

---

---

# **Psicologia no ensino de 2º grau**

---

**Uma proposta  
emancipadora**

---

---

---

---

*Conselho Regional de Psicologia - 6ª região  
Sindicato de Psicólogos no Estado de São Paulo*

---

---

---

# **Psicologia no ensino de 2º grau**

## **Uma proposta emancipadora**

---

---

---

---

*Conselho Regional de Psicologia - 6ª região  
Sindicato de Psicólogos no Estado de São Paulo*

---

---

  
**EDICON**<sup>®</sup>  
São Paulo  
1986

Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

C766p

Conselho Regional de Psicologia, 6. Região (São Paulo).

Psicologia no ensino de 2º grau : uma proposta emancipadora / Conselho Regional de Psicologia-6a. Região, Sindicato de Psicólogos no Estado de São Paulo. -- São Paulo : EDICON, 1986.

1. Psicologia - Estudo e ensino (2º grau) - Brasil I. Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo. II. Título.

86-0367

CDD-150.71281

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Brasil : Psicologia : Estudo e ensino : Educação de 2º grau 150.71281

Todos os direitos reservados de acordo  
com a legislação em vigor

*Impresso no Brasil - Printed in Brazil*



**EDICON®**  
**Editora e Consultoria Ltda**  
Rua Itapeva, 85 Fone 289-7477  
Cep 01332 São Paulo SP

Ref.: 8.629

## ÍNDICE

Apresentação .....	v
Organização e agradecimentos .....	vii
1. Sugestão de conteúdo programático para a disciplina PSICOLOGIA no 2º Grau <i>CENP – CRP – Sindicato</i> .....	1
2. O ensino de Psicologia no 2º Grau: problemas e perspectivas <i>Comissão de Ensino CRP – Sindicato</i> .....	10
3. Sobre a necessidade de contribuições para a compreensão da adolescência <i>Fermino Fernandes Sisto</i> .....	16
4. Psicologia e comportamento <i>Joel Martins</i> .....	25
5. A Ciência através dos tempos – a neutralidade da Ciência <i>Joel Martins</i> .....	32
6. Genes e ambiente: o comportamento <i>Oswaldo Frota-Pessoa</i> .....	41
7. Entre Eidilos e Xenidrins: experiência e pré-programas no comportamento humano <i>César Ades</i> .....	60
8. Classificação do comportamento humano: noção de “normal” e de “anormal” <i>Antônio Armindo Camillo</i> .....	74
9. Motivação <i>Emma Otta</i> .....	101
10. Alienação <i>Alberto Abib Andery</i> .....	110
11. O professor de Psicologia no 2º Grau e a comunicação <i>Fúlvia Rosemberg</i> .....	126

12. Emoção e afetividade <i>Solange Nogueira Buono</i> .....	135
13. Agressividade <i>Sérgio Antônio da Silva Leite</i> .....	147
14. Trabalho e profissão <i>Silvio Duarte Bock</i> .....	171
15. Aspectos legais sobre o ensino de Psicologia no 2º Grau <i>Comissão de Ensino CRP – Sindicato</i> .....	181

## Apresentação

Desde 1980, o CRP e o Sindicato vêm lutando, junto com entidades representativas de outras categorias, para a volta das disciplinas da área de Ciências Humanas – Psicologia, Filosofia e Sociologia – no ensino de 2º grau.

A partir de 1985, a Comissão de Ensino CRP - Sindicato passou a contar com a participação dos psicólogos do setor de Psicologia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Esse grupo de trabalho formulou uma proposta de conteúdo programático para a disciplina Psicologia, no segundo grau, fruto de uma série de discussões realizadas com a participação de profissionais que já atuavam na área ou que tinham interesse na atividade docente.

O resultado prático dessa luta mostrou-se amplamente compensador. A Secretaria de Educação não só reconheceu a importância das disciplinas de Ciências Humanas no ensino de 2º grau, como tomou as medidas necessárias visando ao fortalecimento e ampliação das mesmas nas grades curriculares. Além disso, as referidas disciplinas foram incluídas no concurso de ingresso de professores, em 1986.

Diante dessas perspectivas, a Comissão de Ensino planejou e realizou, no segundo semestre de 1985, o curso “Psicólogo - Docente no Ensino de 2º Grau”, com o objetivo de colaborar para o aprimoramento da ação educacional dos licenciados em Psicologia, que já atuavam na área ou que tinham interesse em iniciar atividade docente. Para tanto, foram convidados psicólogos e pesquisadores, que apresentaram para os 250 participantes, uma explanação sobre cada um dos temas da proposta de conteúdo programático.

