualquer criança em termos de futuro, dependendo das circunstâncias. Mas o que a criança responde quando se lhe pergunta "Para que Nasci" dá uma idéia do auto-conceito que tem ou que a fizeram ter.

1 DURKHEIM, E. - Les Formes Élémentaires de la Vie Religieuse Paris. F. Alean, 1912.

1 PARSONS, T. - El superego y la teoría de los sistemas sociales - In Parsons, T., Bales, R. F., Shils, E.A. - Apuntes sobre la teoría de la acción (Tr. Bonacalza, M.R.V.) Buenos Aires: Amorrortu, 1970.

2. PARSONS, T, op. cit.

1 KLEIN, M. - Algumas conclusões teóricas sobre a vida emocional do bebe. In Klein, M.; Heimann, P.; Isaacs, S. e Riviere, J. - Os progressos da Psicanálise, tr. Cabral, A. - Rio de Janeiro; Zahar, 1969.

1 LICHTENSTEIN, H. - Identity and Sexuality - J. Am. Psychoanal Ass. 9:179 - 260, 1961.

1 D'ANDREA, F.F. - Desenvolvimento da Personalidade (4 ed.), São Paulo: DIFEL, 1980.

TABELA I

Frequência dos motivos "Para que nasci" dos meninos e das meninas

MOTIVOS	MENINOS (N 117)			MENINAS (N 103)		
	Nº	%	Clas.*	Nº	%	Clas.*
Viver	46	39,31	1	31	30,09	3
Estudar	40	34,18	2	38	36,89	1
Ter uma profissão	35	29,91	3	35	33,98	2
Portar valores éticos	28	23,93	4	24	23,30	4
Dar alegria, felicidades aos pais	23	19,65	5	15	14,56	9
Constituir família	21	17,94	6	19	18,44	6
Trabalhar	21	17,94	6	12	11,65	11
Brincar, praticar esportes	21	17,94	6	8	7,76	13
Ajudar os pais	19	16,23	7	16	15,53	8
Comungar com Deus	15	12,82	8	20	19,41	5
Ser feliz	13	11,11	9	10	9,70	12
Ajudar os outros	10	18,54	10	13	12,62	10
Defender a Pátria	9	7,69	11	13	12,62	10
Morrer	9	7,69	11	18	17,47	7
Obedecer e respeitar	7	5,98	12	7	6,79	14
Amar	4	3,41	13	5	4,85	15
Enfrentar o mundo	4	3,41	13	0	0,00	—
M. lhorar o mundo	3	2,56	14	3	2,91	17
Ser grato aos pais	3	2,56	14	0	0,00	—
Amar a natureza	3	2,56	14	1	0,97	18
Ser amado	2	1,70	15	5	4,85	15
Sofrer	2	1,70	15	8	7,76	13
Construir coisas	1	0,85	16	0	0,00	—
Dar trabalho aos pais	0	0,00	—	4	3,88	16

* classificação

TABELA II

Frequência dos motivos "Para que nasci" dos meninos e meninas segundo a classe social

Motivos	Meninos (N 117)						Meninas (N 103)					
	Classe A (N 76)			Classe B (N 41)			Classe A (N 60)			Classe B (N 43)		
	Nº	%	Clas.	Nº	%	Clas.	Nº	%	Clas.	Nº	%	Clas.
Viver	36	47,36	1	10	24,39	2	19	31,66	3	12	27,90	1
Estudar	30	39,47	3	10	24,39	2	30	50,00	1	8	18,60	3
Ter uma profissão	34	44,73	2	1	2,43	7	28	46,66	2	7	16,27	4
Portar valores éticos	23	30,26	4	5	12,19	3	18	30,00	4	6	13,95	5
Constituir família	16	21,05	7	5	12,19	3	18	30,00	4	1	2,32	9
Dar alegria e felicidades aos pais	20	26,31	5	3	7,31	5	11	18,33	7	4	9,30	6
Trabalhar	10	13,15	9	11	26,82	1	4	6,66	13	8	18,60	3
Brincar, praticar esportes	17	22,36	6	4	9,75	4	5	8,33	12	3	6,97	7
Ajudar os pais	8	10,52	10	11	26,82	1	6	10,00	11	10	23,25	1
Comungar com Deus	12	15,78	8	3	7,31	5	13	21,66	5	7	16,27	4
Ser feliz	7	9,21	11	4	9,75	4	9	15,00	9	1	2,32	9
Ajudar os outros	8	10,52	10	2	4,87	6	7	11,66	10	6	13,95	5
Defender a Pátria	7	9,21	11	2	4,87	6	12	20,00	6	1	2,32	9
Morrer	6	7,89	12	3	7,31	5	10	16,66	8	8	18,60	3
Obedecer e respeitar	5	6,57	13	2	4,87	6	3	5,00	14	4	9,30	6
Amar	4	5,26	14	0	0,00	0	3	5,00	14	2	4,65	8
Enfrentar o mundo	3	3,94	15	1	2,43	7	0	0,00	-	0	0,00	-
Melhorar o mundo	2	2,63	16	1	2,43	7	3	5,00	14	0	0,00	-
Ser grato aos pais	2	2,63	16	1	2,43	7	0	0,00	-	0	0,00	-
Amar a natureza	1	1,31	17	2	4,87	6	1	1,66	15	0	0,00	-
Ser amado	2	2,63	16	0	0,00	-	4	6,66	13	1	2,32	9
Sofrer	0	0,00	-	2	4,87	6	0	0,00	-	8	18,60	3
Construir coisas	0	0,00	-	1	2,43	7	0	0,00	-	0	0,00	-
Dar trabalho aos pais	0	0,00	-	0	0,00	-	1	1,66	15	3	6,97	7

TABELA III

Profissões almejadas pelos meninos e meninas segundo a classe social

Profissão	Meninos (N 117)						Meninas (N 103)					
	Classe A (N 76)			Classe B (N 41)			Classe A (N 60)			Classe B (N 43)		
	Nº	%	Clas.	Nº	%	Clas.	Nº	%	Clas.	Nº	%	Clas.
Médico	10	13,10	1	0	0,00	-	8	13,33	2	1	2,32	2
Indefinida	9	11,84	2	0	0,00	-	13	21,66	1	3	6,97	1
Engenheiro	4	5,26	3	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-
Piloto	2	2,63	4	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-
Veterinário	1	1,31	5	1	2,43	1	2	3,33	3	0	0,00	-
Psicólogo	1	1,31	5	0	0,00	-	1	1,66	4	0	0,00	-
Salva-vidas	1	1,31	5	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-
Arquiteto	0	0,00	-	0	0,00	-	1	1,66	4	0	0,00	-
Balharina	0	0,00	-	0	0,00	-	2	3,33	3	0	0,00	-
Bombeiro	1	1,31	5	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-
Astronauta	1	1,31	5	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-
Escritor	1	1,31	5	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-
Compositor de Violão	1	1,31	5	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-
Jogador de Bola	1	1,31	5	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-
Diretor de Fábrica	1	1,31	5	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-
Professora	0	0,00	-	0	0,00	-	0	0,00	-	3	6,97	1
Jornalista	0	0,00	-	0	0,00	-	1	1,66	4	0	0,00	-

SIMPÓSIO

**A DEFINIÇÃO DA ÁREA DE PSICOLOGIA
DO DESENVOLVIMENTO, PESQUISA E APLICAÇÃO**

Angela Biaggio

Ana Maria A. Carvalho

Considero um importante avanço na Psicologia Brasileira o reconhecimento da Psicologia do Desenvolvimento como uma área a ser definida e me alegro em ver que a SPRP está estabelecendo uma Divisão de Psicologia do Desenvolvimento. Quanto mais avançada uma área do conhecimento, maior o grau de especialização. O esquema da lei que regulamentou a profissão de psicólogo, pela qual se prevê apenas a Psicologia Clínica, a Psicologia Industrial e a Psicologia Educacional é bastante primitivo. Note-se que a Associação Americana de Psicologia compõe-se de 42 divisões, cada uma representando uma especialidade, dentre as quais, a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia da Personalidade, a Psicologia Clínica, a Psicologia Social, a Psicologia da Aprendizagem, etc.

A definição de área de Psicologia do Desenvolvimento é uma tarefa, difícil não só para nós, mas também em outros países onde os psicólogos têm-se preocupado com isto (Inhelder, 1957; Ausubel, 1958; Zigler, 1963; Nash, 1970; Biaggio, 1975).

Zigler, por exemplo, questiona a equivalência entre Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia da Criança, tão comumente feita. Pode-se facilmente argumentar que o desenvolvimento ocorre em diversas faixas de idade, não sendo exclusividade da infância. O interesse pelo desenvolvimento na adolescência é também bem antigo, mas só recentemente tem havido uma preocupação por parte da Psicologia do Desenvolvimento com os processos de mudança que ocorrem na vida adulta e na velhice. Esta última fase, principalmente, tem sido bastante estudada nos países mais afluentes, onde a percentagem de pessoas nesta faixa etária torna-se cada vez maior, devido ao controle de natalidade por um lado, e ao progresso da medicina, por outro. Assim é que uma dentre as divisões mais recentes da APA está a Psicologia do Envelhecimento, uma divisão à parte da Psicologia do Desenvolvimento.

A Psicologia do Desenvolvimento atualmente não é mais equacionada com Psicologia Infantil, nem associada com determinada faixa de idade. Além disso, conceitos predominantemente maturacionais como o de Gesell foram cedendo lugar a teorias ambientalistas como a teoria de Aprendizagem Social, onde a influência do meio tem muito mais peso na explicação do desenvolvimento de comportamentos do que a maturação, ou as teorias interacionistas como a de Piaget, onde a interação com o ambiente é fundamental para o surgimento de estruturas superiores. Poderíamos definir a Psicologia do Desenvolvimento, então, como *o estudo dos processos intra-individuais e ambientais que levam à aquisição de novos comportamentos ou à mudança de comportamentos.*

Porém de acordo com essa definição, a Psicologia do Desenvolvimento torna-se uma divisão bastante arbitrária da Psicologia, pois toda a Psicologia tem como objeto a compreensão de processos de mudança de comportamento.

De fato, há bastante superposição entre aquilo que um Psicólogo do Desenvolvimento faz e o que um Psicólogo Social faz, ou um Psicólogo da Aprendizagem, ou um Psicólogo da Personalidade, e assim por diante. Por exemplo, quando se estuda algo como o desenvolvimento de agressão, podemos estar no campo da Psicologia do Desenvolvimento ou da Personalidade, ou da Psicologia Social. As fronteiras da Psicologia do Desenvolvimento são realmente tênues, não só quando se trata de outras áreas de Psicologia, mas também de fronteiras com outras ciências. Voltando ao exemplo de desenvolvimento de agressão, podemos estar nos superpondo à Sociologia, como no caso de estudos de causas de delinquência juvenil, ou à Biologia e à Genética se estudarmos anomalias cromossômicas, como o cariótipo XYY associado à criminalidade (Jarvik, Klodin e Matsuyana, 1973).

O que restaria, então, de específico à Psicologia do Desenvolvimento?

Muitos autores consideram que a Psicologia do Desenvolvimento se caracteriza por um interesse em mudanças de comportamento a prazo longo, enquanto que outras áreas da Psicologia focalizam mudanças a curto prazo, como em estudos de Aprendizagem ou Percepção, feitos em laboratório, onde o efeito de determinados estímulos sobre os comportamentos podem ser investigados dentro de uma única sessão experimental.

Esse foco nas mudanças de comportamentos a longo prazo está associado com teorias que postulam a existência de estágios como as de Piaget, Kohlberg, Freud, Erikson, Loevinger e outros. Mas há muitos problemas com essa distinção. A teoria psicanalítica é certamente uma teoria de desenvolvimento, mas ela é também uma teoria de personalidade, e uma teoria de psicopatologia. Por outro lado, há teorias importantíssimas como a teorias da Aprendizagem Social de Bandura (1977) que não pressupõem estágios. Bandura é até contrário à noção de seqüências invariantes de estágios, mas quem iria dizer que ele não é um dos maiores nomes da Psicologia do Desenvolvimento? Talvez a questão do foco nas mudanças a longo prazo não possa ser definida em termos de estágios nem de duração de sessões experimentais, mas em termos de uma compreensão última do desenvolvimento de comportamentos. Podemos dizer que quando Bandura trabalhou nos seus bem conhecidos experimentos de laboratório sobre a influência de modelos agressivos televisionados sobre o comportamento agressivo da criança (Bandura, Ross e Ross, 1963), seu interesse não era apenas nos resultados imediatos de pós-teste, mas numa eventual compreensão dos efeitos mais amplos e cumulativos de exposição da criança a modelos agressivos na televisão e/ou na sociedade em geral.

Esta característica da Psicologia do Desenvolvimento tem uma consequência metodológica, que é a ênfase em estudos *longitudinais* (em que os mesmos sujeitos são estudados durante um longo período de tempo), idealmente durante vários anos, ou se isto não é praticável, o uso de estudos *transversais* (em que várias faixas de idade são estudadas e comparadas na mesma ocasião). É possível combinar-se este enfoque com o método experimental.

Quanto a método, podemos salientar também que tem havido na Psicologia do Desenvolvimento atual ênfase em métodos de observação em ambientes naturais, sob influência de etologia. Um dos exemplos desse trabalho de vanguarda é o de Bronfenbrenner (1979), descrito em seu livro "A Ecologia do Desenvolvimento Humano - Experimentos pela natureza ou por planejamento".

Um segundo ponto que caracterizaria a Psicologia do Desenvolvimento seria a ênfase no estudo de períodos de *transição rápida*. Isto explicaria a confusão entre Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Criança ou do Adolescente. De fato, se nós estamos interessados no estudo do desenvolvimento da linguagem, é mais interessante estudar o que ocorre entre um e cinco anos de idade, por exemplo, do que entre vinte e um e vinte e cinco anos.

Com respeito ao assunto sugerido pela segunda parte do título desse trabalho (Pesquisa e Aplicação), Spiker (1966) discute em seu trabalho: "conceito de Desenvolvimento: questões relevantes e irrelevantes", o problema de pesquisa e da aplicação. Considera ele que uma das distinções espúrias seria a de que o psicólogo experimental se interessa pela pesquisa pura, visando conhecer relações funcionais entre variáveis e o psicólogo do desenvolvimento se inclinaria para a pesquisa aplicada. Mas, como salienta Zigler (1979), a Psicologia do Desenvolvimento tem esses dois focos. "Por um lado, há o componente científico, acadêmico. . . A mudança do bebê, minúsculo, pré-lingüístico, motoramente incompetente, para o adulto verbal, motoramente competente é um dos fenômenos mais desafiadores que um cientista pode explorar". Mas o desenvolvimento tem outro foco, historicamente mais antigo do que o científico. Os pais sempre se preocuparam a respeito de como criar seus filhos. Diz ainda Zigler, que assim como a anatomia e a fisiologia são ciências básicas para a medicina, a Psicologia do Desenvolvimento é a ciência básica para a formação de crianças. E esse processo de socialização é entendido atualmente não só como fruto de influências parentais, mas também de influências mais amplas: família, amigos, escola, meios de comunicação de massa, e fatores sociais como desemprego, habitação, etc. . .

Em suma, cabem dentro da Psicologia do Desenvolvimento tanto o trabalho de pesquisa pura, como o de aplicação ao desenvolvimento saudável do ser humano, tendo-se em vista ainda que raramente a pesquisa pura não teria como objetivo último ou consequência a aplicação social (Baron, 1971). Como exemplo dessa integração entre Pesquisa e Aplicação na Psicologia do Desenvolvimento teríamos o trabalho de Horowitz, apresentado aqui na Reunião da SPRP no ano passado (1981), sobre diferenças individuais nas interações entre mães e bebês.

Finalmente, diria que as considerações acima referem-se a controvérsias existentes, a distinções que têm sido feitas, e tendências do trabalho geralmente rotulado como Psicologia do Desenvolvimento, mas é de se questionar também a utilidade de se fazerem tantas distinções. Num sentido mais estrito, diríamos que se enquadram na Psicologia do Desenvolvimento apenas as teorias que postulam seqüências de estágios como a de Piaget, ou estudos que usam métodos longitudinais ou transversais, mas, em realidade, qualquer trabalho em psicologia que visa compreender mudanças de comportamentos (mais pesquisa pura e teorização) ou obter mudanças desejáveis de comportamento (aplicação) como no caso de educação de excepcionais, estimulação de

deces, treinamento de pagens, modificação de comportamento na escola e na clínica, trabalhos sobre a adaptação de velhos à sociedade, etc., tudo isto é Psicologia do Desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D. P. *Theories and Problems of child Development*. New York, Grune e Stratton, 1958.
- BARON, J. Is experimental psychology relevant? *American Psychologist*, 1971, 26, 713-716.
- BANDURA, A. *Social Learning Theory*. Englewood-Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1977.
- BANDURA, A., ROSS, D. & ROSS, S. Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 66, 3-11.
- BIAGGIO, A. *Psicologia do Desenvolvimento*. Petropolis, Vozes, 1975. (Cap. 1).
- BRONFRENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1979.
- INHELDER, B. *Developmental Psychology*. *Annual Review of Psychology*, 1957, 8, 139-162.
- HOROWITZ, F. *Individual Differences in the early Interactions between mothers and infants*. Trabalho apresentado na reunião da AVEPANE, 1981.
- JARVIK, L. F.; KLODIN, V. & MATSUYAMA, S. Human aggression and the extra Y chromosoma = Fact or fantasy? *American Psychologist*, 1973, 28, 674-682.
- NASH, J. *Developmental Psychology: a psychobiological approach*. Englewood-Chiffs, N. J.: Prentice-Hall, 1970.
- SPIKER, C. C. The concept of development: relevant and irrelevant issues. Em H. W. Stevenson. (Ed.) *The Concept of Development. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1966, 31, 40-54.
- ZIGLER, E. Metatheoretical issues in developmental Psychology. Em H. W. Stevenson (ed.) *Child Psychology*. Thirty-second Yearbook of the National Society for the study of Education. Chicago: Chicago University Press, 1963.
- ZIGLER, E. & SEITZ, V. *Changing trends in socialization theory and research*. Manuscrito, Yale University, 1979.

* Apresentado na Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1982.

Acredito que o estudo do Desenvolvimento se define pela natureza das questões propostas — e não pelo tipo de sujeito focalizado (criança ou adulto) ou pelo objeto específico de atenção (este ou aquele comportamento ou processo psicológico). O mesmo comportamento pode ser estudado, no mesmo sujeito, do ponto de vista de seu desenvolvimento ou de outros pontos de vista — por exemplo, de sua causação ou determinação imediatas.

Vamos tentar tomar mais claro esse ponto: em muitas questões da psicologia, o pesquisador está interessado numa dimensão temporal relativamente restrita, imediata em relação ao momento de ocorrência do fenômeno ou problema psicológico considerado. Ele quer saber o que, na situação em que ocorreu o fenômeno, ou na condição atual do indivíduo que o apresenta, está relacionado com sua ocorrência. Por exemplo, se observamos uma pessoa rindo, podemos querer saber *para quem* ou *do que* ela ri (ou seja, que aspectos presentes na situação externa desencadeiam seu riso) ou o que ela sente ou pensa que a faz rir, ou a faz sensível àqueles aspectos da situação (ou seja, que aspectos presentes em seu estado interno se relacionam com seu riso). Nesse caso, diz-se que o interesse é na causação ou nos fatores de controle imediato do comportamento.

Essa delimitação temporal, no entanto, constitui um corte num contínuo, o contínuo de vida do indivíduo, ou o tempo de sua história individual. Dessa forma, as perguntas que podem ser reformuladas e respondidas sobre os porquês do comportamento remetem a outras perguntas, referentes a outra dimensão temporal: a dimensão da vida individual. Se verificarmos que determinado fator desencadeia determinada reação no indivíduo, podemos ainda perguntar como se originou essa reação, como se estabeleceu, para esse indivíduo, a capacidade desencadeadora desse fator, e assim por diante. O interesse é agora no desenvolvimento ou na origem do comportamento e de suas relações com fatores internos ou externos, no decorrer da vida individual. Qualquer comportamento ocorre uma primeira vez, e depois muitas outras, com menores ou maiores alterações de vários tipos. A descrição dessa história, o estabelecimento da sequência em que se dão as mudanças, se é que há uma sequência, são as questões descritivas. Por outro lado, há questões do tipo: como se explica a presença do comportamento no indivíduo no momento de sua primeira ocorrência? Como se explica que esteja presente sob uma determinada forma e não outra, e que seja produzido por determinadas condições? As mudanças que o comportamento apresenta com o tempo levantam outras questões: o comportamento pode sofrer modificações na forma, na frequência, na relação com estímulos internos e externos. Por que ocorrem essas mudanças? O que faz com que em uma fase um estímulo X seja mais eficaz para eliciar um comportamento, e em outra um estímulo Y? Que processos subjazem a essas alterações? Que condições são necessárias para que elas ocorram? Esse é o tipo de questão que caracteriza o estudo do desenvolvimento.

Que mais define a área de desenvolvimento? Acho que há coisas que o estudo do desenvolvimento muitas vezes tem sido, e tende a deixar de ser, ou deveria deixar de ser. Vou mencionar alguns desses aspectos que me parecem mais relevantes para uma proposta produtiva de estudo do desenvolvimento.

1) A controvérsia inato-adquirido *versus* uma perspectiva interacionista.