A Comissão de Ensino, diante da excelente qualidade do material apresentado, decidiu reuni-lo em um livro que viesse representar uma colaboração efetiva para os licenciados em Psicologia, para os próprios cursos de Licenciatura e para todos os profissionais interessados pelo ensino da Psicologia. A Comissão entende que esta obra poderá também ser útil para os cursos de Bacharelado em Psicologia, visto que cada capítulo apresenta uma síntese atualizada dos temas em questão.

O leitor encontrará, na seqüência, a proposta de conteúdos programáticos para a disciplina Psicologia no 2º grau, elaborada pelo grupo de trabalho CENP-CRP-Sindicato. Segue-se uma análise dos problemas e perspectivas para o ensino da Psicologia, elaborada pela Comissão de Ensino. A partir daí, cada capítulo apresenta a palestra de cada sessão do curso, iniciando-se com a análise das teorias de adolescência e terminando com as questões legais que afetam os licenciados em Psicologia.

Durante o curso, após a apresentação de cada palestra, seguiram-se debates, os quais, infelizmente, não puderam ser transcritos. No entanto, como o leitor poderá avaliar, o presente material poderá ser de grande interesse e utilidade para o desenvolvimento da atividade docente em sala de aula.

Com esta obra, o CRP e o Sindicato esperam continuar presentes na ação profissional da categoria, ressaltando porém que o trabalho terá continuidade. É intenção da Comissão de Ensino continuar atuando junto com os profissionais da CENP, dando ênfase à realização de encontros regionais em que os profissionais tenham oportunidade de uma contínua reavaliação de seu trabalho e troca de experiências.

**Comissão de Ensino CRP-Sindicato**

## Organização e agradecimentos

A presente obra foi organizada pelos seguintes psicólogos:

Carlos Rodrigues Ladeia  
Regina Aparecida Loureiro Caroni  
Sérgio Antonio da Silva Leite  
Yvone G. Khouri

A Comissão de Ensino CRP - Sindicato agradece a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização desta obra, em especial:

- aos professores e pesquisadores que realizaram as palestras e prepararam os textos, o que tornou possível este trabalho;
- à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, na pessoa do seu coordenador prof. João Cardoso de Palma Filho, e aos professores Maria Elisa Napolitano, Heloisa Occhiuze dos Santos e Antonio Marques de Moraes;
- às psicólogas Aliete Fontana, Iara Martins, Maria Helena Coelho e Regina Aparecida Loureiro Caroni, membros da equipe de Psicologia da CENP;
- ao prof. José Carlos Valeriano, que cuidou das gravações das palestras;

- à D. Hilda C. Rodrigues de Souza e ao Sr. Santilino Pereira de Souza, funcionários da CENP;
- aos alunos do curso de Psicologia da Universidade de Mogi das Cruzes, que realizaram as transcrições: Clorinda Falcioni, Denise Gonçalves, Eliete de Fátima Ribeiro, Heliana Nomyama, José Thomaz Celidoneo, Márcia Canale, Maria Irene dos Santos, Regina M. de Fiori e Rita Cornélia Leite Soares.

# Sugestão de conteúdo programático para a disciplina PSICOLOGIA no 2.º Grau

*CENP-CRP-Sindicato*

1

## APRESENTAÇÃO

A atual legislação de ensino, desobrigando o 2º Grau da qualificação profissional, abre a possibilidade de reforçar a educação geral, destinando maior carga horária aos componentes do núcleo comum e/ou a outros componentes (parte diversificada) que se prestam àquela educação. Propiciou-se assim a diferenciação dos currículos das várias unidades escolares, organizados em função da proposta educacional da escola, das modalidades de curso escolhidas para a operacionalização daquela proposta, dos recursos disponíveis, das peculiaridades locais, dos interesses dos alunos e do estabelecimento.

Qualquer que seja a modalidade de curso escolhida, deve este voltar-se para o objetivo de formação do homem crítico e participante, assegurando-lhe uma visão integrada de homem e de mundo, para a qual as Ciências Humanas dão especial contribuição. Assim, na parte diversificada, além da Filosofia, componente essencialmente formador, recomenda-se a inclusão, nessa parte, de componentes que também concorram para aquele objetivo, tais como Sociologia, Psicologia e outros.

Por outro lado, não se deve incorrer no risco de acreditar que a pura e simples inserção de tais disciplinas no currículo permitirá redimir o ensino de 2º Grau, propiciando ao aluno a oportunidade para a reflexão e a crítica, pois se deverá dar conta de uma tarefa mais complexa: a reorganização da escola de 1º e 2º graus, num processo de construção da sociedade democrática.

Acredita-se que o professor, ao mesmo tempo que se questiona como reprodutor da ideologia dominante, estará contribuindo simultaneamente para o nascimento de uma proposta curricular permanentemente atenta aos elementos contraditórios do real, inserida no contexto mais amplo do processo social. Desta maneira é que se entende a ação transformadora do educador.