O estudo do desenvolvimento foi prejudicado durante muito tempo por dicotomias do tipo inato-aprendido, comportamento instintivo ou inteligente, maturação-aprendizagem, etc. Essas dicotomias implicam na suposição de que o comportamento aparece na história do indivíduo de uma entre duas maneiras: *ou* independentemente das condições ambientais em que ele se desenvolve, e de experiências a que é sujeito, sendo portanto fixo ou imutável; *ou* independentemente de fatores genéticos, surgindo no indivíduo em decorrência de experiências ou condições específicas a que foi exposto, e sendo portanto potencialmente variável, arbitrário e passível de modificação. Atualmente se reconhece cada vez mais que essas suposições refletem uma visão excessivamente simplificada e esquematizada do processo de desenvolvimento, e que essas dicotomizações têm sido pouco produtivas para nossa compreensão sobre a origem do comportamento no indivíduo: concluir que um comportamento é inato ou aprendido (o que aliás em geral é impossível num sentido estrito) ensina muito pouco sobre o processo de seu desenvolvimento. A pergunta relevante para a descoberta desse processo é *como* os fatores genéticos e ambientais exercem seus efeitos. Além disso o desenvolvimento sempre envolve interação entre fatores genéticos e ambientais: na presença de cargas genéticas diferentes o mesmo fator ambiental, poderá ter efeitos diferentes, e vice-versa. Dessa forma, o estudo do desenvolvimento requer um modelo de relação organismo-meio mais complexo do que os modelos dicotômicos. Tanto pensar o organismo como um sistema já pronto, cujos mecanismos e processos irão amadurecendo e entrando em funcionamento com a passagem do tempo e são pouco suscetíveis de mudança por circunstâncias ambientais; como pensá-lo como um sistema vazio e passivo, cujas características dependem basicamente dos tipos de experiências a que for submetido — são, ambos, modelos insuficientes para a compreensão da complexidade e das sutilezas da interação meio-organismo que constitui a essência do processo de desenvolvimento. O desenvolvimento é canalizado pelo que o organismo traz em termos de repertório de movimentos, de responsividade a estímulos, de habilidades perceptuais e cognitivas, de predisposições para a aprendizagem; o organismo seleciona ativamente certas formas de experiência, e ignora outros, *construindo dessa forma seu próprio ambiente* (Hinde, 1974). A noção de *ambiente psicológico* tem que ser pensada como algo que está *entre* o organismo e o ambiente físico. Nessa perspectiva *interacionista*, oposições como organismo-meio ou inato-adquirido perdem grande parte de seu sentido — se não todo. Acredito que essa perspectiva é a que tem caracterizado por exemplo os estudos mais recentes sobre interação mãe-filho, resultando em pensar mãe e filho como um sistema mutuamente adaptado, e contribuindo para uma ênfase muito maior no papel da criança no processo de interação e, eu acho, para uma compreensão muito mais rica de desenvolvimento social inicial (por ex.: Lewis e Rosenthal, 1976).

2) Desenvolvimento *versus* Ontogênese

Um segundo aspecto é que acredito que o estudo de desenvolvimento deve ser um estudo de ontogênese, no sentido de gênese ou origem do comportamento, mais do que um estudo do desenvolvimento no sentido “desenvolvimentista”, no de “ao que o comportamento deve chegar”. Acredito que a área de Desenvolvimento foi prejudicada pela percepção predominante da criança como um futuro adulto, e da orientação que essa percepção imprimiu à pesquisa e à atuação nessa área. É muito típico da área de Desenvolvimento se justificar a escolha de um tópico de pesquisa ou a proposição de uma questão com base em suas implicações para a vida adulta: a relevância das questões propostas sobre desenvolvimento é frequentemente avaliada em termos dessa implicações, mais do que em termos da compreensão que podem propiciar sobre o processo de desenvolvimento. Esse critério é discutível, me parece, pelo menos por dois motivos: pela ineficácia de nossos instrumentos para determinar consequências a longo prazo de um evento ou situação que ocorrem na infância, ou em qualquer outra fase da vida. E 2º, pelo fato de que a criança não é apenas ou essencialmente um futuro adulto: ela é um ser adaptado em cada momento de sua história individual, e suas características e processos têm que ser avaliados basicamente em termos desse momento e não de suas futuras possíveis (e em geral mal conhecidas) consequências. (Thoman, 1976)

As consequências concretas dessa perspectiva “desenvolvimentista”, da percepção da criança como um adulto em formação, podem ser vislumbradas por exemplo na persistência do mito do bebê incompetente, que não enxerga, não ouve e não aprende; ou na avaliação da competência e da perspectiva infantil sobre o mundo a partir de padrões adultos – que atrapalharam e atrasaram tanto a nossa compreensão dos processos psicológicos da criança.

3) Desenvolvimento *versus* Desenvolvimentos

Há um só processo de desenvolvimento, mas nossa ciência tem dividido esse processo em aspectos ou áreas – desenvolvimento motor, emocional, social, cognitivo – e me parece que, embora essa divisão possa ser produtiva para certos fins heurísticos e para a prática da pesquisa, é fácil esquecer que a divisão foi nossa, e reificá-la. O resultado disso é que frequentemente se perde muito tempo e esforço tentando juntar de novo os pedaços para formar um quadro do processo como um todo. Além disso, essa fragmentação pode ser perigosa na hora de atuar, porque tende a privilegiar um dos aspectos e esquecer dos outros. Um exemplo bonito de como o processo é na verdade unitário são as relações entre exploração, presença da mãe e ansiedade de separação: na fase em que a criança está respondendo intensamente à separação da figura de apego, a presença dessa figura é uma condição para a exploração de ambientes novos: a exploração é uma condição para desenvolvimento cognitivo; o desenvolvimento cognitivo é condição para a internalização da figura de apego e a redução da ansiedade de separação, condição por sua vez para um aumento de oportunidades de exploração e desenvolvimento cognitivo e assim por diante, num processo de espiral. (Hinde, 1974) Uma compreensão mais completa do processo de desenvolvimento requer, eu acho, a percepção desse processo como unitário, e modelos adequados para lidar com essa unidade.

Uma outra tendência que eu acho importante para a definição de uma área produtiva de estudo do Desenvolvimento é a necessidade de perspectiva teórica para orientar a formulação de questões e o trabalho empírico. Talvez por ser uma área que comporta muito estudo descritivo — descrição de mudanças no tempo — ocorre facilmente uma proliferação de pesquisa empírica sem enquadre teórico, resultando numa massa de dados quase impossível de digerir. Outra pregação da área de Desenvolvimento que reflete frequentemente a falta de perspectiva teórica (e também a presença do modelo criança = futuro adulto) é a pesquisa correlacional — ficar procurando correlações entre eventos ou condições na infância e outros eventos em algum momento da vida futura (ou vice-versa). Frequentemente esse tipo de pesquisa é criticado pelo ângulo metodológico, e pelo fato de não permitir o estabelecimento das relações causais. Pessoalmente acho que o defeito mais grave de muitas dessas pesquisas é a total ausência de um referencial teórico que oriente a busca de correlações.

Para argumentar sobre a importância do referencial teórico basta lembrar a influência e o peso, na área de desenvolvimento, de Piaget e da Psicanálise, que estão entre os poucos trabalhos orientados por um quadro teórico consistente.

Uma vez posta esta tentativa de critérios para a definição de uma área produtiva de estudo do desenvolvimento, resta tentar exemplificar mais concretamente o que é o trabalho nessa área. Como a proposta do simpósio foi usar exemplos próximos, tirados do trabalho que a gente mesma desenvolve, vou contar alguma coisa do tipo de pesquisa que ando fazendo, e que tenho a pretensão de que pelo menos se aproxime dos critérios propostos.

O tema geral da linha de pesquisa é a ontogênese do comportamento social na criança; mais especificamente, estou interessada no processo de transição da sociabilidade dirigida basicamente ao adulto, que caracteriza a primeira fase do desenvolvimento social, para uma sociabilidade dirigida a outras crianças. A perspectiva que orienta meu trabalho é etológica, o que significa, mais ou menos grosseiramente; pensar o comportamento como adaptação no sentido biológico — como resultado e instrumento do processo de evolução da espécie em questão — no caso, o homem. Essa perspectiva, que eu não vou ter tempo de detalhar mais aqui, tem se revelado muito produtiva na análise do comportamento social em várias espécies animais, e na análise do desenvolvimento social inicial da criança humana, especialmente da interação mãe-filho. Ela tem tendido, ainda, a uma postura interacionista na análise do desenvolvimento, o que, como coloquei atrás, considero um avanço sobre o tipo de teorização discotômica que prevaleceu durante muito tempo.

O trabalho que estou fazendo no momento dentro dessa linha de pesquisa, é comparar a interação social e o estabelecimento de relações sociais em crianças de cerca de 2 anos com parceiros de diferentes idades. (Carvalho, 1982)

Essa questão surgiu de duas vertentes: a idéia de que a análise de interações tem que ser referenciada pela análise das relações em que se inserem (Hinde e Stevenson-Pinde, 1975), e a hipótese, inspirada pelo estudo comparativo de comportamento

social em primatas, de que a evolução não teria preparado a criança especificamente para a interação e para relações com parceiros da mesma idade, e que essa interação vem a ocorrer através de um processo de transição, que é facilitado pela interação com crianças de várias idades — um grupo de brinquedo heterogêneo quanto à idade (Konner, 1977). Na análise desse processo, têm que ser consideradas a experiência social prévia da criança, basicamente com adultos, e o seu desenvolvimento em termos de recursos de comunicação (e portanto seu desenvolvimento cognitivo). Não vou me entender sobre os procedimentos e os resultados que estamos encontrando, mas quero apontar que esse tipo de questão pode ter implicações práticas em termos de condições mais favoráveis para a adaptação da criança ao grupo de brinquedo (em geral à escola), considerando a tendência à convivência cada vez mais precoce das crianças com outras crianças, em situações alternativas a cuidado materno (como berçário e creches).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho, A.M.A. Relações entre pares de idade na infância. *Ciência e Cultura* (Resumos), 1982, 34(7), 891.
- Hinde, R.A. Biological bases of human social behaviour. N.Y.: McGraw, 1974.
- Lewis, M. e Roseblum, L.A. (eds.) The effect of the infant on its caregiver. N.Y.: Wiley, 1974.
- Thoman, E. Origins of the infant's social responsiveness. N.Y.: Wiley, 1979.
- Hinde, R.A. e Stevenson-Hinde, J. Towards understanding relationships: dynamic stability. In Bateson, P.P.G. e Hinde, R.A. (eds.) *Growing points in ethology*. Cambridge Univ. Press, 1976.
- Konner, M. Relations among infants and juveniles in comparative perspective. In Lewis, M. e Roseblum, L.A. *Friendships and peer relations*. N.Y.: Wiley, 1977.

A Divisão de Psicologia do Trânsito da S.P.R.P. sob a coordenação de dr. Reiner J. A. Rozestraten organizou durante a XII Reunião Anual da S.P.R.P. de 26 a 30 de outubro de 1982 e o I Encontro Inter-Estadual de Psicologia do Trânsito. Deste Encontro participaram representantes dos DETRANs e Psicólogos que trabalham nesta área dos estados de Pará, Ceará, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul.

O Encontro se concentrou sobre dois temas principais:

1) "A Criança no Trânsito", abordado nas seguintes modalidades:

Painel: "A Educação da Criança para o Trânsito em alguns países fora do Brasil" – pelo Núcleo de Pesquisa em Psicologia do Trânsito da Universidade Federal de Uberlândia. Na tarde de 27/10

Conferência: "A Educação da Criança e do Jovem para o Trânsito no Brasil", Prof. Francisco Oscar Rodrigues, subsecretário do Desenvolvimento Educacional dos 1º e 2º graus do MEC e conselheiro do CONTRAN. À noite de 27/10

Mesa Redonda: "Em que o Psicólogo poderá contribuir para aumentar a segurança da Criança no Trânsito" Coordenador: Prof. Francisco Oscar Rodrigues, com representantes do CETET de S. Paulo, DETRAN de Curitiba e de Porto Alegre. Manhã 28/10

Painel: "Os programas e as práticas do Ensino do Trânsito na Escola Primária e nas Escolinhas de Trânsito" com representantes dos Municípios de Franca e de São Bernardo do Campo do CETET de São Paulo e do DETRAN de Curitiba. Tarde 28/10

2) "Estado Atual e Novos Rumos do Exame Psicotécnico" abordado nas seguintes modalidades:

Conferência: "A opinião do Psicólogo Brasileiro sobre o Exame Psicológico para motorista" dr. Reinier J. A. Rozestraten, presidente da Comissão especial de estudo do exame psicológico para motorista, pelo Conselho Federal de Psicologia. Noite 28/10

Painel: "O Exame Psicotécnico nos diversos Estados do Brasil" com a participação de representantes dos DETRANs de Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo e Minas Gerais. Manhã 29/10

Mesa Redonda: "Novos Rumos para o Exame Psicotécnico" com representantes de DETRANs de Paraná, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Tarde 29/10

Curso: "As principais atualizações em P.M.K" por dr. Efraim Rojas Bocalandro da PUC São Paulo, Manhã 29/10 e 30/10

Reunião dos membros da Divisão de Psicologia do Trânsito e de outros interessados, discussão do plano de atividade para 1983.

I – A CRIANÇA NO TRÂNSITO –

Painel: "A Educação da Criança para o Trânsito em alguns países fora do Brasil" – Núcleo de Pesquisa em Psicologia do Trânsito da Universidade Federal de Uberlândia. Os Países onde mais se realizam estudos sobre a segurança da Criança no Trânsito são: Itália, Canadá, Inglaterra, Alemanha, Holanda, Espanha e França. Os estudos realizados

Os estudos realizados com crianças no trânsito procuram determinar: as características da criança acidentada, as características temporais do acidente, as características do lugar onde se produziu o acidente e a desenvolvimento motor, sensorial e cognitivo da criança. Os resultados de alguns estudos realizados sobre segurança da criança no trânsito indicaram que o número de acidentes é mais elevado nos bairros comerciais e populares do que nos bairros mais afastados e que há necessidade de uma melhor análise do comportamento da criança para determinar com precisão a natureza de sua não-adaptação com relação ao trânsito. Os estudos na França mostram que o uso de maquetes auxilia para orientar a criança no espaço, proporcionando-lhe condições para enfrentar melhor os perigos do trânsito. Os aspectos que conforme estes estudos devem ser considerados quando se propõe a educação da criança para o trânsito são: a segurança oferecida pelo trânsito, o conhecimento das regras do trânsito e a percepção visual e auditiva da criança.

Pesquisas efetuadas na França mostram que de 1 a 12 anos há mais meninos do que meninas que sofrem acidentes, na idade de 13 -14 anos o número de meninos e meninas é praticamente igual. As idades em que há maior número de acidentes é de 5/6 e de 7/8 anos.

Estudos feitos na Alemanha Ocidental indicaram quatro grupos de fatores que podem colaborar para que ocorra um acidente de trânsito numa criança:

1) A criança que participa do trânsito com todas as condições fisiológicas e psicológicas, de conhecimento, experiência, compreensão, atitudes e habilidades que determinam seu comportamento no trânsito 2) O motorista: as condições fisiológicas e psicológicas, sua tolerância, conhecimento, compreensão e atitudes em relação à criança que determinam seu comportamento em relação à criança no trânsito. Além disto as condições do veículo e do subsistema. 3) As condições sociais ou o ambiente socio-cultural, especialmente dos pais mas também da escola, e dos amiguinhos bem como sua educação para o trânsito. 4) As condições ecológicas do ambiente natural e construído, o desenrolar do trânsito, o espaço do trânsito e sua relação com o ambiente de habitação da família, o sistema das vias, os fatores climatológicos e a taxa de exposição da criança ao perigo.

Nos U.S.A. O aumento de carros e de escolares na rua já durante a primeira guerra mundial levou à criação do Corpo de Segurança em Newark. Este Corpo de Segurança constituído de crianças foi muito estimado pela polícia especialmente em Detroit onde se conseguiu diminuir o número de crianças mortas no trânsito em 35%. No começo dos anos vinte Hayes junto com Sheridan e Round foram em Chicago os "pais" do Guarda Mirim escolar de trânsito. A American Automobile Association o oficializou em 1928 introduzindo o uniforme do School Boys Patrols e elaborando seu código. O nome depois foi mudado para School Safety Patrols (Guarda Mirim Escolar de Trânsito). Depois de 1949 teve um grande desenvolvimento nos U.S.A.

Na Alemanha Ocidental e em Japão o Guarda Mirim Escolar de Trânsito (Schülerlotzendiensten) se desenvolveu depois da 2ª guerra mundial em diversas cidades alemãs com a ajuda das fábricas Ford, e em 1979 contava com 60.000 guardas mirins escolares de trânsito.

O Guarda Mirim deve saber responder às seguintes questões:

“Como um carro se comporta?” “O que posso esperar dele e de seu motorista?” “Quando e como o motorista me vê?” e “O que posso esperar da capacidade de frenagem de um veículo?” O serviço é voluntário, a direção da escola seleciona e os pais devem dar seu consentimento. O uniforme é constituído de um boné, cinto e capa de chuva (brancos) e um sinaleiro de trânsito. Um dos serviços deles é acompanhar o ônibus escolar. O guarda mirim deve saber observar e orientar: o comportamento e a segurança no ponto de partida, a entrada no ônibus, o comportamento durante o trajeto, a saída das crianças do ônibus e a segurança depois que o ônibus partiu.

Discuti-se na Alemanha a questão se a matéria de Segurança no Trânsito deve ser dado como uma disciplina separada ou se deve ser dissolvida sobre as diversas outras disciplinas, cada uma focalizando aspectos diferentes. Vê-se a necessidade da Sociedade fazer pressão sobre o governo para fazer leis cuja observância é orientada pelo Conselho de Ensino organizando programas de ensino e livros escolares para a escola de 1^o e 2^o grau e regulamentando estudos na Universidade colaborando com a formação de professores para essas escolas e para a realização de pesquisas nesta área.

Na Holanda existe desde 1977 um novo curso nas escolas que formam professores para o jardim e para o pré. O objetivo é a formação de docentes que satisfazem às exigências legais para professor de Trânsito em condições de receber o diploma “Trânsito” do Ministério. O programa do curso inclui a Educação para o Trânsito, a Legislação sobre o Trânsito, o Ensino de Trânsito às crianças pequenas, às crianças no primário e nas Escolas Técnicas e a disciplina “Trânsito” no plano das atividades escolares.

Atualmente nas últimas séries do primário (5^a ou 6^a série) as crianças são submetidas a uma Exame de Trânsito. Este exame é feito no mesmo dia em todas as escolas participando dela uma média de 250.000 crianças por ano. Este exame consiste de uma parte teórica elaborada pela Associação de Segurança no Trânsito-Nederland e de uma parte prática elaborada por cada Município. É um exame para as normas de pedestre e de ciclista abordando essencialmente os itens: atravessar com segurança, compreensão do trânsito, compreensão do semáforo. A Associação de Proteção aos Pedestres acha que as aulas são ainda muito teóricas e devem se tornar mais práticas no Jardim no Primário. As aulas deveriam ser dadas na situação real do trânsito, assim a criança chegaria a uma compreensão melhor. Esta associação organizou um manual com instruções práticas para o professor com normas fáceis como: “Meio fio, Pare, olhar esquerda, direita, esquerda e cuidado ao atravessar”. Propõe-se um treinamento em lugares com um trânsito gradativamente mais difícil. A falta de compreensão é considerada uma das causas mais importantes nos acidentes em crianças.

O Centro de Estudo do Trânsito da Universidade governamental do Groningen está desenvolvendo um Projeto de Educação para o Trânsito desde 1974 em colaboração com outras entidades do Trânsito da Holanda e da Alemanha. O objetivo é verificar até que ponto a segurança da criança no trânsito pode ser influenciada pela educação para o trânsito. As fases do projeto são: 1) a Análise do problema, o que o psicólogo poderia fazer, e aí constata-se uma falta de pesquisa básica a respeito das capacidades da criança, 2) uma Pesquisa de Literatura: estudos de acidentes e observações de comportamentos, avaliação de velocidade, compreensão de termos e aprendizagem das

nomias de trânsito, 5) a análise da tarefa do pedestre, que se divide em duas partes: a parte normativa: o que o pedestre deve fazer, e a parte descritiva: o que o pedestre de fato faz. Estudam-se as funções psicológicas implicadas. O resultado levou a um plano para uma pesquisa experimental que estuda o problema sob 3 aspectos:

- 1) As observações do comportamento em ruas tranquilas e em situações de brincado, respondendo à pergunta: "O que fazem as crianças"?
- 2) Experimentos em Psicologia do Desenvolvimento, percepção do trânsito em movimento, vê e ser visto, respondendo à pergunta: De que as crianças são capazes?
- 3) O estudo de Programas Didáticos experimentais para crianças de 3 a 6 anos estudando métodos mais efetivos, respondendo a pergunta: Como as crianças devem aprender o trânsito? Os métodos de treinamento estão ligados à teoria de "modificação de comportamento" e de "aprendizagem social". Já se elaborou um Programa de Segurança no Trânsito para crianças do Jardim, tratando do trânsito concretamente assim como é vivido pela criança. O programa já foi testado em 56 classes do Jardim nas cidades Nijmegen, Breda, Rotterdam e Groningen, com bons resultados.

2 - Conferência: "A Educação da Criança e do Jovem para o Trânsito no Brasil" de Prof. Francisco Oscar Rodrigues, subsecretário de Desenvolvimento Educacional dos 1º e 2º graus, no MEC e conselheiro do CONTRAN. Anexo I

3 - Mesa Redonda: "Em que o psicólogo poderá contribuir para aumentar a segurança da Criança no Trânsito" nesta Mesa Redonda coordenada pelo Prof. Francisco Oscar Rodrigues a representante do Centro de Treinamento e Educação do Trânsito - CETET - de São Paulo: Maria Salette Tomioka sublinhou especialmente a necessidade de estudos e pesquisas para se ter uma base mais segura para construir sobre esta um programa cientificamente defensável. Para dar mais ênfase à necessidade de pesquisa e fornecer um meio para tornar estas pesquisas mais fáceis foi distribuído um exemplar - amostra da Edição Brasileira do Guia Internacional de Pesquisas em Psicologia do Trânsito, elaborado por dr. Reinier Rozestraten e que provavelmente será definitivamente editado nas suas edições brasileira e inglesa no fim deste ano, ou no começo de 1983, e que será enviado a todos os DETRANs e Centros de Pesquisa em Psicologia do Trânsito no Brasil e no Exterior.

Dr.a Sueli Mara Tornesi, representante da Coordenadoria de Educação de Trânsito do DETRAN de Paraná, apresentou o projeto de atividades que está sendo executado nesse Estado. "Vários fatores levaram à adoção de uma política de atuação que abrangesse, através de camadas específicas, a população como um todo. Para tanto, foi criada a Comissão de Educação de Trânsito, cuja proposta de atuação envolve a atuação em três níveis: o primeiro se refere ao aperfeiçoamento e formação de mão-de-obra especializada para atuar em atividades educativas específicas. Quando se trata de educação de trânsito, a atuação deve ser feita em conjunto com a comunidade."

1. Palestras em escolas e outras entidades
2. Ação e participação comunitária
3. Divulgação da cartilha de trânsito – Programação escolar
4. Grupo de Estudo e de Trabalho
5. Treinamento
6. Projeto Duas Rodas.

Tendo em vista portanto a necessidade de explicitar a atuação da Coordenadoria de Educação de Trânsito – CODET –, em termos de educação de trânsito, nos permitimos levantar aqui todas as atividades desenvolvidas por esta Coordenadoria, demonstrando seus objetivos, população alvo e conteúdos desenvolvidos.

O objetivo geral é desenvolver programas de educação de trânsito destinados a diversas camadas de nossa sociedade, contribuindo assim para a formação de uma nova consciência em termos de trânsito e ao mesmo tempo almejar uma diminuição no índice de acidentes. “Foram abordadas as diversas atividades desenvolvidas pelo CODET, acentuando especialmente o programa escolar de Educação de Trânsito, distribuindo-se diversos exemplares da cartilha elaborada pelo CODET dando idéia mais concreta do esforço desenvolvido por esta Coordenadoria. Outro assunto que despertou grande interesse foi o curso de treinamento e de reciclagem de motoristas acidentados, apesar de talvez não ter um apoio legal foi visto como uma tentativa válida, que também já está sendo adotada em diversos outros países fora do Brasil.

Prof. Francisco Oscar Rodrigues repetiu sucintamente as informações fornecidas sobre a educação da criança e do jovem para o trânsito no Brasil, uma vez que muitos dos presentes por causa do mau tempo não puderam comparecer a sua conferência na noite anterior. Mostrou o esforço desenvolvido pelo Ministério da Educação e mais especialmente pela Secretaria do Desenvolvimento Educacional dos 1º e 2º graus – SEPS – para elaborar programas e treinar professores principalmente – numa primeira etapa para as capitais dos estados. Como membro conselheiro do CONTRAN colocou-se a disposição da Associação Brasileira de Psicologia do Trânsito e da Divisão de Psicologia do Trânsito da S.P.R.P. para introduzir assuntos cuja discussão é importante para o desenvolvimento da Psicologia do Trânsito no Brasil.

Painel: “Os programas e as práticas do Ensino de Trânsito na Escola Primária e nas Escolinhas de Trânsito”.

O Diretor de CIRETRAN da cidade de Franca S.P. Mansur Jorge Said apresentou o trabalho lá realizado na Transilândia, situada numa área anexa à 21ª Ciretran (Circunscrição de Trânsito) localizada na Vila Nova, bairro situado na chamada Estação, Franca. A cidade-mirim de trânsito, a céu aberto, foi inaugurada em 13/9/1976 pelo então Secretário da Segurança Pública, Cel. Erasmios Dias e o Diretor Geral do DETRAN Dr. Walter Puppó. A idéia de se construir esta cidade começou em 1975; seu principal objetivo: Educar a criança para o Trânsito. Obteve-se a pronta colaboração do saudoso prefeito Dr. Hélio Palermo, dirigentes do Contran e algumas firmas da cidade.

Uma das salas da Ciretran é destinada às aulas teóricas; nela estão afixadas placas de sinalização para fornecer às crianças as primeiras noções de trânsito. Há nesta sala um painel mostrando o guarda de trânsito protegendo crianças na travessia.

As classes provêm de prática e regiao. A professora começa a conscientizar as crianças dos problemas do trânsito. As placas são apresentadas conforme o interesse despertado. Slides educativos e cômicos, relacionados a situações de trânsito, são projetados e comentados, procurando despertar nas crianças um comportamento adequado no trânsito. As crianças, pelo interesse despertado, participam ativamente da aula, contando situações de trânsito e respondendo a perguntas sobre a sinalização. Aos poucos vão ter contato com todas as situações comuns ao trânsito.

Depois da aula teórica vão à cidade-mirim, onde fazem um percurso de velotrol ou de bicicleta nas ruas e na avenida no meio dos miniprédios. Para o passeio à cidade-mirim as crianças são divididas em dois grupos: um deles utiliza os "veículos", sendo orientados em observar o trânsito, semáforos, pedestres, e aproximação de escolas, hospitais, igrejas e outros e o outro grupo participa como pedestres, orientados como atravessar uma rua, a utilizar a faixa de pedestres, a não andar distraídas nas calçadas nem nas ruas, mostrando dessa maneira um trânsito organizado e seguro num centro de cidade. Além de mini-prédios de todos os tipos há a sinalização horizontal e vertical. Tudo isto proporciona às crianças a oportunidade de melhor assimilação das noções aprendidas na sala de aula. As Rodovias, ruas e praças tem placas denominativas com nomes de personagens conhecidos pelas crianças de revistas infantís, e não falta o semáforo. Há um vivo interesse de participação na faixa etária dos 5 a 12 anos; as classes são previamente escaladas para visitar a Transilândia. A bicicleta oferece-lhe oportunidade para adquirir um comportamento adequado como ciclistas. A pracinha, lugar pitoresco e agradável é um ponto de parada, para o descanso ou para aguardar sua vez de andar de velotrol ou de bicicleta. O ambiente conta com muitas árvores, arbustos e flores o que dá ao conjunto um ar agradável. Há uma passagem de nível de estrada de ferro com uma locomotiva, tipo "Maria-fumaça". Assim na Transilândia, tudo foi criteriosamente instalado para que, também na prática, seja concretizado o objetivo primordial desta escola mirim: EDUCAR PARA O TRÂNSITO.

Em seguida Eng^o Noemir Zanatta, Chefe de Divisão de Trânsito apresentou os dados a respeito da Campanha Educativa de Trânsito que se realiza em São Bernardo do Campo. Anexo II.

A representante do Centro de Treinamento e Educação do Trânsito - CETET - de São Paulo, Maria Salette Tomioka mostrou em seguida o trabalho que foi feito neste centro em convênio com o Ministério de Educação para elaborar um curso de Educação para o Trânsito para adolescentes. O assunto é bastante difícil, porém a equipe que elaborou este trabalho foi bastante feliz em encontrar situações que despertem o interesse e que apelam as capacidades de discernimento dos adolescentes, como por exemplo a simulação de um julgamento de um acidente de trânsito, com juiz, réu, promotor, advogado de acusação, advogado de defesa e juri. O projeto está elaborado e entrará em funcionamento no próximo ano.

II - O ESTADO ATUAL E NOVOS RUMOS DO EXAME PSICOTÉCNICO

Este tema foi introduzido com a conferência de dr. Reinier J.A. Rozestraten sobre "A opinião do Psicólogo Brasileiro sobre o Exame Psicológico para Motorista",

como resultado de uma pesquisa feita pela Comissão Especial de Estudo do Exame psicológico para motorista, criada pelo Conselho Federal de Psicologia, em 1981. Anexo III.

No Painel sobre "O Exame Psicotécnico nos diversos Estados do Brasil" dr. Enis Rey Gil representante do DETRAN de Rio Grande do Sul e primeiro presidente da Associação Brasileira de Psicologia do Trânsito, mostrou o trabalho importante feito no Rio Grande do Sul para a introdução, em nível nacional, do exame psicotécnico. Infelizmente o COTRAN por repetidas vezes mudou a população a que o exame deve ser aplicado e a frequência do exame. O aumento de acidentes depois da supressão da repetição do exame periodicamente mostra o valor desse exame. Em Porto Alegre os exames são feitos exclusivamente no DETRAN e no interior nas CIRETRANs através de credenciamento de Clínicas, especificando-se o nome do Psicólogo responsável. Para o processo de credenciamento uma série de normas devem ser observadas antes do candidato poder obter seu Alvará de Credenciamento de sua clínica profissional. Este credenciamento é feito em nome da Clínica do Psicólogo Fulano de tal, com o que o apresentador não concorda uma vez que o Psicólogo é um Profissional Liberal, com sua Profissão devidamente regulamentada pela Lei. Especial ênfase é dado aos aspectos sociais do resultado do exame: observa-se, por exemplo, se o motorista, em caso de contra-indicação, tem nível cultural suficiente para exercer outra atividade, aliás neste sentido o DETRAN-RS mantém um protocolo com o INPS, para encaminhamento dos casos de profissionais ináptos para o exercício da atividade de motorista, com a intenção de readaptá-los para outra profissão, com um êxito bastante expressivo (60 a 80% dos casos), por este convênio um psicólogo do INPS acompanha os casos de inaptidão e o acompanha depois no Centro de Reabilitação Profissional do INPS.

As técnicas usadas são bastante variadas, adaptando-se aos casos específicos e são: labirintos (vários tipos), testes de atenção (concentrada e difusa), visualização espacial (concreta e abstrata), coordenação motora (PMK, Palográfico etc. . .) e testes projetivos (Rorschach, Zulliger, Szondi Machover, Wartegg, Pfister, Koch e Bender). Os baremes seguidos são da CEPA e da F.G.V. além das adaptações à realidade local. O percentual de reprovação é de 16%, e no reteste é de 30%. A taxa é de Cr\$ 310,00 para qualquer categoria não se permitindo uma alteração durante o ano em curso. A Psicóloga Zulnara Port Brasil representou a equipe de psicólogos do DETRAN de São Paulo, dando as informações a respeito de seu funcionamento. Os exames psicotécnicos são feitos no próprio DETRAN e nos Institutos que são credenciados pelo DETRAN. No primeiro realizam-se os exames para os chamados artigo 77 que são aquelas pessoas que foram julgadas culpadas em processo por acidente de trânsito com vítimas, para os deficientes de todos os tipos, exames para fins de INPS (motoristas profissionais que estiveram afastados por qualquer tipo de doença, em geral, alcoolatras e doenças nervosas, e ficaram dependentes do INPS), para motoristas alcoolatras, para motoristas que se envolveram em acidentes, mesmo sem serem culpados porém com seu exame médico vencido e ainda exame em caráter de recurso para os candidatos (a obter a CNH) que foram reprovados pelos Institutos credenciados. Nos Institutos Psicotécnicos credenciados em todo o Estado de São Paulo atualmente aplicam-se

exames para quem pela primeira vez quer obter a CNH tanto para os amadores como para os profissionais.

As pessoas que querem obter um credenciamento devem cumprir uma série de exigências entre os quais frequentar um curso de "Psicologia Aplicada ao Trânsito" no DETRAN. Este aspecto do curso foi mais amplamente tratado e parece prometer resultados para o futuro.

O credenciamento é fornecido à Instituição porém o profissional responsável (sendo dono ou não) recebe também um credenciamento pessoal de caráter técnico após passar por avaliação (PMK) exigida pela equipe técnica do DETRAN sem o que o profissional não pode atuar no Instituto. Os testes usados são o PMK, um teste de nível intelectual sendo o Raven para níveis melhores e INV - A e C para níveis mais baixos e o teste de Coordenação Bimanual (discos de Leon Walther) ou qualquer outro teste que seja necessário tanto em caráter de substituição (como em caso de deficientes físicos por exemplo) ou para a complementação de diagnóstico. A porcentagem de reprovação no DETRAN em 1981 foi de 51,48% e nos Institutos da Capital a média foi de 1,06%. Está em andamento uma pesquisa a respeito de "O conhecimento da Sinalização de trânsito nos motoristas habilitados há cinco anos em diante" e foi feito um estudo sobre "A Racha" em São Paulo. Sente-se a necessidade de mais pesquisas em matéria de testes psicotécnicos que dará mais segurança ao trabalho. A taxa única atualmente cobrada é de Cr\$ 1.010,00 tanto no DETRAN como nos Instituto credenciados.

A psicóloga Anna Christina Lepesqueur representou a Coordenadoria dos Exames Psicotécnicos do DETRAN do estado de Paraná. O Exame Psicotécnico do Estado do Paraná, desde o ano de 1970, vem sendo realizado através de um Convênio entre o DETRAN/PR e a Universidade Católica do Paraná e Universidades Estaduais (de Londrina, de Ponta Grossa e de Maringá). Este convênio no entanto, era somente de ordem administrativa, ou seja, as contratadas em termos técnicos funcionavam de uma maneira autônoma. No ano de 1980, foi reativada a Coordenadoria dos Exames Psicotécnicos e de Sanidade Física e Mental junto ao DETRAN/PR, a qual tomou como um dos objetivos: Coordenar e Supervisionar os Exames Psicotécnicos do Estado do Paraná.

Esta Coordenadoria durante o período em que foi reativada, realizou pesquisas em torno da estrutura de funcionamento e dos aspectos normativos que norteavam os exames efetuados em todo o Estado. Através de observações *in loco*, concluiu-se que cada Universidade funcionava como entidade completamente autônoma, sem diretrizes internas coerentes que estruturassem seus direitos, deveres e obrigações junto ao DETRAN/PR. Este quadro acéfalo, fez com que a Coordenadoria refletisse acerca de seu papel como Órgão centralizador de fiscalização. Surgiu então, um trabalho que se propôs a esquematizar uma estrutura mais eficiente e padronizada para as entidades que mantinham ou viessem a estabelecer convênio, com o Departamento de Trânsito. O que se pretendeu alcançar foi a reestruturação primeiramente de ordem interna, que pudesse ser extrapolada fidedignamente ao âmbito externo.

Os objetivos do trabalho foram:

- Estabelecer modelo de Regulamento Interno que delinieie direitos, deveres e obrigações da Contratada para com o DETRAN/PR.

- Esquematar modelo de Contrato que registrará de forma jurídica, o trabalho da Coordenadoria dos Exames de Sanidade e Psicotécnico.
- Descentralizar a Estrutura de Funcionamento até então existente, de forma que permita um trabalho avaliativo mais consciente.

As características psicológicas avaliadas são: a personalidade através dos testes H.T.P., Palográfico e P.M.K., a atenção através de um aparelho de Atenção Difusa mediante multi-estímulos; visuais e auditivos, e a aptidões perceptivo reacionais através de uma avaliação da coordenação psicomotora usando o falso tórno, e a rapidez de reação usando a Aparelhagem de Tempo de Reação. A porcentagem de reprovação no ano de 1981 foi em tórno de 15%, e a porcentagem de aprovados no reexame é de 5%. A taxa cobrada pelo exame psicológico do motorista é de Cr\$ 382,00 nas diversas categorias. Queixa-se de inexistência de pesquisa que delineasse o perfil de um motorista, portanto os fatores que levam a reprovação são extremamente subjetivos e portanto inadequados cientificamente.

Considerando o funcionamento atual da Coordenadoria dos Exames Psicotécnicos podemos dizer que surgiram como resultados positivos dos objetivos adotados:

- A Padronização da ordem dos fatores psicológicos avaliados nos exames, diminuindo com isso a grande discrepância em tórno do índice de reprovação;
- O desenvolvimento de pesquisa acerca da análise de fidedignidade de alguns testes utilizados. (Foram apresentados sucintamente os resultados de uma pesquisa sobre o Tempo de Reação em diversas faixas etárias de 18 a 70 anos, indicando-se também outra pesquisa realizada sobre a atenção difusa).
- Análise da aplicabilidade dos mesmos testes nos diversos centros, com realidade biopsicoculturais diferentes.
- Estudos teóricos acerca do perfil do motorista (em andamento).
- Fiscalizações periódicas relativas ao cumprimento das regulamentações estabelecidas pelo contrato e pela Resolução 584/81 do CONTRAN.

Baseando nessas diretrizes, é que o Exame Psicotécnico do Estado do Paraná, vem funcionando, desde a criação da Coordenadoria dos Exames Psicotécnicos.

Pode-se dizer que muitas foram as melhorias alcançadas nos últimos anos de funcionamento. Entretanto, são constantes as dificuldades e lutas com problemas de ordem técnica, ética e administrativa. Os problemas que concluímos sejam os maiores empecilhos para um Exame Psicotécnico de melhor qualidade são:

- Forma de credenciamento excessivamente centralizadora.
- Falta de recursos humanos qualificados e instalações físicas adequadas e muitos postos de atendimento.
- Falta de um perfil psicológico para motorista, baseado em estudos e pesquisas científicas.
- Falta de profissionais tecnicamente qualificados em pesquisas de trânsito.

O DETRAN de Minas Gerais foi representado pela psicóloga Maria do Rosário Rabelo em substituição de dr. Paulo Saraiva, chefe da Divisão de Seleção. Os exames psicotécnicos para habilitação de motoristas são realizados no DETRAN e em Clínicas

permissão. Além do CONTRAN existem em Belo Horizonte oito Clínicas credenciadas, e 41 clínicas credenciadas no interior do Estado. As características pesquisadas são as sugeridas pelo CONTRAN: agressividade, emotividade, ansiedade, impulsividade, excitabilidade, instabilidade, atenção difusa, coordenação motora, através dos testes de personalidade e entrevistas. Procura-se afastar os candidatos portadores de psicoses, neuroses graves, oligofrenia, personalidade psicopática e disritmia práxica confirmada pelo EEG. Os candidatos a motorista são avaliados no exame psicotécnico através das técnicas do Psicodiagnóstico Miocinético de Mira y Lopez - P.M.K., Teste de Atenção Difusa, Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister (em caso de reexame), Psicodiagnóstico de Rorschach (em caso de reexame), e entrevista. Os baremes usados no PMK são os do ISOP. Não está-se aplicando testes de aptidões perceptoreacionais devido a dificuldade de se encontrar um que satisfaça. Consideram-se os traços de personalidade e a atenção difusa (aparelho de Bettendorff (bareme DETRAN/MG)). A porcentagem de reprovação no ano de 1981 foi de 23,25%. A taxa do exame psicotécnico pelo DETRAN é Cr\$ 705,00 e pelas clínicas permissionárias: Cr\$ 1.410,00.

Foram apresentados dados referente à pesquisa da equipe da Divisão de Seleção a respeito de acidentes.

Na Mesa Redonda sobre "Novos Rumos para o Exame Psicotécnico" a representante do DETRAN de Paraná, Anna Christina Lepesqueur trouxe a seguinte contribuição:

Comentários: Há muito que nosso Estado vem sentindo a necessidade de "Novos Rumos para o Exame Psicotécnico", posto que, o nosso trabalho basicamente vem sendo apenas, seguir a Resolução do CONTRAN, a qual nos indica fatores psicológicos a serem avaliados aos candidatos a motorista, sem no entanto, nos proporcionar um embasamento teórico ou um estado científico desses fatores. Esta situação nos tem colocado numa posição de questionamento, acerca da nossa função é ética profissional.

Pretendendo trabalhar de uma forma que nos traga mais segurança na avaliação do motorista, onde haja mais validade; a solução que encontramos, seria um estudo desses fatores através de pesquisas científicas. Entretanto, de uma maneira que este estudo partisse de um consenso entre os profissionais de área, e fosse desenvolvido a nível nacional.

Para isso, como já existe um Núcleo de Pesquisa em Psicologia do Trânsito no País, formulamos uma proposta a qual, colocamos como sugestão a ser estudada.

Quadro de Sugestões:

1) CONTRAN: - Resolver e apresentar "RESOLUÇÃO" sobre os fatores psicológicos a serem medidos nos candidatos a motorista, baseado em resultados de estudos científicos elaborados por psicólogos, com a coordenação do Núcleo de Pesquisas em Psicologia do Trânsito.

- Adotar um psicólogo como membro do Conselho, para opinar e servir de intermediário entre o Núcleo de Pesquisas e CONTRAN na montagem do Perfil do Motorista.

2) NÚCLEO DE PESQUISA: - Orientação e diretrizes de estudos a respeito da aplicabilidade e validade dos testes da resolução, aos psicólogos responsáveis pelos DETRANs.

- PESQUISAS SISTEMÁTICAS: Fornecer métodos de coleta de dados (fichários, formulários, etc.) para desenvolvimento de pesquisa padronizada a nível nacional.
- PESQUISAS ESPECÍFICAS: Estudo científico acerca da validade de um teste ou fator a ser adotado ou retirado na avaliação; com o auxílio dos psicólogos que trabalham na área.
- PESQUISAS ALEATÓREAS: Coordenação, análise e divulgação de pesquisas individuais e/ou aleatórias.

2) ESTADOS: - Execução dos testes exigidos na Resolução do CONTRAN, com a orientação de estudo do Núcleo de Pesquisa.

- Coleta e informação estatísticas através de formulários padronizados a nível nacional.
- Enviar todas as pesquisas efetuadas sobre testes psicológicos, para análise e divulgação pelo Núcleo de Pesquisa.
- Aplicação de pesquisas solicitadas pelo Núcleo.

Conclusões: Baseados em nossos questionamentos como profissionais e observando a Resolução do CONTRAN, concluímos que:

- Segundo o artigo 20 da Resolução 584/81, temos o candidato "apto" quando alcançar o índice que "a juízo do psicólogo" satisfizer as condições exigidas pela categoria pretendida; ora, justo seria então, existir orientações específicas através de congressos (reuniões, conselhos, associações, etc, de psicólogos) visando objetivos de aproveitamento e melhoramentos mais amplos. O que certamente, não deverá impôr Baterias de testes, mas demonstrar das usadas quais apresentam melhor aproveitamento e validade (ou ao contrário) bem como, resultados de adaptações de testes preparados por países de condições culturais diferentes do nosso.

Acreditamos que dessa forma, teremos um constante acompanhamento, reformulações, aprimoramento de técnicas e até uma mudança que nos dê, melhores subsídios para um trabalho fidedigno, confiável e válido.

Como representante da Divisão de Seleção do DETRAN/MG Maria do Rosário Rabelo apresentou um trabalho da Equipe a respeito de diversos aspectos de pesquisas referentes ao motorista acidentado, apresentando o *Retrato Composto do Mau Motorista* que resultou de uma pesquisa em 50 motoristas acidentados:

O mau motorista é uma pessoa do sexo masculino, com menos de trinta anos de idade e de dez anos de habilitação, primeiro grau incompleto, solteiro ou casado. Quando se envolve em acidente, se não houver controle legal, ele se torna reincidente. Apresenta dificuldades na área do relacionamento e, muitas vezes, vivencia situação conflitiva, geradora de ansiedade. Mostra-se imaturo, irresponsável, exibicionista, inseguro; faz uso de bebidas alcoólicas e evidencia comportamento agressivo. Sua agressividade situa-se em dois extremos: ou é muito alta (hetero-dirigida) ou muito baixa (auto-dirigida).