A CENP pretende respeitar as proposições da escola, a partir de seu elemento fundamental, o currículo, e, ao mesmo tempo, permitir sua adequação à realidade social em que está inserida. O Serviço de Ensino de 2º Grau da CENP iniciou, no momento da recomendação de inclusão das três disciplinas no currículo das escolas estaduais, um projeto visando à proposição de diretrizes, objetivos e sugestões de conteúdo programático para o trabalho com as mesmas.

Numa etapa inicial, o trabalho havia consistido na articulação de grupos de docentes das Associações de Professores de Filosofia, Sociologia e Psicologia, visando ao debate conjunto e à proposta de medidas concretas de ação, que visassem à garantia de atuação, no seu campo de trabalho, dos professores com a formação específica nas três disciplinas. Paralelamente, foram estabelecidos contatos com especialistas nas disciplinas, em Universidades e Associações ligadas à área, tais como o Conselho Regional de Psicologia – 6ª Região, Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo, APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e, em reuniões, foram colhidos subsídios para o trabalho. Por outro lado, um projeto dessa natureza requer a participação direta dos professores da rede estadual, habilitados na disciplina. Para tal fim foi elaborado e distribuído a todos os professores que ministravam aulas de Filosofia, Sociologia e Psicologia nas escolas da rede estadual, em 1984, um questionário cujo objetivo foi o de permitir a obtenção do perfil do professor, conhecer o conteúdo programático utilizado, detectar as dificuldades encontradas e sucessos alcançados, bem como receber outras informações necessárias.

Em outubro de 1984 foi realizado um Encontro de Professores da Área de Ciências Humanas, promovido pela APEOESP, e o Primeiro Encontro de Professores de Filosofia, Sociologia e Psicologia, promovido pela CENP, reunindo professores da rede estadual, professores especialistas das Universidades, num esforço de se concatenarem os debates sobre o ensino das três disciplinas no 2º e 3º graus, uma vez que o questionamento da proposta curricular de 2º Grau deve estar estreitamente associado ao debate sobre o problema da formação do professor. Os Encontros de Professores foram multiplicados em todas as Divisões Regionais de Ensino do Estado de São Paulo.

Levando-se em conta as contribuições de professores, nos debates e

críticas que se travaram nos diversos níveis, e as Diretrizes para Reorganização do Ensino de 2º Grau, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, foram sendo elaboradas as sugestões de conteúdos programáticos para o ensino de Psicologia no 2º Grau, ora apresentadas. Tais sugestões não constituem algo acabado, mas requerem estudos posteriores e conseqüentes reajustes, para aprimorar o processo contínuo na busca de sua adequação às características da clientela, às expectativas da população, às modalidades de curso e aos objetivos do ensino de 2º Grau.

Esperamos, assim, ter um ponto de partida para discussão e crítica, entre os docentes da disciplina, a fim de propiciar a reflexão e reformulação constante de sua atuação junto aos alunos de 2º Grau, bem como a abertura para a apresentação de novas propostas de conteúdo programático, que permitam dinamizar o debate em torno do ensino da Psicologia no 2º Grau.

## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Tema central: o Homem, enquanto ser total, que interage no mundo.

Questão central: o que determina (interfere, altera, modifica...) o comportamento humano?

Observação: comportamento deve ser entendido na sua acepção mais ampla possível. Envolve não só as ações exteriores como também os eventos interiores, como pensamentos, emoções, valores etc.

## SUGESTÕES DE ASPECTOS A SEREM ABORDADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TEMA CENTRAL:

### 1. CARACTERIZAÇÃO DA PSICOLOGIA:

– É possível estudar o Homem isolado de seu meio ambiente?

– Caracterização de Psicologia como a Ciência que estuda as relações entre o comportamento humano total e seu ambiente total, em que o Homem está inserido (desmistificá-lo como “Ciência que estuda a alma”).

Comportamento humano total: como definido acima.

Ambiente total: os eventos ambientais mediatos e imediatos ao comportamento.

Eventos mediatos: ex.: situação sócio-econômica que gera condições concretas que interferem no comportamento.

Eventos imediatos: ex.: relações concretas do jovem na família, no trabalho, na escola etc.

Porém esses dois níveis estão intimamente relacionados e devem ser analisados como tal.

O que acontece quando se analisa o comportamento, focalizando apenas um desses aspectos?