Com estrutura fraca, muda frequentemente o objetivo de suas ações, sem muitas vezes alcançar o que havia se proposto. Apresenta séria dificuldade no trato com a autoridade e grande desrespeito por seus semelhantes. O mau motorista se caracteriza ainda por egocentrismo, impulsividade, obstinação e ausência de controle, tanto interno como externo, nunca assumindo a responsabilidade pelo acidente.

Os novos rumos para o exame psicotécnico necessariamente devem se caracterizar por pesquisas mais frequentes especialmente do motorista acidentado em oposição ao motorista livre de acidentes.

O representante do DETRAN do Rio Grande do Sul, dr. Enis Rey Gil se declarou de acordo com os diversos aspectos já levantados e sugeriu especialmente uma revisão da resolução 584/81 do COTRAN primeiro a respeito da periodicidade do exame mesmo em motoristas já habilitados, pelo menos com a mesma periodicidade que o exame médico, e além disto uma revisão por uma comissão dos diversos fatores psicológicos que devem ser abordados no exame psicotécnico. Sugeriu mais uniformidade no Brasil quanto aos testes a serem empregados e também quanto à taxa a ser cobrada, esta poderia ser expressa numa porcentagem fixa de 10 ou 15% do salário mínimo regional, pois assim não haverá a discrepância atualmente existente entre as remunerações nos diversos estados.

Combinou-se que as conclusões desta Mesa Redonda ou melhor as conclusões deste I Encontro Inter-Estadual de Psicologia de Trânsito serão redigidas pelos Srs. Enis Rey Gil, Reinier J.A, Rozestraten e Airton Kneipp e que no sábado 30/11 serão apresentados logo após o Curso sobre "As principais atualizações em P.M.K."

A Reunião da Divisão de Psicologia do Trânsito da S.P.R.P. foi feita imediatamente a seguir. Foi decidida que apesar do prof. Reinier Rozestraten estar em Uberlândia a Divisão de Psicologia do Trânsito continuará e se tentará fazer algumas reuniões em Ribeirão Preto ficando a psicóloga Regina Helena Sacoman como elemento de ligação entre a diretoria da SPRP e a Divisão. Para o ano que vem na XIII Reunião Anual da SPRP prevê-se pelo menos uma sessão de apresentação de trabalhos de pesquisa, uma mesa redonda e uma conferência. O cunho desta participação será mais científica. No mês de julho será realizado o II Congresso Brasileiro de Psicologia do Trânsito, provavelmente mais profissional.

"A OPINIÃO DE PSICÓLOGOS BRASILEIROS SOBRE O EXAME PSICOLÓGICO PARA MOTORISTA NO BRASIL"

Dr. Reinier J. A. Rozestraten

A Comissão Especial de Exame Psicológico para Motorista solicitou ao Conselho Federal de Psicologia, pelo qual foi criada em fins de 1981, a publicação de um questionário dirigido a todos os psicólogos brasileiros a respeito do referido exame. O questionário foi publicado no Boletim Informativo do C.F.P., ano VI, nº 19, 1982, pg 5 a 8, e distribuído através dos diversos CRPs a cerca de 20.000 psicólogos, dos quais apenas 107 ou 0,5% nos mandou o questionário preenchido. Deve-se no entanto ressaltar que diversos psicólogos nos comunicaram não ter recebido o número do Boletim no qual foi publicado o questionário.

Considerando as informações dos endereços observamos que a distribuição sobre os estados é a seguinte:

São Paulo: 34, Rio Grande do Sul: 17, Minas Gerais: 13, Rio de Janeiro: 11, Paraná: 9, Pernambuco: 5, Distrito Federal: 4, Santa Catarina: 3, Rio Grande do Norte e Mato Grosso do Sul cada um: 2 e Góias, Pará, Mato Grosso, Alagoas, Bahia, Paraíba e Espírito Santo cada um: 1. Mesmo que não podemos dizer que esta amostra é representativa de toda a população foi isto que se conseguiu e pelo menos podemos dizer que as pessoas que responderam levaram o problema a sério e acharam que valia a pena de manifestar sua opinião a respeito.

Quanto ao *sexo* das pessoas que responderam: 72 são mulheres e 35 são homens, levando em consideração a proporção de mulheres e homens na profissão estes últimos até alcançaram um número maior do que o esperado.

A variação em *anos de experiência profissional* daqueles que responderam é bastante grande, e expresso em anos de formado vai de menos de um ano até 31 anos, sendo a média 7 anos e a moda 5 anos de formado.

As *ocupações* destes psicólogos são bem diferenciadas e se distribuem da seguinte forma:

1. Organizacional, Industrial, Empresa, Trabalho, Seleção e Treinamento	40
2. Psicologia Clínica	39
3. Psicotécnico, DETRAN	11
4. Psicologia Escolar e Educacional	10
5. Magistério, Ensino (Universidade e II grau)	10
6. Orientação Vocacional e Profissional	4
7. Pesquisa	4

O total produz uma soma superior a 107 porque diversos indicaram mais de uma ocupação. Como se vê apenas 11% das respostas eram provenientes de psicólogos que trabalham em psicotécnico de motorista. Por um lado isto é favorável, pois a opinião geral refletirá mais a opinião dos psicólogos com um todo, do que a opinião de uma fracção

do conhecimento dos mais interessados. Por outro lado é desfavorável, pois demonstra que aqueles que trabalham em psicotécnica e cujo ganha-pão é a aplicação e avaliação de exames psicológicos em motoristas não acham que vale a pena manifestar sua opinião, por qualquer que seja a razão desta atitude. A interpretação deste silêncio não é fácil. Pode significar: "nós estamos de acordo com o exame assim como está", ou pode ser um aviso: "não mexe com isto, senão vamos perder ainda o pouco que temos". Poderiam, no entanto, ter tomado o trabalho de dizer isto no questionário! Ou será que a distribuição de Boletim Informativo pelos CRPs é tão deficiente que muitos nem receberam o questionário, mas não parece possível que esta deficiência atingiu exatamente os psicotécnicos mais do que os outros. Também é possível que esta atitude reflita simplesmente o pouco caso com que os psicólogos brasileiros recebem e lêem o Boletim Informativo do C.F.P.I

Passamos agora para uma visão mais sintética das respostas ao questionário. Em alguns casos expressamos a porcentagem, porém nem sempre isto nos pareceu necessário, pois a qualidade das observações e sugestões não depende da quantidade, e o que mais nos interessa é a qualidade ou a originalidade de algumas observações. Além destas respostas ao questionário, recebemos também algumas cartas mais extensas que comentaremos ao fim deste relato.

Como ficou patente a 1ª e a 2ª pergunta são conjugadas:

1 a) *Deve ficar como está?*

2 a) *Qual o objetivo alcançado pelo atual exame?*

Apenas 6 psicólogos opinam que o exame deve ficar como está, alegando que os testes medem os fatores certos e que indicam os que tem as aptidões necessárias para motorista ou que eliminam os casos graves de desajustes, alcançando este objetivo.

1 b) *Deve ser abolido?*

2 b) *Porque propõe sua abolição?*

Também aqui apenas 6 estão em favor de sua abolição, entre os quais um de 12 anos de experiência em psicotécnica. As razões principais são que os testes, inclusive o P.M.K., usados em exames psicológicos para motorista não mostram uma correlação segura com o desempenho do motorista ou que não existem ou não são divulgados os estudos e pesquisas a respeito, alegando também que na realidade atual todo mundo vive sob a influência do "stress" e se fizesse um exame rigoroso haveria uma eliminação muito grande de candidatos.

1 c) *Deve ser modificado?*

2 c) *O que deve ser modificado?*

Como é claro o restante dos que preencheram o questionário ou 94 (pois um não respondeu a questão) são em favor de modificação. Existe no entanto uma grande variedade a respeito do que deve ser modificado. A maior dificuldade é que nem todo mundo se refere aos mesmos testes uma vez que a bateria de testes varia de estado para estado. Como a pergunta é bastante abrangente e aberta, as respostas são as mais variadas: A grande maioria se refere aos testes, no entanto as indicações em geral são genéricas ou consistem em testes mais específicos para as habilidades do motorista, alguns especificam mais sugerindo a introdução de testes de rapidez de raciocínio, de tempo

de reação, de atenção difusa (outro tipo do que geralmente se usa), a palavra, a FEFT, falso tórno, Bender e coordenação motora. Houve diversas sugestões para introduzir mais e outros testes (projetivos) de personalidade, — reação sob frustração —, enquanto também houve quem sugerisse menos testes de personalidade. O mesmo se verifica quanto à inclusão ou exclusão de testes de coordenação bi-manual, e quanto à inclusão ou aperfeiçoamento do P.M.K. e sua exclusão. Neste último caso baseia-se geralmente sobre o argumento que os testes como Machover, Arvore, H.T.P., Wartegg, P.M.K. e Raven são “queimados” e devem ser substituídos. Raramente se indica por quais testes devem ser substituídos, mencionando-se o Pfister e “testes coletivos mais modernos de personalidade”. Foi lembrado que os testes deveriam ser aplicados de forma completa e não apenas uma parte.

Há também certa insistência na criação de outros instrumentos a partir da realidade, instrumentos práticos e não apenas testes gráficos, exames menos quantitativos e mais qualitativos-dinâmicos. São apresentadas sugestões a respeito da aplicação e da avaliação dos testes: que sejam feitas pela mesma pessoa, que devem ser feitas pelo próprio psicólogo, e que se mudassem os critérios no sentido de torná-los mais severos.

Uma sugestão que nos pareceu bastante importante é: começar uma pesquisa séria sobre as características do motorista, os instrumentos válidos para medir estas características e o estudo científico da correlação entre os resultados destes testes e o desempenho do motorista. Nesta parte quer se também o apoio do C.F.P. e dos C.R.P.s. Em combinação com esta sugestão pode se ver uma outra que propõe a unificação dos procedimentos no Brasil na base de resultados de pesquisa, a padronização dos testes com a elaboração de baremes baseados em amostras brasileiras.

Vários lembraram que conviria que nos institutos psicotécnicos se trabalhasse com mais seriedade e honestidade, e por outro lado que as taxas fossem aumentadas para garantir um trabalho melhor.

Há quem acha que o psicólogo que aplica estes exames deve fazer parte, ou ser funcionário do DETRAN, enquanto outro opina que o psicólogo deve trabalhar sem tutela do DETRAN e sem ligações com auto-escolas. Sugere-se mudança no sentido de um sistema mais ético de distribuição de clientes, e a não aceitação de “inaptos” de outros institutos psicotécnicos, sem no entanto sugerir como se poderia fazer este controle.

Muitos insistem na entrevista, esta deveria ser maior, mais apurado e mais livre, realizado por psicólogo credenciado, conforme alguns, e com uma abordagem clínica, conforme outros. Propõe-se a introdução de uma ficha acumulativa com os dados biográficos de cada candidato, além da introdução de novos critérios de acompanhamento que permitiram ao candidato ter um “feedback” dos resultados de seus testes. O psicólogo deveria também conscientizar melhor o motorista da importância do exame psicológico. Alguns anteciparam nesta questão já a resposta a respeito da conveniência revalidar o exame periodicamente.

3. Se acuar o exame atual (ou modificado) útil, qual sua maior utilidade na sua opinião?

A variedade de respostas a esta questão é grande e as nuances nas expressões usadas maior ainda. A utilidade geral pode ser expresso na finalidade última do exame: criar um trânsito melhor assegurando à população uma proteção.

Alguns dão um enfoque positivo no sentido de verificação de aptidões psicológicas ou condições psicológicas para dirigir, alguém acrescenta: conforme o tipo de veículo que vai dirigir. A grande maioria, no entanto, usa um enfoque mais negativo no sentido de evitar e prevenir acidentes através da previsão de comportamentos inadequados, baseada na "detecção precoce" de deficiências emocionais, de problemas neuropsicológicos, de falta de equilíbrio bio-psico-social, de agressividade (não controlada), de alcoolismo, de uso de droga, de alterações de personalidade, de analfabetismo, de epilepsia, de esquizotimia e de baixo nível mental, de problemática emocional ou mental, de neuroses e psicoses, de casos patológicos, de disritmias, de excesso de impulsividade e de falta de estabilidade emocional.

Nota-se grande variabilidade no vocabulário dos psicólogos; os termos usados indicam um contínuo que vai desde uma deficiência emocional até aos casos patológicos, verdadeiras psicoses. Poderia-se perguntar: quem dita o momento, a quantidade e a qualidade de características psicológicas que torna uma pessoa "perigosa" para dirigir? Quais as circunstâncias "stressantes" momentâneas que podem abalar uma pessoa normal e bem equilibrada?

Continuando os resultados do nosso levantamento se chega, em todo caso, através da detecção destas deficiências a uma avaliação das características que contraindicam e a uma seleção que resulte em uma eliminação do elemento perigoso a respeito de quem se pode fazer um prognóstico de um insucesso na atividade de dirigir. Desta forma se efetua uma triagem dos inaptos o que automaticamente minimiza os riscos de acidentes.

Há quem toma uma atitude não apenas preventiva mas também formativa. O trabalho do psicólogo serviria para orientar a aprendizagem tanto na percepção quanto na compreensão adequada das normas e da situação corrigindo assim as falhas, e não apenas dizendo que o candidato é inapto. O psicólogo deveria orientar o candidato que oferece perigo, acompanhar os casos e auxiliar na sua solução e (criando um nexa não expresso por quem respondeu) ajudar o motorista a compreender melhor o funcionamento de sua personalidade como fonte de seu comportamento.

Além destas respostas de avaliação mais positiva há quem vê nenhuma utilidade nesses exames que são muito teóricos e que oferecem pouca segurança e validade. Há quem afirma que apenas serve como campo de emprego para o psicólogo e para nada mais.

Por outro lado há expressões que pelo menos manifestam uma séria dúvida a respeito da validade destes testes, p. ex.: "o exame *deveria* prever o tipo de desempenho" (mas não o prevê de fato!).

4. Os Institutos Psicotécnicos deveriam ser propriedade do Psicólogo, do DETRAN, da Universidade, de qualquer um, contanto que seja um bom administrador?

As respostas a esta questão mais fechada dão menos margem a discussão, no entanto as diversas especificações introduzidas pelos que responderam ainda não torna

possível uma simples quantificação. Mais de 40% acham que o psicólogo deve ser o proprietário. Alguns colocam o Instituto ou a Clínica (credenciada) ou o psicólogo, 12% indicam o DETRAN como proprietário sob a administração do psicólogo. Outros preferem a Universidade (com curso de Psicologia) como dono, seja ela sozinha seja com o psicólogo. Para alguns a ordem é: em 1º lugar o psicólogo, 2º a Universidade e alguns ainda colocam o DETRAN em 3º lugar. Outros colocam o psicólogo no 1º lugar mas dão preferência ao DETRAN sobre a Universidade. Há quem prefere um grupo de psicólogos como dono e outro: um psicólogo e/ou um médico, e ainda se sugere o sindicato de motoristas ou instituição congênera.

Para 16% a propriedade é indiferente contanto que se trabalhe bem: um serviço honesto e de qualidade.

5. Quem deve ser credenciado: o Psicólogo ou o Instituto?

Apesar desta simples opção entre duas alternativas aparecem diversas respostas com outras opções. 60% prefere credenciar o psicólogo, pois como se argumenta: ele é o responsável, 31% daria o credenciamento a ambos, e 8% o prefere dar ao Instituto, argumentando que assim a substituição de um psicólogo é mais fácil. Ainda há quem prefere a Universidade ou o Instituto Universitário, ou 1º a Universidade e 2º o Psicólogo. Outro prefere o psicólogo credenciado e o Instituto cadastrado, uma equipe multidisciplinar do DETRAN ou o Psicólogo como pessoa física e o Instituto como pessoa jurídica. Também se sugere credenciar o sindicato de motoristas e há quem prefere simplesmente a abolição do credenciamento.

Sugere-se ainda que para ser dono de um Instituto Psicotécnico ou mesmo para trabalhar como psicólogo neste Instituto deveria se exigir uma especialização de 2 anos em psicologia do trânsito.

6. Quais critérios devem ser seguidos na reaplicação caso o candidato não tenha passado nos testes?

As respostas mostram bem a confusão reinante a respeito deste item e se baseiam em conceitos um tanto arbitrários, ou se apoiam na opinião de alguma autoridade, porém sem razões objetivas claras.

Os critérios se referem tanto ao prazo quanto à maneira de reaplicação e àquilo que se deve fazer depois de primeira reprovação. Assim há quem opina que só deverá haver uma reaplicação se na primeira vez houve um engano, ou se os testes foram aplicados em condições desfavoráveis pois os testes são válidos e fidedignos ou não; se são válidos e fidedignos não há porque repetir, se foram bem aplicados, o resultado será o mesmo. Outros opinam que quando os problemas são removidos através de orientações, treinamentos ou terapias poderá haver uma reaplicação. Recomenda-se o reestudo do processo e dos testes aplicados na primeira vez e uma entrevista mais profunda e menos formal para detectar as razões do fracasso na primeira aplicação, descobrindo quais foram as condições e quais os critérios aplicados. Conforme alguns é o psicólogo que deve decidir quando pode ou deve fazer uma reaplicação e esta não deve ser tabelada, conforme outros o prazo pode variar de "no dia seguinte. . . , pelo menos depois de uma semana. . . , pelo menos depois de um mês, pelo menos três meses conforme a lei". Outros opinam que se deve seguir as tabelas do ISOP que também estão em vigor

em Belo Horizonte, e que o prazo deve ser conforme os testes em que se saiu mal, ou depois da verificação das razões e da constatação de necessidade de terapia a reaplicação pode se fazer depois de 1 a 6 meses. Há quem acha que não se deve aplicar nada dentro do prazo de um ano pelo menos, ou que o prazo deve depender da natureza do impedimento que deveria ser estudada por uma equipe multidisciplinar.

Um outro ponto abordado é: qual o critério que se deve adotar na escolha dos testes. Existem diversas opiniões: os mesmos testes; os mesmos testes mais alguns outros; não os mesmos testes mas testes paralelos e equivalentes; testes mais profundos e mais específicos. Só uma parte dos testes ou todos eles, avaliar melhor a dinâmica da personalidade: P.M.K. completo.

No julgamento ou avaliação dos testes da reaplicação alguns estão em favor de aplicar os mesmos critérios aplicados na primeira vez, enquanto outros julgam que os critérios devem ser mais severos.

Além dos testes alguns recomendam uma entrevista mais aprofundada, ou uma entrevista clínica, também conscientizando o candidato da utilidade do exame e da importância positiva para ele mesmo de uma eventual proibição de dirigir. Sugere-se introduzir, em vez de um "inapto temporário" um "apto temporário" a quem se concede o direito de dirigir condicionalmente por meio ano ou por um ano, e se não houver nenhum acidente por culpa dele, passa a ser apto simples.

Uma outra sugestão é que o Conselho Federal de Psicologia deveria definir estes critérios bem como as condições de reaplicação, os testes, os prazos, etc.

Considerando a enorme divergência quanto aos prazos para reaplicação e os testes a serem reaplicados, surge espontaneamente a pergunta se a Psicologia é uma Ciência ou um campo de atuação profissional onde qualquer palpite dá certo, contanto que seja dado com plena convicção que a gente é um profissional competente. É hora de se fazer um exame de consciência muito sério. Algumas opiniões contrárias são perfeitamente aceitáveis mas tantas. . .

7. Qual período lhe parece necessário para um novo exame psicológico para a renovação da Carteira de Habilitação?

Deixando de lado algumas respostas que confundiram este exame para a renovação do C.N.H. com a repetição de um exame mal sucedido e que responderam: de 1 a 3 meses ou 6 meses, os prazos indicados nas respostas variam de "anualmente, de 2 em 2, de 3 em 3m de 4 em 4 (mais frequente), de 5 em 5, de 8 em 8 até de 10 em 10 anos". Outros julgam que o laudo deve ter valor para a vida toda, e vários são de opinião que esta renovação ou o prazo desta renovação deve estar condicionado ao resultado do exame psicotécnico ou à idade. Desta forma indicam: conforme os resultados de 10 para menos anos; entre 20 e 50 anos deve ser inalterado; um exame inicial e depois de 40 anos exames periódicos; de 20 a 40 anos de cinco em cinco anos, de 40 a 60 anos de três em três anos e de mais de 60 anos de dois em dois anos. Uma outra proposta é: de 10 em 10 anos de 30 a 60, e depois de 60 de 5 em 5 anos. Ainda outra: de 18 a 26 de 2 em 2 anos, de 26 a 50 anos de 4 em 4 anos e de mais de 50 de 2 em 2 anos. Podemos de novo perguntar qual a razão científica e objetiva destes números, mesmo que não são desprovidos de alguma razão de "bom senso". Onde se obtém esta

exatidão, e ainda uma exatidão tão contrastante e com tanta variedade. A Psicologia é uma Ciência."

Outros opinam que quando não há problemas não existe necessidade de renovação, ou que a renovação é dispensável principalmente quando há acompanhamento psicológico. No entanto, enquanto por um lado há quem se pergunta se os aspectos pesquisados são passíveis de tantas mudanças que justificam um reteste, por outro lado há quem acha que o exame psicocotécnico deveria se renovar assim como o exame médico ou mesmo, conforme outro, que o espaço deveria ser tão curto como no exame clínico pois a todo momento pode se modificar. Diversos opinam que a renovação deve ser em prazos regulares e sempre que o motorista é envolvido em acidentes ou em vários acidentes. Uma outra opinião quer restringir a renovação exatamente a estes casos e aos casos de graves transgressões das leis de trânsito.

Os períodos, conforme alguns, deveriam ser fixados pela Comissão e esta deveria estudar a questão toda e apresentar uma regulamentação a respeito.

8. *O que acha de um exame prático no carro com observações padronizadas.*

60% das respostas aprovaram esta sugestão, qualificando-a como excelente, válido, necessário, imprescindível, fundamental, mais coerente com a função, sugerindo ainda que conforme a categoria do motorista deve ser feito em carro de passeio, em caminhão ou em coletivo, e em duas sessões com observadores diferentes. Outros acham que a medida é viável em casos especiais com técnicos do DETRAN, ou a julgam adequada em caso de renovação por motivo de acidente ou como complemento do atual exame, e conforme a opinião de outros este exame prático bem poderia ser feito num simulador.

A expressão "observações padronizadas" não ficou bem claro, há quem não confie nestas observações e há quem diz que depende do que se entende por padronização. Outros confessam não entender bem a proposta e acham difícil opinar. Enquanto alguns propõem que o assunto deveria ser pesquisado, ou que a idéia é boa mas deve ser discutida, outros opinam que a viabilidade econômica desta idéia é discutível ou que é interessante mas pouco real e que primeiro se deveria aperfeiçoar a parte de seleção por testes. Há quem objeta que existem variantes constantes de tempo, de clima, etc., ou que a sugestão é inviável pelas dificuldades físicas e de pessoal e pelo nervosismo do candidato nesta situação de observação, ou que se mede um comportamento que, em ansiosos, pode não ser representativo e que há dificuldade em traçar um perfil "ideal" de performance.

Alguns opinam que é impraticável este exame ser aplicado por psicólogo ou que isto deve ser a função de técnicos. — Será então mesmo que o psicólogo só sabe aplicar testes e nem sabe observar um comportamento na sua realidade? — Outros acham este tipo de exame muito relativo, ou não lhes parecer útil, prático ou válido. 10% o julga desnecessário, ineficiente e ineficaz ou acham que leva a nada. Um colega opina que se este exame for feito sob controle dos órgãos oficiais do trânsito, seria simplesmente mais uma maneira para obter dinheiro ilegalmente para as "caixinhas".

O que?

Somente três respostas foram negativas e uma delas já se achou muito quando se faz bem o exame psicotécnico, todas as outras manifestam que não apenas poderia mas deveria-se fazer algo mais para a segurança no trânsito. Em primeiro lugar, alguns falam de uma atuação no trânsito sem especificação, porém o conjunto das respostas indica diversas áreas:

1) a *auto-escola* — o psicólogo como especialista em psicologia da aprendizagem poderia colaborar nas auto-escolas e de forma particular no treinamento dos instrutores, dando cursos também sobre relações humanas no trânsito, podendo estabelecer normas para o comportamento no exame final para a C.N.H.;

2) o *candidato* ao exame para a obtenção da C.N.H. — O psicólogo poderia dinamizar grupos de debates em preparação aos exames escritos e práticos, fazer treinamentos experimentais dos candidatos e orientá-los quanto às relações humanas. Além disso poderia orientar o candidato após o exame, conscientizando o motorista de sua responsabilidade, ou quando o candidato foi considerado inapto, poderia aplicar uma psicoterapia breve e aconselhar e orientar o motorista pluriacidentado. . .

3) a *educação* para o trânsito — O psicólogo poderia promover ou colaborar com campanhas educacionais de trânsito dirigido para motoristas e pedestres em âmbito municipal, estadual ou nacional. Poderia proferir palestras sobre o comportamento humano no trânsito, sobre a variação de estímulos e a psicologia da percepção, sobre o comportamento na fila e o acidente, ou sobre as reações de agressividade, e isto tanto para as crianças das escolas primárias como para os adultos: motoristas, pedestres e policiais:

4) *cursos de Psicologia do Trânsito* — Com a colaboração do C.F.P. poderiam-se instalar nas universidades cursos de psicologia do trânsito através dos quais os psicólogos poderiam se especializar nesta área e tornar-se mais capazes de colaborar com um comportamento humano mais seguro no trânsito.

5) promover e orientar *pesquisas* sobre diversos assuntos relacionados com o trânsito: percepção, placas e sinais, correlação entre traços de personalidade ou aprovação nos exames psicológicos e acidentes, causa de acidentes, sobre a velocidade e fluxo de veículos, e em geral sobre o comportamento do motorista, do passageiro e de pedestre no trânsito, bem como a seleção de motoristas para empresas. Podendo se ainda pesquisar outros itens como: a violência no trânsito, as condições do trânsito, as circunstâncias dos acidentes, os "pontos negros", os tipos de transportes mais envolvidos em acidentes, a criação de novos testes próprios para o exame psicotécnico, um "outro tipo" de exame, pesquisando também com os próprios dados dos psicotécnicos.

6) *assessoria e colaboração com órgãos oficiais* do trânsito: DETRANs e CIRETRANs — O psicólogo poderia dar esta assessoria em relação ao estudo de acidentes e motoristas pluri-acidentados e pluri-infratários, participando também em outras pesquisas destes órgãos. Assessorando empresa de ônibus dando assistência aos motoristas de coletivos inclusive através de cursos e treinamentos em relações humanas, participando em comissões de segurança do trânsito e de promoção de campanhas de prevenção de acidentes.

7) a criação de um *Centro de Estudo e Pesquisa* da Segurança Viária Nacional assim

como existe junto à universidade de Carolina do Norte nos E.E.U.U. e em outros países como o Laboratoire de Psychologia de la Conduite do ONSER na França e o VerkehrsKuratorium em Viena na Austria.

10. *O que o psicólogo poderia fazer para melhorar sua imagem social em relação ao exame psicotécnico?*

Dividimos as respostas em relação aos diversos tópicos que apareceram nas respostas:

1) Com relação ao *C.F.P.* e *C.R.P.* e ao *Sindicato* – É necessário ter o apoio do Sindicato e dos Conselhos de Psicologia para os problemas que o psicólogo que trabalha com este tipo de exame tem que enfrentar. Neste sentido os Conselhos poderiam desenvolver campanhas contra a divulgação de técnicas psicológicas e contra o treinamento de candidatos nestas técnicas pelas auto-escolas. Vários esperam uma atitude muito mais atuante do *C.F.P.* e do *C.R.P.*

2) *DETRAN* – Há quem opina que o psicólogo que aplica este tipo do exame deveria ser funcionário do *DETRAN*, outros esperam que o *DETRAN* já uma contribuição mais positiva em vez de só fiscalizar e policiar. Há quem acha que seria melhor se o psicólogo não se sujeitasse a seleções “imbecis” do tipo exame psicotécnico do *DETRAN*. Outro expressa o desejo de se tornar público o papel do psicólogo principalmente para com os *CIRETRANS*. O psicólogo deve reconhecer o que faz, conhecendo a finalidade do exame e ser comunicado sobre as decisões do *DETRAN* a respeito do exame.

3) Em relação à *Comissão*: que ela determina uma bateria específica e que sejam determinados procedimentos uniformizados no Brasil.

4) Em relação aos *exames* – Deve se fazer pesquisa para definir o que é um bom motorista, realizando pesquisa prática no trânsito, adotando uma postura mais científica. Além disto deve-se rever os atuais testes e elaborar testes específicos e critérios rigorosos com renovações periódicas. Por um lado sugere-se não deixar a aplicação e avaliação dos testes aos não-psicólogos e por outro lado mudar este papel de aplicador de testes e maximizar seu papel na aprendizagem, criando situações mais próximas daquelas que o motorista tem que enfrentar ao dirigir. Conviria também realizar os exames de um mesmo candidato num só instituto, para evitar a aparente contradição de ser reprovado num e aprovado noutro. Não deve-se permitir que leigos são proprietários de institutos psicotécnicos. Vários sugerem: trabalhar e estudar, melhorando a qualidade do atendimento; ser competente, criterioso, honesto e seguro, atuando com seriedade, consciente e não se deixando levar por grupos, facções ou ideologias, fazer cumprir o código de ética e encarar o trabalho com responsabilidade profissional e ética visando principalmente o bem estar da comunidade e não apenas ter uma função definida. Sugere-se também que as taxas dos exames sejam aumentadas.

5) Em relação ao *próprio psicólogo* – Vários insistem que o psicólogo assuma a responsabilidade total pelo trabalho não aceitando pressões externas, lutando pela autonomia. Outros propõem a reciclagem frequente e a atuação nos encontros profissionais, promovendo tais encontros e divulgando os resultados de suas pesquisas e trabalhos, promovendo palestras e escrevendo artigos. Assinala-se a necessidade de maior

especialização dos profissionais nesta área para que acreditem naquilo que fazem. Propõe-se também maior entrosamento entre os Institutos de uma mesma região, promovendo maior união criando-se sociedades de psicólogos credenciados. Outros desejam que exista a possibilidade de acompanhar os casos e a orientação para outras profissões quando isto se fizer necessário. Também a colaboração do psicólogo em campanhas de Educação do Trânsito poderá melhorar sua imagem social.

Alguns insistem num melhor preparo para enfrentar a realidade, uma orientação e um esclarecimento dos estudantes para a importância deste tipo de trabalho de uma maior conscientização da própria categoria.

6) Em relação ao *credenciamento*, há quem exige mais rigor no credenciamento das clínicas, bem como uma seleção mais rigorosa para o credenciamento dos profissionais.

7) Em relação aos *esclarecimentos em geral*: propõe-se divulgar para a população os critérios, fundamentos e objetivos do exame, esclarecendo aos candidatos sobre a importância e os objetivos do exame. Por outro lado sugere-se que sejam tomadas medidas para evitar o conhecimento do público sobre os testes. Propõe-se a proferir palestras para desmistificar o exame e preparar o candidato através de um bom rapport.

11. *O que você proporia se fosse membro da Comissão?*

Podemos distribuir as proposições sobre vários tópicos:

1) Quanto ao *Psicólogo* e o *Instituto Psicotécnico*: propõe-se que os não-psicólogos não podem ser proprietários dos Institutos psicotécnicos isto a fim de combater a corrupção; que deve haver uma divisão equitativa de exames entre os Institutos de uma mesma região ou cidade, e que se fixe um mínimo de exames por Instituto. Sugere-se maior autonomia dos psicólogos, e que o credenciamento seja dado na medida das possibilidades regionais, evitando assim uma concentração exagerada de Institutos numa mesma região. Muitos são em favor de um preço do exame mais compatível com o trabalho do psicólogo.

2) Quanto ao *exame* por meio de *testes psicológicos*. Alguns propõem simplesmente abolir este exame, outros acham que se deve mudar tudo do começo até o fim, já um pouco mais concreta é a proposta de analisar e constatar as deficiências do atual exame e revê-lo, bem como a proposta de uma padronização nacional de exame, respeitando os respectivos regionais e, conforme outros, tornar o exame obrigatório em todo o território nacional para todas as categorias. Outra proposta está em favor da obrigatoriedade da entrevista e de outros recursos de avaliação mais profundos do que os atuais. Ainda outro sugere uma avaliação periódica dos critérios adotados para julgar da adequação de mudá-los ou conservá-los. Há quem propõe um reteste definido mais criteriosamente, enquanto outro insiste em mais rigidez e mais rigor sem corrupção e compra de Cartejas. Propõe-se também um estudo correlacional do P.M.K. com o E.E.G. e o estudo da possibilidade de um credenciamento de neurologistas pelo DETRAN.

3) Quanto à relação entre *psicólogos* e *DETRAN* algum colega sugere efetivar os psicólogos junto ao DETRAN enquanto outro propõe que pode haver um vínculo do

psicólogo com o DETRAN através do convênio mas não uma subordenação empregatícia, enquanto mais outro sugere que não deve haver credenciamento do psicólogo junto ao DETRAN.

4) Quanto à *formação específica*, propõe-se que a atenção deve estar voltada para o estudo da educação para o trânsito, deve-se dar cursos de especialização e seminários para preparar e atualizar os profissionais desta área, gratuitamente. O psicólogo através desta formação específica, poderia funcionar como orientador de trânsito.

5) Ainda quanto à *ampliação e pesquisa* sugere-se ouvir os especialistas de outros países, onde tais problemas já foram resolvidos. Há a proposta de incluir o acompanhamento psicológico bem como novos testes e uma avaliação mais rica e completa. Propõe-se um reteste em cada renovação da C.N.H. de 4 em 4 anos. Além de um levantamento inicial de dados a respeito do trabalho que vem sendo desenvolvido e do exame assim como é aplicado atu: mente propõe-se a criação de uma equipe multidisciplinar e a pesquisa de violência no trânsito, a pesquisa a nível nacional de causas de acidentes e da avaliação a um nível mais prático. Propõe-se também seguir as normas para o exame psicotécnico como são seguidas no exército já há tempo com bastante sucesso.

6) Quanto ao *candidato a motorista* propõe-se a elaboração de um manual compreensível para o motorista, bem como cursos para os candidatos a fim de melhorar a aprendizagem, o psicólogo poderia ajudar mais na educação para o trânsito.

12. *Qual a maior deficiência do atual exame psicológico para motorista?*

Também as respostas a esta questão podem ser divididas em algumas categorias:

1) Quanto à *validade dos testes e de sua aplicação* há muitos que indicam como deficiências mais graves: a falta de padronização, a aplicação por leigos, a falta de competência de alguns serviços, a falta de técnicas cientificamente comprovadas dentro da realidade regional, baterias de testes mal selecionadas, resumindo-se só em testes de personalidade e de nível mental. Além disso a má aplicação, a não observância das normas e a aplicação por indivíduos incompetentes (com a convivência dos psicólogos responsáveis). Uma falta de estudo sérios sobre a correlação entre o PMK e o comportamento do motorista.

Mesmo assim há alguns que acham que não existem deficiências propriamente ditas, ou que o exame é útil mesmo que não é "ideal", ou que a introdução de uma entrevista já seria o suficiente para suprir a eventual deficiência.

2) Outros, no entanto, tem um conceito mais definido quanto à *ineficiência* do exame psicológico para motoristas, dizendo que dificilmente se reprova um candidato, e que na realidade não há seleção pois por fim todos terminam aptos de uma ou de outra maneira. Outros se expressam assim: "nada mede e nada prova, só é uma exigência "pro-forma, todos passam" ou "começa-se numa clínica e termina-se numa outra". Um fato que torna o exame completamente sem finalidade é o "mercado negro" de Carteiras Nacionais de Habilitação, e o fato dos testes já serem super conhecidos.

3) Quanto ao *psicólogo e o pessoal do Instituto Piscotécnico* a maior deficiência é a falta de formação profissional do psicólogo, sua falta de especialização e sua desatualização. A opinião do psicólogo do psicotécnico não é respeitada e recorre-se à opi-

não do psiquiatra. Há pessoal incompetente, por isso um continúo e uma falta de renovação. Os próprios aplicadores dos testes não acreditam naquilo que fazem. Vários psicólogos trabalham em psicotécnico como "bico", e muitos que lá trabalham tem a vergonha de dizer que estão trabalhando num psicotécnico. Isto tudo colabora com que a "voz do psicólogo é fraca" e é facilmente sufocada pela do médico. Outra deficiência é a falta de fiscalização nos institutos psicotécnicos.

4) As deficiências mais diretamente ligadas ao *candidato* são a falta de crédito dos candidatos, a falta de informação a respeito do exame e a falta de comunicação dos resultados ao candidato. Há colega que acha que todo este exame é apenas uma desculpa para tirar dinheiro do candidato.

5) Quanto ao *modo de atender* também são apontadas graves deficiências, principalmente a pressa com que os psicólogos fazem sua avaliação, a exigência de fazer muitos exames em pouco tempo, ou um excesso de atendimentos por um só psicólogo levando a um prejuízo para a qualidade do atendimento.

6) Faltam *critérios* seguros que definem a inaptidão, infelizmente se dá mais valor ao lado psicométrico dos testes do que ao próprio exame psicológico. Faltam critérios serios para o trabalho e o tempo de vigência de um exame é longo demais.

7) A *baixa remuneração* é, sem dúvida, uma deficiência que traz consigo várias outras, o ganho muito reduzido leva a um trabalho pouco elaborado.

8) Quanto à *relação com outras entidades*: outros institutos psicotécnicos, auto-escolas e DETRANs, acarreta certas deficiências. Os psicólogos são sujeitos a certas circunstâncias de trabalho que não ajudam para valorizar seu trabalho. Propõe-se que o psicólogo deveria estar nas auto-escolas e ter uma posição lá, outros acham que exatamente a ingerência das auto-escolas no trabalho do psicólogo é funesta, que uma das maiores deficiências provêm do acesso de pessoal não-psicólogo a material psicológico, bem como o caminho para o suborno. Queixa-se também de falta de atenção dos dirigentes do DETRAN e mesmo de falta de espaço físico compatível com a necessidade de um bom atendimento. Um outro ponto que é ressaltado é que se coloca toda a responsabilidade de "dirigir bem" na seleção do DETRAN, enquanto na realidade as auto-escolas preparam mal seus alunos para enfrentar o trânsito.

Chegamos assim ao final desta visão global das respostas ao questionário sobre o exame psicológico para motorista. Podemos perguntar: "e depois de todas estas opiniões o que devemos reter?"

Em primeiro lugar ficou bem claro que a grande maioria quer mudar o psicotécnico, mas há muito palpite sobre o que deve ser mudado. Provavelmente todos estariam de acordo quando se diz que os próprios psicólogos querem um psicotécnico mais sério, mais honesto, mais científico, mais merecedor do crédito do público, e chefiado por um psicólogo mais especializado, com uma boa formação em psicologia de trânsito e capaz de entender e estudar o comportamento humano nesta atividade de todos nós que é: participar do trânsito. Não há um consentimento quanto à quantidade, nem quanto à qualidade dos testes, nem se deseja um exame que consiste somente de testes, pois isto talvez levou o psicólogo a afastar-se do candidato. A entrevista provavelmente é considerada como um meio para reestabelecer este contato

psicológico com a pessoa humana. Constatase também que o psicólogo no seu psicotécnico, com ganhos muito reduzidos não é a pessoa mais indicada para empreender pesquisas que podem levar a composição de uma bateria de testes mais eficientes. Por isto deve se criar um Centro Nacional e ligados a estes vários outros centros em ambientes universitários onde a pesquisa poderá ser feita sem muita interferência de autoridades não-psicólogas. Nestes centros não apenas se deve estudar os testes conhecidos, mas deve se procurar contatos com centros em outros países que já conseguiram resolver vários problemas, como por exemplo Japão, Inglaterra, Austrália, Austria e França. Além disto eles terão um ambiente mais propício para (nos seus laboratórios e com seus instrumentos em veículos no meio do trânsito — elaborar novos testes e novas técnicas para a avaliação das capacidades do candidato). Poderão dar também uma atenção especial à possibilidade de treinamento daqueles que simplesmente eram julgados “inaptos”. Isto, e mais o combate à mais vergonhosa prática de “vender” exames e “vender” Carteiras de Habilitação, poderá ser o caminho a percorrer para sanar e restabelecer o psicotécnico. Sem a eliminação da aquisição desonesta do CNHs todo o trabalho do psicólogo e de centros de pesquisa será em vão pois relativamente pouco poderão contribuir para a maior segurança do trânsito no Brasil.

Por fim um breve resumo de algumas cartas que recebemos de pessoas que já há anos se ocupam com o exame psicológico para motorista. Podemos ressaltar:

- 1) Que acusam pressões sobre o trabalho e a atuação do psicólogo vindo do órgão tais como auto-escolas, despachantes e o próprio DETRAN. Existe uma grande falta de autonomia do psicólogo no psicotécnico.
- 2) Estas pressões parecem canalizar os atendimentos para determinados institutos psicotécnicos que se curvam perante elas; sugere-se que se chegue a normas que garantem uma distribuição equitativa dos exames sobre os diversos Institutos.
- 3) Sugere-se igualmente vincular os Institutos a faculdades ou universidade através de uma Assessoria Técnica Científica.
- 4) Sente-se uma necessidade de um levantamento nacional para o conhecimento concreto da situação no Brasil com um todo, como foi feito no MG.
- 5) Sugere-se que os profissionais que trabalham nesta área tivessem um preparo mais condizente com as responsabilidades específicas do cargo.
- 6) Exige-se mais respeito pelos testes, de modo particular pelo PMK, como um teste que todo mundo aplica mas que nem-todo mundo tem a devida formação para uma avaliação adequada, além de mutilações na própria aplicação do teste por pessoas incompetentes.

Se por um lado a grande maioria está em favor de uma mudança e não está de acordo com uma simples continuação do “status quo”, por outro lado pode se tirar a conclusão dizendo: ou o psicotécnico muda para melhor ou será melhor fechá-lo temporária ou definitivamente.

CONFERENCIA:

"A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E DO JOVEM PRA O TRÂNSITO NO BRASIL"

Prof. Francisco Oscar Rodrigues

E

INFORMAÇÃO PRESTADA NA MESA REDONDA – “Em que a Psicologia poderá contribuir para aumentar a segurança da criança no trânsito”, pelo Prof. FRANCISCO OSCAR RODRIGUES*, sobre o PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO.

* Subsecretário do Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura e membro do Conselho Nacional de Trânsito – CONTRAN.

O PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

I - INTRODUÇÃO:

O Ministério da Justiça, através do Departamento Nacional de Trânsito elaborou o Plano Nacional de Segurança de Trânsito que, em seus aspectos executivos, se concretiza nas Diretrizes de Segurança de Trânsito.

Cada diretriz focaliza um aspecto de particular interesse para a Segurança de Trânsito.

No intuito de implementar esta Diretriz o DENATRAN concebeu, entre outros, o PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO, e foram firmados convênios entre Ministério da Justiça, Ministério da Educação e Cultura e Ministério dos Transportes.

O Projeto pretende a implantação da Educação para o Trânsito nas Escolas de 1ª e 2ª Graus do País, no sentido de, pela ação educativa, minimizar o índice de acidentes e formar na criança, no adolescente e no adulto, uma atitude positiva e adequada em relação ao Trânsito.

Numa 1ª instância o Projeto se estende somente à zona urbana, abrangendo a capital das Unidades da Federação.

II - CONVÊNIOS:

1. CONVÊNIO Nº 50/78 de 13/10/1978

1.1. Celebrado entre:

- O Departamento Nacional de Trânsito do Ministério da Justiça;
- Secretaria de Ensino de 1ª e 2ª Graus do Ministério da Educação e Cultura;
- O Departamento Nacional de Estradas de Rodagem do Ministério dos Transportes.

1.2. Objeto:

Formalização de cooperação técnica e financeira visando assegurar a implementação do Projeto Nacional de Educação para o Trânsito no Ensino de 1ª Grau.

2. CONVÊNIO Nº 13/79 de 20/12/1979

2.1. Celebrado entre:

- O Departamento Nacional de Trânsito do Ministério da Justiça;
- Secretaria de Ensino de 1ª e 2ª Graus do Ministério da Educação e Cultura;
- Companhia de Engenharia de Tráfego da Prefeitura Municipal de São Paulo.