– Identificar as áreas de atuação do psicólogo, partindo-se das tradicio-

nais (Clínica, Trabalho, Educação) e abordando as novas áreas (Saúde Pública, presídios, instituições, comunidade etc.). Identificar ainda a dicotomia entre modelos de atuação remediativa X modelos de atuação preventiva, que pode ocorrer em cada uma das áreas de atuação. Observar que tais modelos são, em parte, função de: a) formação profissional; b) da própria História da Psicologia, enquanto profissão em nossa sociedade; c) da própria visão de mundo do profissional (ideologia do profissional). Discutir as conseqüências do modelo remediativo, identificando que uma delas foi o distanciamento da Psicologia dos grandes problemas que afligem a população como um todo.

## 2. NEUTRALIDADE CIENTÍFICA

– A Ciência é neutra?

– Identificar, pelo menos, duas concepções, partindo-se da que encara Ciência como atividade humana neutra (saber pelo saber) e chegando-se à que propõe a Ciência como atividade humana sujeita aos valores e concepções predominantes em uma sociedade.

– Observar que os valores dominantes numa sociedade capitalista correspondem àqueles que atendem aos interesses dos setores dominantes e que o desenvolvimento científico tem estado sujeito aos mesmos.

– Quais setores sociais têm usufruído da tecnologia resultante das pesquisas científicas, em todas as áreas?

– O que acontece quando um país não desenvolve pesquisa científica sobre seus principais problemas? O que significa um país ter que importar tecnologia? Quem tem o controle da tecnologia hoje?

O objetivo é demonstrar a importância que o conhecimento científico pode ter, desde que seja desenvolvido a partir de e dirigido para a solução dos problemas que atingem toda a população e não só determinados setores.

## 3. COMPORTAMENTOS APRENDIDOS E HERDADOS

– O que se sabe sobre comportamentos herdados (transmitidos geneticamente).

– Identificar, pelo menos, duas concepções sobre a relação em questão: de um lado, a influência etológica, enfatizando as interpretações da carga hereditária e, de outro, as concepções modernas, enfatizando o papel da relação indivíduo X meio.

– Caracterizar o Homem, no reino animal, como sendo o que apresenta a menor carga de comportamentos herdados e, portanto, a maior carga de comportamentos aprendidos.

– Analisar a aprendizagem como um processo que se caracteriza pela alteração de comportamentos (externos ou internos), em função da relação entre o Homem e seu meio ambiente; ou seja, a partir da formação da vida, inicia-se uma intensa e constante relação indivíduo X meio, onde um altera o outro; há aprendizagem quando ocorrem alterações no comportamento em função desse processo. Alterações podem significar novos comportamentos ou mudanças em antigos.

– Identificar o processo de desenvolvimento humano, situando-se pelo menos duas concepções, desde as pré-deterministas (em que grande parte do desenvolvimento é proposto como determinado geneticamente) até as ambientalistas (que enfatizam o papel do meio como determinante principal do desenvolvimento).

– Até que ponto se pode dizer que inteligência, personalidade, aptidão, agressividade etc. são comportamento herdados? O que existe de comprovação dessas relações e até que ponto são meras crenças populares?

– A quem interessa e quais as conseqüências de se assumir uma concepção de Homem em que tais padrões de comportamento são considerados herdados? (desmistificar tais crenças como a “justificativa científica” para as desigualdades sociais). Por exemplo: partindo-se do pressuposto liberal de que alguns homens nascem mais inteligentes do que outros (isto seria herdado), criam-se condições que acabam por justificar as diferenças sociais como decorrentes de problemas individuais e não das relações concretas de produção.

#### 4. CONCEITOS DE NORMAL X ANORMAL EM PSICOLOGIA

– O que se entende por comportamento normal e anormal?

– Identificar, pelo menos, duas concepções sobre a relação acima: de um lado, as concepções patológicas, derivadas do modelo médico (normalidade determinada pelo equilíbrio interno do homem) e as concepções psicossociais, onde o padrão de normalidade é determinado culturalmente pelo grupo social.

– Caracterizar que, até onde se sabe, anormalidade pode ser considerada em função de a) distúrbios genéticos; b) problemas anátomo-fisiológicos; c) principalmente, padrão de normalidade considerado pelo grupo social (este último critério é o que mais interessa ser discutido pela Psicologia).

– Analisar a questão dos estigmas sociais como decorrência da noção de normal e anormal do senso comum.

#### 5. MOTIVAÇÃO HUMANA

– O que leva um indivíduo a querer alguma coisa ou querer fazer algo?

– Caracterizar pelo menos duas concepções sobre motivação, desde as que a caracterizam como determinada basicamente por fatores intrínsecos aos indivíduos (vontade, impulso etc.) até as que caracterizam motivação como função prioritária das relações entre o indivíduo e o seu meio.

– Caracterizar motivação como:

- condição que predispõe o indivíduo a se comportar;
- tais condições dependem das relações com o meio.

– Por que as pessoas gostam ou não de alguma coisa?