2.2. Objeto:

Elaboração, execução e acompanhamento do Programa Educação para o Trânsito no Ensino de 2ª Grau.

III - OBJETIVO:

Sensibilizar técnicos em educação e professores com vistas à formação de atitudes e aquisição de comportamentos adequados em relação ao Trânsito, nos alunos de 1º Grau.

O Projeto previa:

1. a produção de materiais auto-instrucionais impressos, destinados a professores que atuam no ensino de 1º grau.
2. a produção e duplicação de recursos pedagógicos (jogos, diapositivos e K-7) em complementação aos materiais impressos.
3. a aquisição de equipamentos audiovisuais: projetores de diapositivos e gravadores.
4. a distribuição dos materiais produzidos e dos equipamentos adquiridos às Secretarias de Educação das Unidades Federadas, que, através do seu Sistema de Material Ensino-Aprendizagem os fará chegar aos professores que atuam no ensino de 1º grau das capitais brasileiras.
5. o treinamento de técnicos das Secretarias de Educação e professores da rede estadual das capitais das UF, envolvidos no Ensino de 1º Grau.

No Ensino de 1º Grau, abrangendo do pré-escolar à 8ª série, o Projeto recebe o nome de Projeto Nacional de Educação para o Trânsito no Ensino de 1º Grau.

No Ensino de 2º Grau - Programa de Educação para o Trânsito no Ensino de 2º Grau.

IV - O MATERIAL PARA O ENSINO DE 1º GRAU

Objetivo:

Subsidiar a ação do professor, oferecendo-lhe instruções metodológicas e conhecimentos sobre o tema Trânsito que possibilitem formar no aluno atitudes e comportamentos adequados em relação ao Trânsito.

A quem se destina:

A professores do Ensino de 1º Grau, do pré-escolar à 8ª série, em exercício nas escolas da rede oficial das capitais das Unidades Federadas.

Do que consta:

o Manual de Orientação Básica - contendo a conceituação dos termos específicos de trânsito, trabalhados nos módulos de ensino.

o Módulos de ensino desenvolvendo conteúdos e atividades sobre como se pode levar a criança à aquisição de comportamentos desejáveis em relação ao Trânsito.

Os módulos foram elaborados segundo a Engenharia da Instrução e possuem a seguinte sequência:

Justificativa

Objetivo

Pré-teste

Atividades de aprendizagem

Pós-teste

Mensagem final

Estão assim discriminados:

Módulo para professores de pré-escolar

Módulo para professores de 1ª e 2ª séries

Módulo para professores de 3ª e 4ª séries

Módulo para professores de 5ª e 6ª séries

Módulo para professores de 7ª e 8ª séries

o Mapa de sinalização vertical de Trânsito, contendo ilustrações referentes às Placas de regulamentação, de advertência e de indicação de Serviços Auxiliares.

o Jogo de Trânsito acondicionado em uma caixa contendo peças para a montagem de maquete de um bairro de uma cidade, (prédios, árvores, semáforos, ruas, cruzamentos, placas) permitindo que a criança vivencie em sala de aula situações simuladas de trânsito.

o Conjuntos audiovisuais acondicionados em caixas plásticas contendo cassete e diapositivos sobre:

1. Informações sobre o Projeto – 1 cassete + 80 slides
2. Meios de transporte, evolução – 1 cassete + 80 slides
3. Sinais de Trânsito – 1 cassete + 80 slides

o Equipamento audiovisual:

1 maleta acondicionando um projetor de slides e um gravador K-7 sincronizados;

1 conjunto de gravador K-7 e projetor de slides

O conjunto de materiais produzidos e adquiridos para o Ensino de 1º Grau constitui a Série Educação para o Trânsito.

o Esquema de distribuição:

Cada Secretaria Estadual de Educação recebeu, de acordo com o levantamento previamente realizado, quanto ao número de professores de pré-escolar a 8ª série, o seguinte material:

1 - Maleta e conjunto de equipamento audiovisual (projetor e gravador)

Conjunto audiovisual (cassete e diapositivos)

Este material pertencerá ao acervo do Sistema de material de Ensino (SMEA) que se responsabilizará pela sua conservação e manutenção e o cederá aos professores para utilização no Projeto Educação para o Trânsito no Ensino de 1º Grau, toda vez que solicitado.

2 - Manual de Orientação Básica

Módulos de Ensino

Este material, enviado às UF através do SMEA foi distribuído aos professores das capitais, cada um recebendo:

- um manual

- ~~um manual de orientação básica e um manual de ensino~~

NO 1º GRAU

1. CONTATOS – SEPS – DENATRAN – DNER – UFRGS – Início – outubro, 1978

Entendimentos mantidos entre os 4 órgãos com vistas à elaboração, execução e acompanhamento do Projeto Nacional de Educação para o Trânsito no Ensino de 1º Grau, estabeleceram as condições necessárias ao desenvolvimento do processo.

2. ASSINATURA DE CONVÊNIO

Foram assinados Convênios para alocação de recursos e delegação de Competências: À SEPS, através de sua CO RDENADORIA DE ENSINO DE 1º GRAU coube:

- a coordenação das ações
- A orientação técnico-pedagógica do Projeto, com a indicação de um assessor para supervisionar sua execução e de especialistas para analisar o conteúdo do material, do ponto de vista pedagógico;
- a promoção do treinamento de técnicos das SEC/UF que deveriam posteriormente multiplicá-lo entre os professores do seu Estado.

Ao DENATRAN coube o financiamento do Projeto e através de seu CENTRO DE TREINAMENTO E APERFEIÇOAMENTO a análise do conteúdo no que se refere à temática Trânsito.

Ao DNER, coube uma participação no sentido de apresentar sugestões e integrar-se aos objetivos visando a otimização dos resultados do Projeto.

À UFRGS, coube a responsabilidade de executar o Projeto elaborando e imprimindo o material instrucional e complementar. Foi escolhida a Faculdade de Educação para assumir o empreendimento.

3. DEFINIÇÃO DA GRADE CURRICULAR

Inicialmente foi necessário determinar os conteúdos que deveriam ser tratados no material.

Nossa preocupação primordial consistiu em considerar, ao longo da programação prevista para o 1º grau, a criança e o adolescente, exclusivamente como: PEDESTRE, PASSAGEIRO de veículo e CICLISTA no Trânsito, conferindo ao Programa de 2º Grau a abordagem do aluno também como MOTORISTA.

Foi assim definida a grade curricular contendo tópicos e assuntos que o professor deverá trabalhar, do pré-escolar a 8ª série do 1º grau.

4. LEVANTAMENTO DO NUMERO DE PROFESSORES DE 1º GRAU, EM EXERCÍCIO NAS CAPITAIS DAS UNIDADES DA FEDERAÇÃO PERTENCENTES À REDE OFICIAL ESTADUAL.

Foram solicitados às Secretarias Estaduais de Educação, dados atualizados sobre o total de professores de 1º grau, nas capitais, que nos permitissem proporcionar uma distribuição equilibrada do material produzido e equipamento adquirido.

5. ENTENDIMENTOS COM A FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Tendo sido escolhida a Universidade do Rio Grande do Sul para executar o Projeto, após entendimentos, foi constituída a equipe técnica responsável pelo seu desenvolvimento, formada por especialistas em Planejamento, em Ensino de Comunicação e Engenharia de Trânsito, em Psicologia e outros conteúdos específicos, sob a coordenação da Direção da Faculdade de Educação.

Estabelecido um fluxograma de atividades, a Faculdade de Educação da UFRGS iniciou seu trabalho de:

- produção do material instrucional e jogos;
- aquisição de equipamentos;
- produção de filmes e diapositivos;

procedendo-se à testagem dos protótipos, impressão, multiplicação e distribuição do material às SEC/UF.

6. ASSESSORAMENTO SEPS - DENATRAN

Todo o material produzido foi submetido a diversas análises feitas pela SEPS/DENATRAN, ora em Brasília, ora no Rio Grande do Sul, com reformulações técnicas e pedagógicas, sempre que necessárias, e só após a aprovação final, liberando e encaminhado à gráfica para impressão definitiva.

7. DISTRIBUIÇÃO DO MATERIAL

A partir de agosto/1980 foram distribuídos aos professores de 1ª a 8ª série em exercício nas capitais, conforme plano elaborado pela SEPS, 230.000 exemplares, assim como os equipamentos, mapas de sinalização, jogos de trânsito e conjuntos de audiovisuais sobre trânsito.

O controle do recebimento e distribuição foi feito através de mapas que possibilitarão o posterior acompanhamento e avaliação de sua utilização.

8. TREINAMENTO

De 11 a 14/03/1980 realizou-se o I Seminário de Educação para o Trânsito no Ensino de 1º Grau no CRHJP com o objetivo de:

promover o treinamento de técnicos das SEC/UF responsáveis pela sua

multiplicação entre os professores de 1ª a 8ª série em exercício nas capitais.

- identificar os materiais básicos e complementares que compõem a Série Educação para o Trânsito.
- estabelecer formas operacionais que assegurem a implantação e agilização do Projeto Educação para o Trânsito no Ensino de 1º Grau nas UF.

A responsabilidade do Programa na UE poderá ser atribuída aos professores de OSPB e EMC, ao diretor e a todos os professores de acordo com planejamento geral da escola, visto ser o problema de trânsito considerando um agravo à saúde física e mental da coletividade.

O papel do professor será de condutor do material em classe, de coordenador dos grupos, não exigindo-se dele conhecimento prévio de trânsito. Fundamentais são seu interesse e empenho na condução do Programa.

O material parte das premissas:

- o Construir um local de convivência significa definir soluções que atendam as necessidades de todos.

- o Os jovens - cidadãos de amanhã - têm a responsabilidade de participar na tarefa conjunta de fazer de sua cidade um local de convivência coletiva satisfatória.

Para a implantação do Programa em referência nas Capitais das Unidades da Federação deverão ser treinados, na Companhia de Engenharia de Tráfego - CET/SP, no início do próximo ano, 80 multiplicadores, envolvendo 1 representante da SEPS, 1 representante do DENATRAN, 26 representantes das Secretarias de Educação, 26 representantes dos Departamentos Estaduais de Trânsito e 26 representantes das Delegacias do Ministério da Educação e Cultura das Unidades da Federação.

Após este treinamento, serão distribuídas as 5 mil unidades que compõem o material elaborado para subsidiar a implantação do Programa.

Constituída em 04 de maio de 1978, através da portaria nº 6306, e reformulada em 05 de maio de 1980, através da portaria nº 6389, a Comissão Coordenadora da Campanha de Educação de Trânsito, do Município de São Bernardo do Campo, promoveu inúmeros eventos com interesses voltados a Educação e Segurança no Trânsito, sob o ponto de vista do usuário da via pública. Quer como motorista quer como pedestre.

A Cidade de São Bernardo do Campo, recebe diariamente um fluxo muito grande de veículos, dado o grande número de Indústrias aqui sediadas, e também por estar conurbada com Diadema, Santo André, São Caetano do Sul e São Paulo, onde suas vias atendem ao tráfego de passagem.

A rebeldia dos motoristas, principalmente à tarde, no horário de saída das indústrias, é muito grande, devendo-se isso talvez ao cansaço após a jornada de trabalho, à euforia para retornar à família e ainda à pressa para chegar à escola. É uma verdadeira competição na via pública que, às vezes, quando há morosidade nos corredores de tráfego o problema se extravasa para as vias residenciais, transferindo parte de sua ira à indefesas famílias que devem ficar como que trancadas em suas residências.

A conscientização dos problemas de trânsito é portanto de caráter metropolitano, sendo necessária a intervenção do Estado, para solucioná-los a longo prazo.

Como um TODO é sempre composto de partes, São Bernardo do Campo se viu na obrigação de assumir o seu quinhão, e se não resolver o problema, pelo menos contribuir para uma melhora da qualidade do transporte.

Sabemos que a neurose do trânsito tem ali mesmo sua origem, seja num congestionamento, num ônibus superlotado ou mesmo numa via sem condições de trafegabilidade. Se conseguirmos, introduzir, em dose homeopáticas, com grande chance de sedimentabilidade, bons comportamentos no trânsito, na mente infantil em idade pré-escolar, temos a certeza de que, para gerações futuras esses problemas diminuirão.

A criança, ao mesmo tempo que assimila o que é certo, grava esse ensinamento para si. Pode em dada circunstância, advertir por um ato errôneo seu pai ou sua mãe, quando na responsabilidade de dirigir um carro.

Dentre os vários trabalhos desenvolvidos pela Comissão da Coordenação da Campanha Educativa de Trânsito, destacamos neste trabalho os que achamos de maior importância.

Foi desenvolvido pelo Departamento de Educação um extenso programa de aulas, em 24 estabelecimentos de ensino pré-escolar.

Essas aulas foram ministradas com a colaboração da Polícia Militar e constituía de uma parte "Teórica" onde os policiais, com auxílio de diapositivos transmitiam os conceitos básicos para ser um bom motorista e um bom pedestre.

Com bastante teatralização, os instrutores conseguiram atrair a atenção das crianças que com isso assimilavam os pontos mais importantes do comportamento no trânsito.

Após a explanação em sala de aula os alunos se dirigiam para o pátio da escola onde era simulada uma via pública com toda sinalização e os policiais orientavam as crianças que com seus triciclos faziam a vez do motorista.

Ali eram aplicados ensinamentos adquiridos em aula e sempre que fosse cometido algum erro os policiais corrigiam ensinando os procedimentos certos.

Outra atividade desenvolvida foi com a colaboração da Divisão de Trânsito da Prefeitura que implantou em um pátio, uma mini cidade com faixas de tráfego, placas e mini semáforos.

Dentro de um programa mensal de recreação e atividades culturais, denominado "Domingo no Paço", a mini cidade é ativada e ali também se desenvolvem aulas práticas, onde orientadas pelos policiais, as crianças através de bicicletas, triciclos e às vezes pequenos carros motorizados fazem papel de um motorista, enquanto que outro grupo faz o papel do pedestre.

Uma terceira atividade promovida foi a I EDUCTRAN que constitui em um concurso de maquetes e cartazes, com o tema "Segurança de Trânsito", com a participação de alunos do ensino de 1º e 2º Graus.

Participaram da I EDUCTRAN, no ano passado, 29 escolas, cujos trabalhos apresentados somaram 92, sendo 32 maquetes e 60 cartazes. Do total foram premiados 30, tendo uma maquete e um cartaz recebido prêmio-destaque.

Como incentivo à participação, os premiados foram agraciados com uma excursão à Caverna do Diabo, aos destaques foram dados troféus e aos demais participantes, foram distribuídos brindes.

O cartaz vencedor foi ainda utilizado como cartaz de propaganda da II EDUCTRAN que se desenvolve está semana.

Entendemos que essas sementes plantadas nas mentes ainda virgens das crianças, poderão germinar e dar bons frutos no futuro. Já recebemos, outrossim, várias manifestações de pais que se disseram orientados pelos filhos por haverem cometido alguma falha ao dirigir, pois a criança alerta e com registro na mente sobre procedimento correto, subitamente chamava a sua atenção.

São Bernardo do Campo, em 26 de outubro de 1982.

PROFº ANTÔNIO FABRIS — Secretário da Educação e Cultura
Coordenador da Campanha
ENGº NOEMIR ZANATTA — Chefe de Divisão de Trânsito
Relator

O PSICÓLOGO ATUANDO FRENTE À EDUCAÇÃO ESPECIAL

Samira Aparecida Bona

Psicóloga e Coordenadora Técnica do Instituto Jundiaense "Luiz Braille".

HISTÓRICO

O Instituto Jundiaense "Luiz Braille", cuja fundação data de 1.941, prestava seus serviços de assistência aos deficientes visuais com aulas de alfabetização em Braille e assistência social àqueles que não eram passíveis de uma reabilitação.

Somente em 1.979, quando uma nova Diretoria assumiu a Entidade e fez realizar o I Censo para saber o número de pessoas deficientes visuais existentes na cidade de Jundiaí e região, um novo objetivo foi dado ao Instituto.

A partir daquela data, houve a formação de uma Equipe Técnica, e com o apoio da atual Diretoria, foram reestruturados os trabalhos, com o objetivo da criação de um verdadeiro Centro de Reabilitação.

Os trabalhos iniciais permitiram a criação de serviços que atendessem somente a população caracterizada por deficientes visuais totais, mas a necessidade fez criar setores que não só atendessem aos portadores de deficiência visual total, mas também àqueles portadores de visão sub-normal e aos portadores de múltiplas deficiências (visual, mental e/ou neurológica).

A criação de todos esses serviços permitiu o reconhecimento do Instituto pelo Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Estadual da Promoção Social e Secretaria da Saúde Municipal, possibilitando o estabelecimento de convênios com órgãos Municipais, Estaduais, Federais e Internacionais.

Atualmente, o Instituto realiza seus trabalhos de reabilitação com serviços complementares nas áreas de Oftalmologia da Escola Paulista de Medicina e Instituto Penido Burnier.

O PSICÓLOGO E SUA ATUAÇÃO FRENTE AO DEFICIENTE VISUAL

O psicólogo atua junto ao deficiente visual não só na área clínica, mas também seu trabalho é desenvolvido junto às demais áreas de reabilitação, nas quais seu papel se destaca no campo da orientação psico-pedagógica propriamente dita.

Como clínico, o psicólogo deve se acerrar dos diversos aspectos da deficiência visual, não só os de origem clínica oftalmológica, mas, sobretudo, as implicações psicológicas da deficiência visual no próprio indivíduo, na família e realidade que o cerca.

Uma das características importantes do profissional que trabalha com qualquer tipo de deficiência é que seu trabalho deve ser dirigido no sentido de tornar possível o despertar, o reconhecimento das potencialidades de cada indivíduo.

Isto porque toda pessoa possui características individuais, uma personalidade

uma, e um indivíduo colado de características bio-psíquicas sociais. Assim, o indivíduo portador de uma deficiência visual tem também sua própria personalidade e, conseqüentemente, suas características individuais; porém, possui uma limitação física-sensorial.

Clinicamente, este trabalho é desenvolvido da seguinte forma: inicialmente, é feita uma avaliação do cliente e/ou sua família, com o objetivo de levantar dados a respeito da própria deficiência em si, e basicamente a auto imagem do indivíduo frente a esta limitação, como ele se vê frente às figuras significativas de seu contexto social e sua própria realidade.

A avaliação permite ao psicólogo, após coletar estes dados, através de entrevistas diretas e não diretas e aplicação de testes adaptados, a indicação do cliente às mais diversas áreas de reabilitação que se fizer necessário.

Faz-se necessário complementar que o cliente não é só avaliado do ponto de vista psicológico mas em outras áreas, tais como: Terapia Ocupacional, Pedagógica, Educação Física e Clínica Médica e Oftalmológica.

Do ponto de vista descritivo, este é um trabalho que parece ser simples, porém as dificuldades são encontradas com aqueles clientes que tiveram perda de visão repentina e também nas famílias cujos filhos são portadores de múltiplas deficiências.

Assim sendo, é que o trabalho de maior importância no campo psicológico é a atuação do psicólogo nas áreas de psicoterapias e também em grupo de orientação de mães ou casais.

A própria psicoterapia, quer seja com pessoas deficientes ou não, tem como objetivo a reestruturação da personalidade, no sentido de levar o indivíduo ao conhecimento de si próprio e, dessa forma, o descobrimento de suas potencialidades.

Da mesma forma, os grupos de orientação, sejam eles de mães ou casais, não cumprem somente o papel de prover orientações de trabalho com o próprio filho, mas principalmente de levar o entendimento do que aquele filho deficiente representa em termos de suas identificações: de culpa, rejeição, super-proteção, ou seja, todo filho tem suas partes boas e más identificadas nas pessoas dos próprios pais.

O trabalho afetivo-emocional destas características permitem aos pais verem o filho deficiente. A orientação faz-nos sentir de forma mais concreta e realista suas próprias dificuldades, e o conhecimento e elaboração destes sentimentos vão gradativamente permitindo a eles um melhor conhecimento de si mesmos e, conseqüentemente, uma melhor aceitação de seu filho deficiente.

Exemplo: Andar.

Dentro da reabilitação propriamente dita é realizado o seguinte trabalho, nas mais diversas áreas, ou seja: chegando ao Instituto, é feita uma avaliação dos setores de Psicologia, Serviço Social e Serviços Médicos e outros.

De posse dessas avaliações, é realizada uma reunião de toda a equipe técnica, na qual o cliente é encaminhado às terapias necessárias, sendo que o psicólogo presta assistência psico-pedagógica nas mais diversas áreas.

Tal fato se justifica pelo seguinte: embora cada área de reabilitação trabalhe dentro de um objetivo específico, o psicólogo orienta os trabalhos, enfocando a pessoa de cada cliente.

As áreas de reabilitação são as seguintes:

Comunicações: — Ensino em Braille, o qual prepara o cliente para que este tenha condições de acompanhar uma escola, isto porque não trabalhamos em sistema de educação segregada. Nosso objetivo é fazer com que o cliente participe da realidade com os demais indivíduos de sua coletividade.

Treinamento Sensorial: — Esta área tem por objetivo o treinamento dos sentidos do olfato, audição e tato, sentidos estes pelos quais o deficiente visual toma conhecimento do mundo. Por exemplo: o cliente não só se submete a treinamento de coordenação, mas o treinamento sensorial é que vai lhe proporcionar a formação do concreto, trabalhando com a imagem mental que ele tem dos objetos.

Atividades de Vida Diária: Seu objetivo é preparar o cliente, dando-lhe noções que lhe propiciem hábitos adequados desde sua higiene pessoal até ambiental. É no A.V.D. que o cliente vai aprender a utilizar, por exemplo, os talheres adequadamente, como se portar à mesa nas refeições, como acender o fogo, etc.

Orientação e Mobilidade: Tem por objetivo proporcionar ao cliente sua locomoção independente. O cliente é submetido a treinamento que lhe permite o reconhecimento de ambientes internos e externos, sua locomoção a centros comerciais, à sua residência, como também sua locomoção através de meios de transportes coletivos.

Educação Física: Tem por objetivo o desenvolvimento das qualidades físicas básicas, que são: força, coordenação, flexibilidade, resistência e velocidade. O ingresso do cliente nesta área é condição básica para seu ingresso na área de Orientação e Mobilidade.

Todas estas áreas de reabilitação se destinam aos portadores de deficiência visual total e portadores de visão sub-normal.

Ampliado: É uma atividade pertencente ao Centro de Treinamento de Visão Sub-normal. Através de recursos como lentes especiais do tipo telelupas, lentes esféricas, microscópicas e material didático ampliado, o cliente obtém condições de aprendizagem e, conseqüentemente, seu ingresso em escolas da rede normal.

À parte destes setores, possuímos oficinas pedagógicas, nas quais os clientes ingressam cumprindo, dessa forma, um treinamento profissional que permita, no futuro, seu ingresso em Empresas ou Indústrias da região.

A Educação Especial é um setor independente dos demais citados, e destina-se à reabilitação daqueles portadores de múltiplas deficiências e tem por objetivo a estimulação global da criança, através do emprego de técnicas específicas, desenvolvendo as áreas motora, auditiva e percepção tátil, com a finalidade de reintegrá-lo a seu ambiente familiar.

SETOR DE PSICOLOGIA

"O PSICÓLOGO ATUANDO FRENTE A EDUCAÇÃO ESPECIAL"

Regina M. de Souza

O presente trabalho, baseado nas experiências adquiridas pela autora no Centro de Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel Porto" (UNICAMP), visa o relato da atuação de um psicólogo na área da deficiência auditiva. Contatos diários com professores, pais e clientes permitiram identificar as metas a serem atingidas pelo psicólogo e a visualizar as formas mais adequadas para atingi-las.

O desempenho desse profissional é integrado com o de toda equipe multidisciplinar, formada por: assistentes sociais, professores de excepcionais, fonaudiólogos, pedagogos, audiólogos e linguistas. O objetivo comum do grupo é a reabilitação do deficiente auditivo. Esta reabilitação pode ser definida como um conjunto de condições programadas para que o deficiente desenvolva ao máximo seu potencial, alcance independência, aceitando-se e integrando-se na família e na sociedade. Com esta finalidade existem, neste Centro, dois programas básicos: a Reabilitação Infantil e a Reabilitação Profissional. Em ambos, os clientes atendidos são provenientes de famílias que poderiam ser caracterizadas como carentes culturais e de baixa renda. Considerando-se as características dessa clientela e as necessidades dos profissionais da equipe técnica, foram definidas as áreas de atuação do psicólogo. Essas áreas são: o trabalho junto aos pais, o trabalho junto aos professores e o trabalho junto ao cliente. As funções possíveis de serem exercidas dentro dessas áreas são inúmeras. Contudo, o seu exercício irá depender dos recursos materiais e humanos da Instituição e da possibilidade de tempo. No desempenho dessas funções, várias dificuldades podem ser encontradas como: escassez de bibliografia, um número muito reduzido de profissionais que atuam na reabilitação do deficiente auditivo e, no início, pouca compreensão dos profissionais da equipe, sobre a atuação do psicólogo.

O trabalho junto aos pais consiste em psicoterapia e orientação terapêutica. Os objetivos dentro dessa área são vários, como por exemplo: facilitar a integração dos pais e, indiretamente da família, no processo de reabilitação; oferecer-lhes oportunidades para refletirem sobre suas dificuldades, tanto em relação a si próprios como em relação aos filhos; propiciar-lhes condições para que encontrem respostas alternativas para lidarem com suas dificuldades e explorem suas capacidades. O atendimento de pais pode ocorrer tanto em grupo como individualmente. As dificuldades encontradas são aquelas geralmente observadas em processos psicoterapêuticos com pais de crianças deficientes de modo geral. A partir de uma interpretação de base analítica, poder-se-ia dizer que têm suas raízes na resistência dos pais em explorar e elaborar seus conflitos.

O trabalho junto aos professores tem como finalidades: (1) auxiliá-los a elaborar programas de aprendizagem, no que se refere ao estabelecimento de objetivos e etapas, de critérios para sequenciá-los e avaliá-los e de estratégias e materiais adequados; (2) oferecer-lhes subsídios teóricos e supervisão no trabalho com alunos que tenham problemas de comportamento e de aprendizagem; (3) auxiliá-los em relação a suas dificuldades e ansiedades pessoais que interferem na sua atuação com alunos e pais.

Esse trabalho é realizado mediante reuniões com os professores, indicação e discussão de leituras e atendimentos individuais. Algumas dificuldades podem ser encontradas nessa área como receios e desconfiança do professor em relação à figura do psicólogo. No início, geralmente, possuem preconceitos, atribuindo-lhe características místicas e preditivas. Em consequência, o psicólogo pode deparar-se com um nível muito alto de expectativas e exigências. Sob este aspecto, seria interessante em primeiro lugar lidar com as ansiedades e preconceitos dos professores possibilitando, assim, melhor execução e maior continuidade do seu trabalho. Deve-se considerar ainda que a escassez de bibliografia que ofereça suporte ao psicólogo constitui outra grande dificuldade.

As atividades desenvolvidas diretamente com o cliente são no momento: avaliação e triagem e o programa de complementação psicopedagógica.

A avaliação e triagem compreende uma coleta minuciosa de informações sobre o cliente e sua família, a fim de que ele possa receber um programa de reabilitação adequado a suas necessidades. Durante este processo, o psicólogo frequentemente detecta áreas de conflitos dos pais e familiares em suas relações com o deficiente, podendo iniciar uma orientação mesmo antes do ingresso do cliente no Centro de Reabilitação. Uma das grandes dificuldades do processo de avaliação é a falta de instrumentos padronizados que permitem avaliar os aspectos afetivos, cognitivos e motores do deficiente auditivo. Um dos recursos utilizados consiste no emprego de instrumentos não verbais disponíveis no mercado, e basear-se em análises qualitativas. Apesar de oferecerem elementos valiosos do desempenho e características do sujeito, perde-se muito em objetividade. Portanto, há necessidade de maiores pesquisas na área.

O programa de Complementação Psicopedagógica originou-se da necessidade de uma intervenção direta e sistemática em um grupo de crianças com grandes distúrbios de conduta e dificuldades de aprendizagem. Essa experiência foi útil sob dois aspectos; ofereceu informações sobre as características de comportamento e conduta própria do deficiente auditivo, e, possibilitou uma melhor compreensão dos problemas dos professores. Paralelamente serviu como um acompanhamento mais direto da criança no processo de reabilitação.

Os resultados obtidos incentivaram a ampliação do programa. Atualmente participam dele todos os clientes da Reabilitação Infantil.

Os objetivos desse programa são os seguintes: (1) oferecer a criança com atraso no desenvolvimento psicomotor, um treinamento das áreas comprometidas; (2) dar suporte psicopedagógico a clientes com dificuldades de aprendizagem, trabalhando-se a nível de pré-requisito; (3) estimular a criatividade e a expressão corporal e afetiva; (4) enriquecer e aprofundar o programa de reabilitação, oferecendo um maior número de situações de aprendizagem.

Este programa atua também em nível preventivo, em casos em que a etiologia da surdez pode causar, no futuro, sequelas psicomotoras e dificuldades de aprendizagem. Neste caso é elaborado um programa visando um aproveitamento máximo dos recursos e capacidades da criança.

Todas as dificuldades encontradas no trabalho do psicólogo, no processo de reabilitação do deficiente auditivo, demonstraram claramente a grande necessidade de pesquisa nessa área e a formação de pessoal especializado. Em vista disso, estão sendo realizadas duas pesquisas piloto com a colaboração do setor de psicologia escolar da PUCC. Uma delas tem como objetivo investigar características de conduta e de personalidade de adolescentes surdos. A longo prazo, espera-se obter informações sobre em que medida a surdez interfere na elaboração dos conflitos próprios desta fase. A outra, pretende obter dados sobre a dinâmica familiar do deficiente auditivo, utilizando-se como informantes os irmãos. O setor oferece mais treinamento e estagiários e profissionais voluntários, com objetivos de formar elementos para trabalhar em reabilitação de deficientes auditivos.

Estes profissionais podem tanto ser absorvidos por instituições da sociedade como pela própria UNICAMP. Assim, outras funções muito necessárias, que não estão sendo realizadas por falta de recursos humanos, poderiam ser desenvolvidas como: suporte do setor ao programa de orientação vocacional, psicoterapia ou orientação e adolescentes e adultos surdos.

A proposta que eu recebi para participar deste Simpósio foi de contar um pouco da minha experiência, e principalmente da minha vivência com crianças portadoras de deficiência física, associada ou não, à deficiência mental.

Trabalho no Centro de Reabilitação Morumbi em São Paulo, há 5 anos, clínica esta que oferece os serviços de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia. Estimulação Precoce e Psicologia à população que nos procura. Trabalhamos com todas as faixas etárias mas aqui importa relatar o nosso trabalho com crianças.

Numa equipe multidisciplinar como a nossa, cujas áreas interligam-se e cujo objetivo maior é o melhor desenvolvimento da *criança como um todo*, cada profissional procura planejar o seu trabalho, levando em conta as prioridades sentidas para cada paciente. Isto não é fácil, à medida que todos consideram sua área bastante importante e concorrem para a melhor integração da criança, física e socialmente.

Dentro desse contexto, o psicólogo aparece como alguém que se propõe discutir, entender e integrar a maioria dos dados, podendo ou não coordenar a equipe, e propondo-se a trabalhar concomitantemente com os pais, para que não fiquem à margem do processo de reabilitação física e emocional dos seus filhos.

Se é que é possível resumir desta forma, esse é um dos aspectos importantes do meu trabalho.

É uma tarefa empreendedora, mas, ao mesmo tempo, muito ideal à medida que você tem *sempre a criança* como pano de fundo, e os profissionais e a família a sua volta. Tentar coordenar tudo isso com relativo sucesso não é fácil. Para falar honestamente, é muito difícil.

Não podemos nos esquecer que o tempo para elas é de importância crucial, e não levá-lo em consideração pode acarretar prejuízos principalmente na área motora (talvez irreversíveis). E esse caminho pode não ter volta.

Daí pode-se estabelecer a discussão do que é mais importante no momento para a criança; um trabalho na área física, motora, fonoaudiológica, mental ou emocional?

A resposta, todos nós a temos: *em todas as áreas*, já que todas elas refletem aspectos bastante significativos na integração desta criança como um *ser total*.

Gostaria, aqui, de poder levantar um parêntese para me referir a este aspecto, um pouco mais detalhadamente. Diferentes são os profissionais que atuam em cada uma das áreas levantadas, já que nossa educação propõe cada vez mais, uma maior especialização em determinadas áreas de atuação, sem a *fundamental e necessária* integração com as demais, fazendo-nos especialistas e exclusivistas. Tendo isto em mente, a criança deveria então, ter pessoas diversas trabalhando em áreas também diversas, o que dificultaria sobremaneira o seu vínculo com estes profissionais, ao mesmo tempo em que seria bastante manipulada, fato êsse contrário a uma integração de seus aspectos motores e afetivos.

Não quero deixar aqui a impressão de ser este um trabalho fácil, nem para mim nem para os pais, mas a experiência mostra ser válido e bastante importante, e sinto que vale a pena continuar trabalhando com esses aspectos e muito ainda temos que aprender e caminhar:

Não posso deixar de registrar aqui o fato de seguir uma orientação psicodinâmica, abordagem esta que me leva a trabalhar com os pais baseada nos princípios que acredito ajudando-os a localizar melhor suas angústias e necessidades, podendo falar sobre elas sem contudo fazer a terapia deste casal ou mesmo dessa família.

A medida que o nosso trabalho vai se processando, de acordo com a necessidade sentida pelos pais e/ou também por mim, faço um encaminhamento para uma orientação de pais, de forma mais sistemática ou então, para uma terapia de casal. Por vezes acontece desse trabalho ser feito na própria clínica, por um de nossos elementos do setor de Psicologia.

Gostaria mais uma vez de ressaltar a necessidade deste trabalho com os pais, e ao mesmo tempo, a relativa dificuldade em estabelecê-lo, visto ser um trabalho terapêutico com propostas bem mais amplas do que abordar as dificuldades específicas de seu filho.

Outro ponto bastante importante do nosso trabalho, diz respeito ao encaminhamento e acompanhamento escolar. Temos como princípio encaminhar nossas crianças para escola o mais cedo possível, visando principalmente o contato com outras crianças portadoras ou não de dificuldades semelhantes as suas. Isto posto, inicia-se outra etapa bastante árdua do nosso trabalho.

Várias são questões levantadas por nós, e com certeza também por vocês, em relação a esse aspecto, que tentarei abordar da melhor maneira possível. Por exemplo:

- quando encaminhar uma criança para escola?
- escola comum ou escola especial?
- como será a aceitação dessa criança (e conseqüentemente das suas dificuldades) pela escola? e na verdade isto traduz uma postura social bem mais ampla do que simplesmente pedagógica.
- como os pais reagirão a esta nova etapa no longo caminho com seu filho?
- como a criança reagirá à escola no seu momento atual?

Quando sentimos necessidade da escola, ou melhor dizendo, quando percebemos que a criança pode/precisa entrar em contato com outras pessoas (quer sejam professores ou crianças) para uma maior socialização e conseqüentemente um início de aprendizagem pedagógica, começamos a nossa busca.

A experiência ensinou-nos que quando está a passagem era feita principalmente pelos pais, com a nossa supervisão mais à distância, enormes foram os obstáculos encontrados, e por que não dizer, inúmeras as portas fechadas. Isto acontecia, na maioria das vezes, porque a criança era mal abordada pelos pais e, como conseqüência, mal interpretada pela escola. Foi a partir daí que passamos a tomar também esse trabalho sob a nossa tutela. Isso não quer dizer que conseguimos acertar sempre, mas com certeza fomos aprendendo: lidar com a realidade da criança frente à realidade das nossas escolas, com uma maior probabilidade de êxito.

O passo inicial é um contato com a equipe que fica diretamente com a criança, clínica e médica se possível, para podermos resolver que tipo de escola procurar. É importante deixar aqui assinalado a posição que tentamos tomar em relação a esses encaminhamentos escolares sempre que possível.

A nossa proposição primeira é *quase sempre* tentar encaixar esta criança numa escola comum, para que ela tenha a chance de um contato com crianças sem problemas, com o intuito de poder estar num contexto sem problemas "a priori", e também e principalmente, com a perspectiva de poder oferecer a esta mesma criança *todas* as oportunidades de socialização e pedagógicas a que tem direito, sem preconceitos. Reafirmo sempre esta posição, porque sinto que as crianças com dificuldades, sejam motoras, de linguagem, intelectuais ou mesmo situadas numa faixa "limítrofe", são "a priori" estigmatizadas como deficientes mentais (quase que na maioria das vezes) e alijadas do nosso processo educacional.

Quando se encaminha *sem nenhuma dúvida*, sem uma análise mais detalhada, uma criança com dificuldade, seja em que área for para uma escola especial, acho que a estamos nivelando por baixo, sem dar-lhe chance de poder mostrar/desenvolver o potencial que tem, e basicamente sem deixá-la desenvolver suas *reais* capacidades cognitivas e perceptuais. Na realidade acho que estamos lhe retirando de antemão a possibilidade de um desenvolvimento psicopedagógico, o que a melhor ampararia na tentativa de vencer e lutar com suas dificuldades específicas.

Acho que isso vale para os pais, para nós profissionais e para a própria criança. Sinto que devemos tentar todas as alternativas até termos a real convicção e percepção de qual é o melhor caminho.

Gostaria que aqui ficasse claro de que de forma alguma sou contrária às escolas especiais. Absolutamente. Apenas sinto que elas podem ser indevidamente usadas à medida que podem receber crianças que também se desenvolveriam em escolas comuns, observadas as necessárias condições para tal. E, quando estas mesmas condições não forem suficientes para o rendimento da criança, todos estaremos convencidos de que outra deve ser a nossa alternativa, de agora para a frente, sem restar nenhum ponto de interrogação ou dúvida no ar.

Vocês podem estar pensando que o *tempo* também é fundamental na área pedagógica, e eu concordo inteiramente com isso. Mas como encaminhamos as nossas crianças para a escola relativamente cedo (entre 3 e 4 anos mais ou menos) podemos observar de perto, baseados no seu rendimento real (e não talvez prematuramente pressuposto por nós) suas reais capacidades cognitivas, e como proceder na sua evolução (ou não).

Isto posto, outro ponto torna-se necessário comentar. Não são todas as escolas de São Paulo com as quais podemos contar, considerando seu número de alunos, seu corpo docente, sua proposta pedagógica, até sua área física, e porque não dizer sua disponibilidade em trabalhar com crianças que necessitam maior atenção/cuidados do que a grande maioria de sua população.

Como muitas são as crianças que nos procuram e que necessitam frequentar escolas de diferentes localidades da cidade de São Paulo, aprendemos a conhecer algumas dessas escolas e saber o que, exatamente esperar de cada uma delas. Isso não quer dizer

que não temos acepções, mas também não perdemos a esperança de encontrar outras e continuar contando com aquelas, já que acreditamos ser fundamental a possibilidade de perspectivas para essas crianças tanto no âmbito educacional quanto social.

Também há o encaminhamento para escolas especiais e aí as dificuldades encontradas por nós se situam em relação a qual criança encaminhar e para que escola, visto que a maioria delas são escolas mistas, aceitando crianças portadoras de tipos diferentes de deficiência, causando um impacto nos pais (pela população que a frequenta). Conosco, profissionais, a dificuldade aparece à medida em que não podem nos propor muito já que podem contar apenas com poucos recursos econômicos.

Depois que as crianças são encaminhadas e aceitas por essas escolas, o passo posterior é um trabalho integrado escola/clínica, onde possamos juntos, com diferentes formas de atuação, trabalhar com a criança visando uma melhor integração de dados, concorrendo para o seu maior/melhor desempenho.

Estes contatos são feitos de forma periódica (a cada 2/3 meses mais ou menos) e a experiência mostra-nos que tem sido eficaz, principalmente porque conseguimos colocar os educadores mais a par da realidade clínica de cada uma, fazendo com que se interessem pelo caso e se empenhem mais na sua luta com a criança, que também é bastante difícil. Na verdade, ambos escola/clínica trocam experiências e se estimulam nessa luta igual para todos. É principalmente por este último aspecto abordado que, como vocês mesmos podem perceber, precisamos do interesse de cada profissional e já sabemos, que não podemos contar com todos.

Não posso esquecer de me referir aos pais nessa nova etapa enfrentada pela criança. Esse é um dos passos tão almejado e tão temido por eles. É nesse outro aspecto da vida da criança, que as angústias, medos e expectativas dos pais serão remexidos, e novamente, virá com força total.

O que podemos perceber é que, nessa hora, os pais se sentirão avaliados e sentirão que foram eles aceitos ou rejeitados nessa ou naquela escola. Essa possível rejeição é vista por eles como uma mostra de como o mundo vai encarar e aceitar seu filho mais tarde, e é uma experiência crucial para este triângulo. Em alguns casos, pudemos ver que isto contribui no fato do pai continuar (ou não) acreditando no seu filho e aceitá-lo com as suas limitações. É também a hora de expor a sua criança a um mundo menos protegido e cercado (do qual ela precisa se libertar o mais urgente possível) e isso lhes traz medos, ansiedades e incertezas.

É a nós, psicólogos, a quem cabe o trabalho de encaminhá-los, orientá-los e lidar com todos os aspectos suscitados nesta nova etapa da sua vida. Quando o encaminhamento é para uma escola especial, é necessário um trabalho paulatino, uma preparação, fazendo com que eles sintam gradativamente a necessidade desse encaminhamento, podendo perceber este como o melhor caminho para a criança (mesmo que não o sintam para eles).

E, finalmente, é a *própria criança* quem nos mostrará os caminhos a serem percorridos, acreditando sempre na sua força e no seu potencial. É *ela* quem nos encoraja e nos ajuda nessa luta pela conquista do seu lugar no mundo.

Como vocês podem perceber, esse trabalho é cheio de obstáculos e de desvios (não de atalhos) e precisamos ter força e paciência para percorrê-lo.

Gostaria de ter sido clara na abordagem desses aspectos do meu trabalho. Sei também que muito tenho a aprender, e muitas são as dificuldades que todos nós sentimos neste trabalho que escolhemos.

Finalizando, gostaria ainda de deixar com vocês a idéia de que nunca devemos encarar essas crianças como perdedoras, e sim lutar sempre para que elas consigam *o seu lugar* e possam sentir-se o melhor possível, onde e como estão.

Não nos esqueçamos de que a maior luta é a delas; são elas que a enfrentam e não temos o direito de negar-lhes o nosso apoio.

Escolhemos um trabalho árduo, que muitas vezes nos desgasta, mas que também nos dá satisfações, ainda que a longo prazo, e a cada aquisição dessas crianças nos encorajamos a continuar procurando melhores caminhos para elas, e para nós também.

Sinto que *vale a pena* e gostaria de ter podido transmitir isso a vocês todos.

PALESTRA: Desenvolvimento da criança segundo Matrizes de Identidade de Moreno

Por força de minha atividade didática, o esquema que passarei a descrever, apesar do embasamento em Moreno e Buber, sofreu modificações pessoais, e ao mesmo tempo ganhou influência de outros autores, algumas conscientes e outras inconscientes.

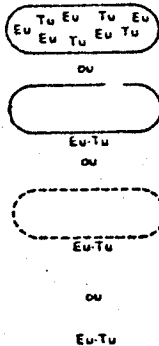
As conclusões obedecem muito mais a uma reflexão clínica, do que a um estudo direto da criança. Daí o fato de não haver preocupação em delimitar as diferentes fases descritas de acordo com uma cronologia rigorosa.

1. *Indiferenciação* – Antes de tudo é importante ressaltar que para os dois autores em foco, o ser humano é um ser cósmico. Vem dos cosmos, e vai para o cosmos. O cosmos é o seu berço de nascimento e de morte. O homem pertence à cosmogonia, à cosmogenia e à cosmologia.

A gravidez, a gestação e o nascimento significam para três seres, pai, mãe e filho, um processo grandioso. Mas, até mesmo por condições biológicas é com a mãe que a criança tem sua comunicação mais estreita. Levando em consideração o recém-nascido na amamentação, assim como antes, no útero (fase umbílico-placentária), temo-lo com a mãe (1º ego-auxiliar), ambos envolvidos intensamente num mesmo ato.