Ex.: por que um aluno gosta mais de uma matéria (está mais motivado para estudá-la) e não de outra? Será que existe um gen que determina isto? Ou será que depende mais de fatores ambientais na relação aluno X matéria (professor “chato”, programa mal formulado, conteúdo desinteressante...)

– Se a motivação fosse algo que surgisse apenas de dentro para fora, como explicar o efeito da propaganda? Como funciona a propaganda? (no sentido de criar motivação para consumir).

– O que faz um indivíduo gostar (motivar-se) de algo pela coisa em si? Por exemplo, o que faz com que um jovem venha a gostar de ler pelo prazer que a própria leitura proporciona?

– Por que muitos jovens vão à escola mas não gostam dela, não se sentem motivados pelas coisas que são ensinadas?

Observação: há muitos temas relacionados com a juventude, que poderiam ser abordados aqui. A proposta é analisá-los na relação indivíduo X meio e não na reprodução do senso comum.

## 6. ALIENAÇÃO

– Qual a concepção que se tem de alienação?

– Identificar pelo menos duas concepções de alienação, caracterizando-a como um fenômeno puramente individual ou como fenômeno determinado pelas condições de vida e pela própria ideologia subjacente à sociedade capitalista.

– Que fatores determinam a alienação do Homem em nossa sociedade?

– Quais as características das relações de trabalho e produção em nossa sociedade?

– Quais as concepções de Homem e de Mundo subjacentes a essas características?

– Por que é importante que a população assuma essas concepções como verdades?

– Qual o papel da escola, religião, propaganda etc. na manutenção e transmissão dessas concepções?

– Que alternativas tem o jovem para superar a condição de alienação?

– Por que a questão da droga é enfatizada como principal problema da juventude? Que problemas estariam sendo mascarados com essa ênfase? Explorar a relação entre uso de drogas e as condições concretas de vida existentes numa sociedade de classes que limitam as possibilidades dos jovens, de se motivarem por questões mais relevantes.

## 7. COMUNICAÇÃO

– Em que situação ocorre realmente a comunicação? Como se dá a comunicação na família? Na escola? No trabalho? Na comunidade?

– Qual o papel dos meios de comunicação de massa (TV, jornal etc.) na formação da linguagem e do pensamento das crianças e jovens?

– Quais as relações entre linguagem e pensamento no desenvolvimento humano e em que medida tais processos vão determinar os valores que caracterizarão a ideologia desses indivíduos?

– Por que há um grande empenho por parte do Estado em controlar os meios de comunicação de massa? Será uma medida de proteção à população ou mais um meio de controle dessa mesma população?

## 8. EMOÇÃO E AFETIVIDADE

- O que é comportamento emocional? O que acontece quando o indivíduo se emociona? (mudanças fisiológicas nas situações emocionais tanto agradáveis quanto desagradáveis).
- Identificar pelo menos duas concepções que encarem emoção e afetividade como processos puramente individuais (supostamente determinados por traços hereditários) ou como padrões de comportamento determinados pelas relações sociais e condições concretas de vida.
- Por que certos fatos emocionam uns e não emocionam outros?
- Caracterizar emoção em função de:
  - mudanças fisiológicas;
  - situações de vida que determinam os comportamentos emocionais. Daí a importância da história de vida para explicar o padrão de comportamento do indivíduo.
- Que problema de afetividade o jovem enfrenta hoje? Por que esses problemas ocorrem?
- Há necessidade de orientação sexual ou a “vida é a melhor escola”?
- Quais as relações entre afetividade e valores morais? Como ocorrem mudanças nesses níveis e suas relações?

## 9. AGRESSIVIDADE

- O que caracteriza o comportamento agressivo?
- Identificar pelo menos duas concepções sobre o assunto, desde as que encaram agressividade como sendo parte da “natureza humana” (influência etológica) até as que encaram agressividade como um padrão de comportamento aprendido na relação indivíduo X meio.
- Caracterizar os fatores conhecidos que podem desencadear agressão: modelos, frustração, ameaça, perda ou impossibilidade de atingir coisas que dão prazer.
- Como tais fatores estão presentes na nossa sociedade e geram agressividade?
- É possível, numa sociedade de classes, não haver agressão?
- Que fatores geram e mantêm os chamados comportamentos delinquentes?
- Fatores que podem inibir a agressão: sentimento de culpa, medo das consequências e o próprio valor atribuído à agressão. Aí entra o papel da Educação, no sentido amplo da palavra.
- A punição diminui a agressão?

## 10. TRABALHO E PROFISSÃO

- Identificar pelo menos duas concepções sobre vocação: de um lado, as que enfatizam vocação como sendo determinada por habilidades e potencialidades inatas e, de outro, as concepções que demonstram que a escolha profissional é determinada pelas condições de vida (origem social, *background* cultural, possibilidades concretas de estudo etc.)

- Por que os indivíduos escolhem uma profissão em função basicamente de quão lucrativa ela será?
- Por que, para grande parte das moças, realizar um "bom casamento" é sinônimo de "qual é a profissão do noivo e suas possibilidades futuras de progredir na vida"?
- Caracterizar que, numa sociedade de classes, o trabalho perdeu seu verdadeiro significado de contribuição social do Homem para o bem comum e se tornou um meio para o indivíduo aumentar seu poder de consumo. É esta a sociedade que queremos?
- Que opções tem o jovem, hoje, para realizar uma escolha profissional consciente?

### **RECOMENDAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE PSICOLOGIA NO 2º GRAU**

Partindo-se do conceito de Homem que norteou a seleção dos conteúdos programáticos ora apresentados, isto é, Homem-ser total (biopsicossocial) interagindo no mundo, o objetivo principal do nosso trabalho com o aluno é levá-lo progressivamente à melhor compreensão do comportamento humano. Por sua vez, este é resultado da contínua inter-relação Homem-mundo, que se traduz em atividade consciente do Homem, modificando o mundo e sendo modificado por ele. Esta atividade humana caracteriza-se, ainda, pelo fato de ser feita, social e dialogicamente, em conjunto, através de trocas.

A partir desses pressupostos, as atividades escolares meramente acadêmicas ficam automaticamente descartadas. Os métodos conservadores baseados em exposição verbal ou demonstração da matéria, nos quais a análise e a síntese são feitas pelo professor, e se enfatizam, para o aluno, os exercícios de repetição, não são coerentes com o conceito de comportamento humano proposto. A relação professor-aluno, em razão dos mesmos pressupostos, necessita ser modificada, especialmente quanto à revisão da postura autoritária inerente aos métodos tradicionais de ensino, que, convém lembrar, são ainda bastante atuantes nas nossas escolas.

A busca do conhecimento de si próprio e da realidade leva à seleção de conteúdos vivos, concretos e estreitamente ligados à realidade social. A Psicologia é, então, valorizada como instrumento para apropriação, pelos alunos, desse conhecimento, que inclui a maneira pela qual poderão eles contribuir para a transformação da sociedade.

É necessário, portanto, garantir que os alunos se apropriem desses conhecimentos básicos que possibilitem atingir os objetivos propostos para o ensino da disciplina em pauta, ou seja, garantir que haja "mediações pelas quais o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passe de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética) a uma visão sintética, mais organizada e unificada" (Libânio, 1984).

Essa postura permite a valorização do conhecimento popular e espontâneo do aluno (apreensão ingênua da realidade), estabelecendo-se entre ambas as formas de apreensão uma relação de continuidade.

De maneira geral, a discussão dos assuntos propostos deverá ser iniciada pela constatação da prática concreta do aluno (síncrise), seguida de um confronto desta prática com o conhecimento científico que se tem dela. Neste momento, a atuação do professor deve ser a de possibilitar elementos para a análise da situação ou do problema, através das formas mais variadas e vivenciais: neste momento ocorrerá a ruptura em relação à experiência elaborada mais superficialmente e a sua reorganização em nível mais profundo (síntese crítica). Esta síntese é a unidade entre a teoria e a prática, entre ação e reflexão.

As estratégias utilizadas para desenvolvimento destes variados momentos poderão ser: discussão em grupo, seminários, relatos de pesquisas realizadas pelos alunos (de campo ou bibliográficas), visitas, observações etc.

Devem elas, entretanto, garantir que o aluno possa identificar diferentes interpretações do mesmo fato, saber que a cada uma delas corresponde uma postura diante do mundo, que se reflete nas concepções filosóficas e psicológicas, emitir sua opinião própria e avaliar criticamente sua própria condição de vida e seus valores sobre o assunto em discussão. Simultaneamente, estará o professor em sala de aula em condições de garantir esta mesma postura no encaminhamento de sua proposta de trabalho.

A relação professor-aluno caracteriza-se pela participação de ambos na construção de condições em que possam trocar as experiências e progredir em seus conhecimentos na busca da verdade.

O professor tem o papel de orientar, abrir perspectivas, conhecer as características de vida de seus alunos e as diferenças que existem entre estas e as suas próprias. Buscará ampliar a percepção dos alunos, criar novas necessidades, organizar métodos de estudos e estratégias de ensino compatíveis com a experiência do aluno, visando a que este se motive e se mobilize para uma participação ativa, que, desenvolvendo o conhecimento, contribua para o desenvolvimento da personalidade, no sentido da aquisição da autonomia pessoal e da responsabilidade social.