A mãe, no período de lactação, porém, é relativamente independente da criança. Deixa-a para retornar quando novos cuidados forem necessários. Para o *Eu*-mãe existe um desvinculamento, sob este ponto de vista, do *Tu*-filho (apesar da forte ligação afetiva). Para a criança o mesmo não acontece. A distinção de si mesma ainda não surgiu. O *Eu*-filho se confunde com o *Tu*-mãe. Mistura suas “coisas” com as do mundo circundante. Seus elementos e os da mãe são unos. Experimenta todos os objetos e pessoas coexistentemente. Para Spitz (103) seria o período de indiferenciação, estado pré-objetal. Esta “co-existência, co-ação e co-experiência” exemplifica a relação da criança com o mundo na fase primária da “matriz de identidade”, de Moreno.

A criança nessa fase é regida pelos mecanismos interoceptivos. Quando sente frio, fome e dor, chora. O “mundo” encarrega-se de cuidar dela. Está misturada com o “mundo”, sossega em seu berço cósmico. Não distingue o *Eu* do *Tu* (*Tu*-pessoa ou *Tu*-objeto).



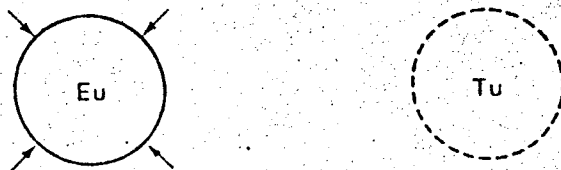
Esquemáticamente represento esta fase por uma forma oval contínua em que o *Eu* e *Tu* estão misturados, confundidos.

Outras formas de representá-la seriam somente a forma oval contínua ou pontilhada vazia, ou, até mesmo, nenhuma apresentação:

um branco. Este branco significaria o estado de comunhão cósmica e de não delimitação de si mesmo com o mundo

nunca existirá, também, uma identidade pessoal completa. Seria como a persistência de um cordão umbilical psicológico. Uma dificuldade na comunicação, uma patologia no "inter" entre o Eu e o Tu, nesta etapa, poderá resultar desastrosa. Fala-se numa alteração da comunicação, do "inter", porque os dois elementos estão envolvidos diretamente na ligação. Assim como a criança depende da mãe, esta apresenta dependências psicológicas da primeira. O "clima", o "fluido" entre o Eu (criança) e o Tu (mãe) será da maior importância na formação do Eu e dará padrões e formas de relacionamentos futuros.

3. *Reconhecimento do Eu* – Continuando seu caminho, a criança passa para um estágio de reconhecimento de si mesma, de descoberta de sua própria identidade. Fica polarizada por si mesma. Trata-se de um movimento centrípeto sobre si mesma. Ao nível somático seria o período em que começa a tomar consciência de seu corpo no mundo. Percebe que seu corpo (ela mesma) está separado da mãe (Tu), das pessoas, dos objetos. Passa a distinguir e identificar sensações corporais como fome, dor e toma



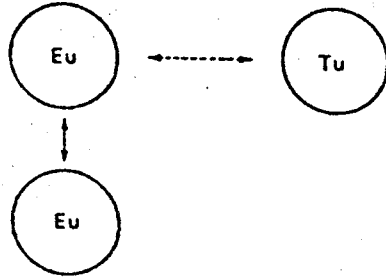
conhecimento, aos poucos, de sua fisiologia, ingestão, defecação, respiração, sono-vigília, micção (papéis psicossomáticos). Aos poucos esse processo de auto-conhecimento vai se tornando mais sensível, preparando-se para discernir entre proximidade-distância, toques carinhosos-agressivos, relação-solidão, etc. Todos sabem que a criança diante do espelho, em uma fase mais precoce, não se reconhece: é o nenê, indefinido. Mais tarde, toma consciência que a imagem refletida é ela mesma, reconhece-se. Passa a jogar seu próprio papel, existe como individualidade. Sente-se o centro do mundo. Você pode perceber que uma criança que ainda não se reconheceu como indivíduo usa a terceira pessoa (ele-ela) para referir-se a si mesma. Assim o fazem também, alguns povos primitivos. Esta fase corresponde ao "processo do reconhecimento do Eu", ou "fase do espelho", e, a rigor, está sempre presente na história de um ser humano. Apresenta picos, sendo o mais importante, por ser básico, o primeiro, ou seja, o da primeira infância. O segundo pico é o da adolescência, e o terceiro o da passagem para a senectude. Constantemente o homem está nesse processo de auto-conhecimento que nunca chega totalmente ao seu fim, pois é inesgotável. As psicoterapias constituem-se em instrumentos coadjuvantes desse processo natural. Lacan (cit. p. Palmier (67) também descreve a fase do espelho como de capital importância para a formação da personalidade.

Esta fase serve de embasamento teórico para a técnica psicodramática do espelho. O espelho psicodramático consiste em procedimentos técnicos, visando a que o protagonista possa ver-se através do desempenho de seu papel, pelo ego-auxiliar. A fase

do espelho serve também, no meu entender, de base teórica à técnica do solilóquio. Este nada mais é que a conversa consigo mesmo, a possibilidade de ver em relação. Dentro de uma "relação" há um momento em que posso tomar "distância" e refletir sobre minha forma de relacionamento, sobre a do outro e sobre a relação em si.

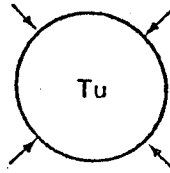
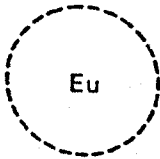


Técnica do Espelho



Técnica do Solilóquio

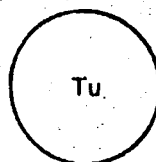
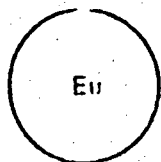
4. *Reconhecimento do Tu* – Entendo o "reconhecimento do Eu", descrito acima, diferente do "reconhecimento do Tu", por meras razões didáticas. Na verdade, fazem parte de um mesmo processo. Ao mesmo tempo em que se está reconhecendo como pessoa, se está também no processo de perceber o outro, de entrar em contato com o mundo, de identificar o Tu. Teríamos a criança polarizada pelo Tu, portanto, em movimento centrífugo.



É freqüente observarmos a criança "filosofando" sobre um objeto, examinando-o, conhecendo-o. Esta mesma atitude, comumente aparece descobrindo o corpo do outro, comparando sua anatomia com a de outra pessoa, refletindo e perguntando o porquê das diferenças. Trata-se da fase em que ela descobre que o outro sente e reage em relação às suas iniciativas. Por exemplo, se agride um companheiro, este chora ou reage também agressivamente. Este processo de aprendizagem do outro é de suma importância para estabelecer relações satisfatórias no futuro.

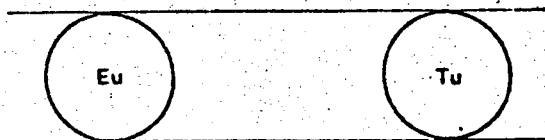
5. *Relações "em corredor"* – Chegaremos então ao estágio em que o Eu e o Tu estão reconhecidos. Aqui, segundo Moreno, estabelece-se a "brecha entre fantasia e

realidade". A criança adquire uma capacidade discriminatória entre fantasia e realidade, entre o que sou Eu e o que é "o resto do mundo".



Aqui temos o esboço, os primeiros ensaios da inversão de papéis que se concretizará, mais tarde, de forma cabal.

O aperfeiçoamento das capacidades cognitivas e emocionais segue em frente. A criança vai relacionando-se com os Tus de sua vida. O Tu, a esta altura, não significa só a mãe. Há um Tu de cada vez, pela frente. Executa "relacionamentos em corredor". Quero dizer com essa expressão que a criança, nesta fase, faz relacionamentos exclusivos e possessivos. Está identificada como pessoa, distingue o outro, mas sente que o Tu existe só para si: "O Tu é meu e de mais ninguém". Seriam reflexos naturais de seu recente passado em que se sentia una com o Tu. Refuga a possibilidade do seu Tu fazer relação com outros Tus.



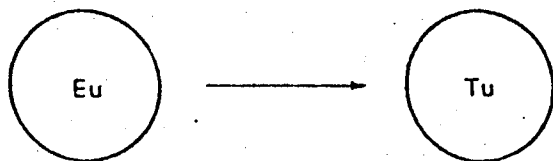
Relações em corredor

Não conseguiu ainda captar o mundo e a relação das pessoas à sua volta, como um todo. Não internalizou a sociometria familiar "gestalticamente". Sente-se única, central.

6. *Pré-inversão* – Se repararmos bem na criança, vamos observar que, em certa fase, ela inicia o processo de inversão de papéis. Processo que vem sendo esboçado ao jogar o seu papel (papel do Eu) no mundo, inicialmente, depois jogando o papel do outro (do Tu), sendo outras pessoas, animais, objetos. Às vezes, faz de conta que é o cachorrinho, o ladrão, o médico etc. Realiza o jogo do papel do Tu, mas sem a inversão sem reciprocidade. Logo em seguida, no entanto, vamos observar que, dentro do seu lúdico clima de descobrimento das coisas da vida, inicia o treinamento da inversão de papéis. Sua boneca é ela e ela é a mãe; ela é a mãe em relação ao irmãozinho, e assim por diante.

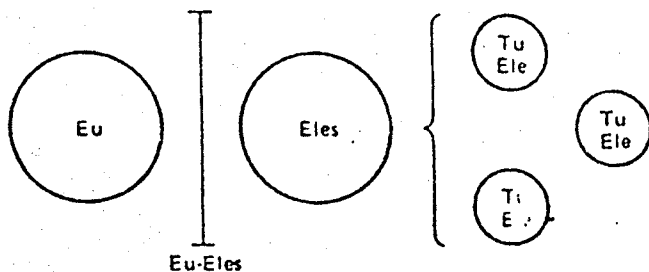
Esta não é ainda uma forma igualitária de inverter papéis, mas é um treinamento protegido para consegui-la. Imediatamente após esta fase, já executará a inversão de papéis, completa, mas sem a reciprocidade e mutualidade da maturidade. Todos os pais sabem que as crianças desempenham a inversão de papéis com satisfação, espontaneamente. Muitas vezes essas inversões transformam-se em gostosas brincadeiras entre pais e filhos. Os Moreno (65) aproveitaram o período natural de inversão de papéis em seu filho Jonathan, para estudar o desenvolvimento dessa fase.

Penso, no entanto, que esse processo, que se inicia cedo só tem seu completo desenvolvimento na vida adulta. Para uma inversão de papéis completa e acabada, a criança tem que passar por outras fases. Por esse motivo chamo esta fase, ou o início dela, de "pré-inversão de papéis", no sentido de distingui-la de seu pleno desenvolvimento. O seu término significará também o clímax do desenvolvimento tético da pessoa, coisa que a criança ainda não atingiu.

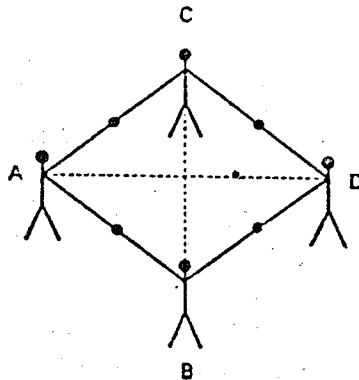
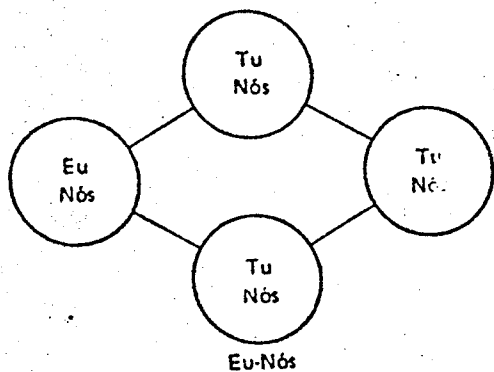


Pré inversão de papéis

8. *Circularização* – Ultrapassada a fase triangular do seu desenvolvimento, a criança estará preparada para relacionar-se com mais pessoas (mais do que duas, mais do que três). Teremos a "fase de circulação" quando passa a entrar em contato com grupos, amigos, escola, etc. Corresponde ao que se denomina de socialização da criança.



Voltando ao exemplo das pessoas dando-se as mãos teremos 4 pessoas.

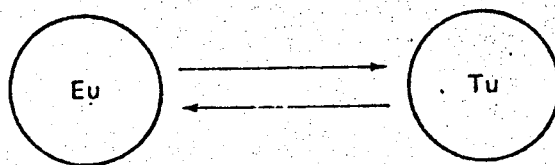


Diferentemente da situação triangular, onde os 3 elementos comunicam-se igualmente com 3 relações diretas, na quadrangular há uma modificação substancial, na medida em que existem 4 relações diretas e 2 indiretas (A-D e B-C). Ou seja, na quadrangular temos 4 pessoas e 6 relações. Se o conjunto for composto por 5 pessoas, teremos 9 relações, e assim por diante. Considerando que as relações podem ser, para cada elemento, de atração, rechaço ou indiferença, como propõe Moreno, chegaremos a uma complexidade crescente dos conjuntos.

Assim, a fase de circularização representa a entrada do ser humano na vivência sociométrica dos grupos.

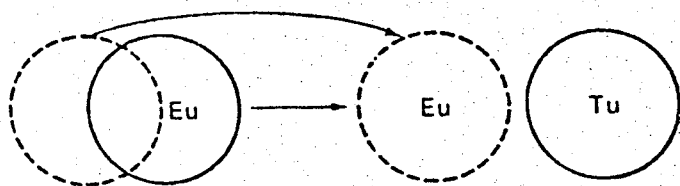
Vencendo as etapas de relacionamentos bipessoais e triangulares, o indivíduo ganha a perspectiva de relacionar-se com o Eles e, em seguida, também de sentir-se parte de um conjunto, de uma comunidade, de deixar-se entrar no mundo do Nós. A possibilidade de "inclusão" grupal, de deixar de sentir a frieza do Eu-Eles para sentir o cálculo envolvimento do Eu-Nós, significará um passo importante para que seus futuros relacionamentos grupais e sociais sejam satisfatórios.

Inversão de papéis – Depois de todo esse "treinamento" de jogo de papéis (joga o Eu, o Tu, o Ele, o Eles, o Nós) é que o ser humano vai atingir a plena capacidade de realizar uma relação humana de reciprocidade, de mutualidade. Teremos, então, a fase de "inversão de papéis", que serve de base teórica para a técnica psicodramática de mesmo nome.



A inversão de papéis significa incluir-se do outro lado, como diz Buber, e vice-versa. Significa que A e B, Eu e Tu, sejam presentes e em condições de captar-se a si mesmos e ao outro com a respectiva troca de posições. É a possibilidade de comunicação verdadeira e profunda entre duas pessoas. À medida que o ser humano ganha capacidade para se colocar no lugar do Tu, e permite que este se coloque em seu lugar, ganha um melhor conhecimento da realidade de outros mundos pessoais e, conseqüentemente, também do seu.

A fase de inversão de papéis concretiza-se sob a égide da tele. É a culminância do processo do desenvolvimento da tele.

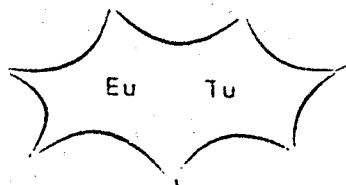


Deposição transferencial

Você poderá dizer, e com razão, que atingir a fase de inversão de papéis é um sinal de maturidade: de saúde psicológica. Poderá argumentar ainda, que muitas vezes é através da técnica psicodramática de inversão de papéis que se detecta toda carga transferencial (doença) que o **Eu** deposita no **Tu**, de forma que o **Eu** se relaciona consigo mesmo, com figuras internalizadas suas, e não com um **Tu** verdadeiro.

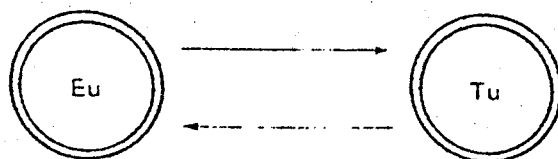
A relação transferencial constitui-se em uma relação do **Eu** com seus próprios fantasmas. Nesse caso temos uma relação transferencial e não tética, uma ligação doente e não sadia. Entendo que a fase de inversão de papéis começa muito cedo, ao redor do 2º, 3º ano de vida, e segue um longo processo que chega ao seu cume na vida adulta. Zerka Moreno, quando de sua primeira estada em São Paulo (1977), dizia que a tele se aprimora com a idade. Esse processo é desenvolvido (treinado) exatamente pelas inversões de papéis reais que o indivíduo vai realizando em sua vida. O Psicodrama aparece como a possibilidade de um "setting" apropriado para um treinamento protegido. Não conseguir inverter papéis na vida adulta, significa um corte comunicacional com o **Tu** do momento. Há que se averiguar se essa incapacidade é para um **Tu** específico, para vários, ou se é mais global como observamos nos quadros psicóticos.

10. *Encontro* - Voltando à situação ideal de plena capacidade de inversão de papéis, tanto Moreno como Buber situam entre as pessoas um *Momento* especial que significa o *Encontro*. O Encontro acontece ex-abrupto e de forma tão intensa que a *espontaneidade-criatividade* presente é liberada no ato de entrega mútua (princípio de entrega). É um instante "louco" que representa um momento de "saúde" da relação. Ganha a conotação de um orgasmo vital, expressa a explosão de "centelhas



Encontro Eu-Tu

divinas" na fração de tempo em que acontece a perda de identidade, pessoal, temporal e espacial. As pessoas envolvidas fundem-se na "re-união" cósmica. O Encontro é a reconexão com o cosmos através dos elementos cósmicos (latentes) que todos trazem dentro de si. É voltar às origens. As pessoas envolvidas nesse curto-circuito Encontro-Cosmos retornam fortalecidas, revitalizadas em suas próprias identidades, o **Eu** será mais **Eu** e o **Tu** mais **Tu**.



A revivência cômica, poderá dizer-se, assemelha-se as primeiras vivências do ser humano, tanto no útero materno como nos primeiros meses de vida, como descrevemos. Distinguem-se, porém, qualitativa e quantitativamente. Uma é o refúgio de paz e sossego das origens, a outra é o momento fugaz, mas inesquecível, de um êxtase comunicacional maior consigo mesmo, com o outro e com o Universo. A essência de ambas, porém, é a mesma, o elemento cosmos e denominador comum. O clímax do desenvolvimento assemelha-se ao princípio. O fim e o começo unem-se, os extremos tocam-se. Entramos no território da dialética dos opostos ou do princípio dos contrários.

Você poderá perguntar se esses momentos de Encontro são comuns. Lembrarei novamente de Herman Hesse (38): "Teatro Mágico. Entrada só para os raros. . . só para loucos".

Se a plena capacidade de inversão de papéis significa a maturidade psicológica (ideal) de um indivíduo, a plena e irrestrita possibilidade para o Encontro seria privilégio de um Deus: o Deus-homem.

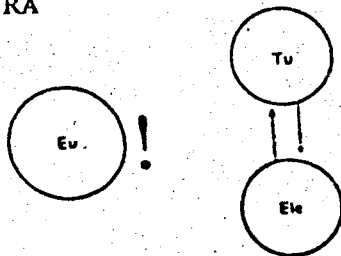
A preservação, continuidade, constância do momento de Encontro, a ida sem volta, representaria a entrada na terra da loucura. Assim, como um clímax de saúde seria um momento de loucura, a persistência da saúde seria a loucura. Esta é uma das facetas do equilíbrio e da harmonia cômica.

Uso esta representação gráfica como uma saída didática para significar que o processo não está acabado, sincrônico como será atingido mais tarde. Entre nós, Navarro et cols. (66) explicam esta fase como "tomar o papel do outro" o que me parece adequado.

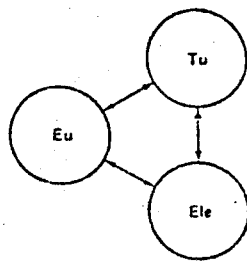
1. *Triangulação* — Apresenta-se em seguida "a crise de triangulação" que na corrente psicanalítica corresponde à fase edipiana (Freud (33)). Coloco como "crise de triangulação" porque ressalto o aspecto comunicacional do relacionamento que antes era bi-pessoal e agora passa a ser triádico, desprivilegiando, mas não negando o aspecto sexual que é a variável conforme a cultura e a época.

Imagine a criança fazendo seus relacionamentos "em corredor" (com a mãe, com o pai etc.) titubeando nas inversões (pré-inversão— e num momento, eis que se apercebe que não é a única para o seu Tu; existe um Ele (alarme!)).

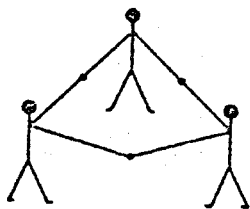
PSICODRAMA DA LOUCURA



E um Ele que tem uma relação com o "seu Tu". É como se estivesse perdido o "seu Tu", como se tivesse sido roubada. A esta situação crítica de desamparo, a criança poderá responder com uma boa ou má resolução do complexo triangular, dependendo da inter-comunicação entre os três. Não podemos falar de saúde ou de doença da criança, mas sim de sanidade ou patologia dessa comunicação sociométrica triádica. Assim, todas as relações em jogo são de capital importância.



A relação Eu-Tu depende diretamente das relações Tu-Ele e Eu-Ele e assim por diante. Imagine três pessoas dando as mãos e movimentando-se livremente, para ter uma idéia da dinâmica de forças aí existente. Cada uma tem relação com as outras duas. Há um compromisso igual para as três.



A resolução ideal dessa "crise de triangulação" seria aquela em que a criança pudesse aceitar a realidade de que os "outros" têm relacionamentos independentemente dela e, que necessariamente não estaria ameaçada de perda afetiva (não sai lesada) com isso. Pode concretizar ligações com o Tu (Eu-Tu), pode relacionar-se com o Ele, que nesse momento é um Tu (Eu-Ele), pode aceitar o Tu-Ele como uma relação independentemente de si. Seria a possibilidade de um relacionamento "gestáltico" com esse conjunto de dois.