## O ensino de Psicologia no 2.º Grau: problemas e perspectivas

*Comissão de Ensino CRP-Sindicato*

A volta das disciplinas da área de Ciências Humanas - Filosofia, Sociologia e Psicologia - no ensino de 2.º grau em São Paulo, significa uma vitória contra a política educacional brasileira imposta a partir de 1964.

Historicamente, a política educacional brasileira sempre cumpriu duas funções básicas, quais sejam, servir de instrumento de transmissão da ideologia das classes dominantes e garantir o processo de divisão de classes.

Após 64, além do fortalecimento dessas funções, um terceiro objetivo foi realçado: preparar a mão-de-obra necessária para o desenvolvimento capitalista e criar o exército de reserva de trabalhadores, o qual passou a funcionar como mecanismo regulador de salários, em prol dos interesses da empresa.

Concretamente, tais medidas foram realizadas através do crescente atrelamento do sistema educacional ao poder do Estado e por medidas concretas (leis, portarias, pareceres etc.) cujas reais intenções geralmente são identificadas somente a partir de suas conseqüências observadas na realidade educacional, anos após sua implantação.

No caso do ensino de 2.º grau, deve-se salientar que, historicamente, sempre foi um nível altamente elitista. Entretanto, antes de 64, o 2.º grau caracterizava-se como um ensino de formação geral, visando à universidade, em cujo currículo observavam-se, embora em menor proporção, disciplinas da área de Ciências Humanas. Com a Lei Federal nº 5692/71, o ensino de

2º grau foi direcionado fundamentalmente para a formação de mão-de-obra (técnicos) e para diminuir a pressão da classe média sobre a universidade.

Tal política, entretanto, não obteve êxito. Entre os motivos de seu fracasso, destacamos dois: primeiramente, o Estado não proviu recursos suficientes que propiciassem efetivamente a profissionalização no 2º grau; em segundo lugar, a política implantada não conseguiu diminuir a pressão em direção à universidade, pois como já notamos, o 2º grau já era um nível elitista, em que a maioria dos jovens visava ao ensino de 3º grau, em função de uma concepção ideológica segundo a qual a Educação apresenta-se como o principal canal de ascensão social.

Como conseqüência, hoje temos um ensino de 2º grau ainda altamente elitista (de cada 1000 alunos que entram na primeira série do 1º grau, menos de 20% iniciam o 2º grau), sem um objetivo geral definido. Na prática, temos tantos ensinos de 2º grau quantas são as escolas de 2º grau, sendo que não propiciam formação profissional, não preparam para a universidade e nem garantem uma formação geral adequada.

É neste contexto que se deve discutir a reintrodução das disciplinas de Ciências Humanas e a questão básica que se coloca aos profissionais é esta: qual deve ser o papel das Ciências Humanas neste quadro caótico que se constitui hoje o ensino de 2º grau?

Passaremos a discutir especificamente a disciplina Psicologia, ressaltando que a mesma problemática atinge também Filosofia e Sociologia.

## **ALGUNS DADOS SOBRE O ENSINO DE PSICOLOGIA NO 2º GRAU**

Nossos primeiros esforços, no sentido de organizar a categoria para discutir a volta da disciplina ao 2º grau, datam de 1980, ano em que um grupo de profissionais assumiu o Sindicato de Psicólogos e o Conselho Regional de Psicologia, através de um movimento conhecido na época como oposição sindical. Naquela data, juntamente com a Associação de Sociólogos do Estado de São Paulo (ASESP) e um grupo de filósofos, iniciamos uma série de encontros e discussões sobre o assunto. Lembramo-nos que, naquele ano, ao tentarmos convocar os colegas interessados na área para um encontro, através do jornal do CRP, compareceram não mais que cinco profissionais. Em contraste com aquele quadro, o curso que o Sindicato e o CRP realizaram em outubro de 1985, com o objetivo de discutir o programa para a disciplina, contou com a participação de 250 psicólogos, só da Grande São Paulo.

O que houve nesse curto espaço de tempo que “despertou” o interesse dos psicólogos para a docência no 2º grau?

O recente levantamento realizado pelo setor de Psicologia da CENP, tentando caracterizar o ensino de Psicologia no 2º grau, demonstrou, entre outras coisas, que pouco mais da metade desses profissionais possuem formação específica na área. Além disso, pela análise dos livros didáticos utilizados, pode-se inferir que a disciplina Psicologia tem sido ministrada de uma forma burocratizada, como um conjunto de “pontos escolares” a serem ensinados,

derivados de índices de livros, sem uma análise mais profunda sobre as contribuições que tal disciplina poderia oferecer aos jovens.

Corroborando tais dados, a pesquisa patrocinada pelo CRP-Sindicato, realizada pelo DIEESE, sobre o Perfil do Psicólogo no Estado de São Paulo, em 1982, demonstrou que a categoria desconhecia a possibilidade da docência de 2º grau como uma área efetiva de trabalho.

Baseando-se nessas duas fontes, podemos inferir que o crescente interesse dos psicólogos pela docência no 2º grau deveu-se muito mais às limitações do mercado de trabalho nas áreas tradicionais, em especial a clínica, do que a um processo de discussão e avaliação da contribuição que a Psicologia pode oferecer à sociedade em geral e ao ensino em especial.

Tal realidade, entretanto, é muito dinâmica; temos observado que é crescente o número de psicólogos que vêm descobrindo a docência no 2º grau como uma área de grande relevância social e tão prioritária quanto as demais áreas de atuação profissional. Nos encontros promovidos pelas entidades de classe, tais profissionais têm discutido propostas de trabalho alternativas de forma séria, cientes de que tal atividade não pode ser encarada como secundária.

Por outro lado, acreditamos que a Psicologia, juntamente com a Sociologia e a Filosofia, tem uma contribuição importante a oferecer aos jovens e isto vai depender de nossa capacidade política de organização e sensibilidade na percepção das necessidades da clientela e da própria escola. Não queremos com isso assumir que a formação crítica do jovem dependerá exclusivamente das Ciências Humanas; embora reconheçamos que tal objetivo diz respeito a todos os educadores, não se pode negar que as disciplinas de Ciências Humanas, pela sua natureza, poderão dar uma contribuição muito especial neste sentido.

## **O TRABALHO CENP – CRP – SINDICATO**

Antes de continuarmos nessa linha de discussão, devemos destacar um novo fato que muito contribuiu para o avanço do trabalho relacionado com a disciplina Psicologia no 2º grau. A partir de 1984, formou-se um grupo de trabalho integrado por representantes do CRP, Sindicato e da CENP (Comissão de Ensino), com o objetivo de avaliar o ensino de Psicologia no 2º grau, elaborar uma proposta básica de programa para a disciplina e coordenar sua divulgação junto à categoria.

Há dois aspectos que devem ser salientados neste quadro. O primeiro é de natureza política: pela primeira vez, as entidades de classe tiveram a oportunidade de trabalhar conjuntamente com os órgãos de decisão da Secretaria de Educação. A avaliação parcial deste trabalho tem se mostrado positiva, não só pelo produto até então conseguido mas principalmente pelo fato desse projeto estar sendo elaborado e conduzido não só pelo órgão normativo central da Secretaria, o que caracterizava até então a ação autoritária e cen-

tralizadora. Mesmo se considerarmos que tal união se deva às pessoas que presentemente atuam no setor de Psicologia da CENP, deve-se salientar que este trabalho já representa um fato político de grande importância e, caso seja impedido de continuar, significará a volta da tão combatida política autoritária na Educação. Nossa posição é que, além de fortalecer tal modelo de trabalho, podemos servir como exemplo para outras áreas. Entendemos que isto também significa a democratização do ensino, na medida em que os diversos setores profissionais participam dos níveis de decisão através de suas entidades de representação.

Um segundo aspecto a ser salientado, diz respeito à própria proposta de programa elaborado pela equipe CENP-CRP-Sindicato. Partimos de uma questão chave: qual a contribuição efetiva que a Psicologia pode apresentar para a vida dos jovens que cursam o 2º grau? Em outras palavras, em que a disciplina Psicologia pode contribuir para a vida de um cidadão, numa sociedade capitalista como a nossa?

Como se observa no programa apresentado em outro capítulo dessa publicação, assumimos que a Psicologia pode contribuir no sentido de oferecer elementos que auxiliem o Homem a analisar as suas relações com o Mundo, ou seja, identificar e discutir os fatores mediatos e imediatos que determinam ou interferem no seu comportamento, entendido aqui numa visão ampla, abrangendo tanto eventos externos como os eventos internos.

Assim, entendemos que a Psicologia no 2º Grau não deverá se caracterizar como mero grupo de encontro, vestígio de uma ênfase clínico-terapêutica, como também não deverá cair no extremo oposto, caracterizando-se como uma disciplina burocrática em que o aluno deverá aprender uma série de informações irrelevantes para a sua vida. Nossa proposta é que a disciplina deve desenvolver um conteúdo básico, que seja relevante para o jovem, como um instrumento que o auxilie a analisar suas relações com o mundo.

A partir daí, propusemos dez grandes temas-chave e em cada um, levantamos algumas sugestões de conteúdos. O leitor encontrará a proposta descrita em detalhes no presente trabalho.

Em função do acima exposto, uma questão final deve ser colocada: como utilizar de forma relevante esse espaço que se abre no ensino de 2º Grau e que problemas enfrentaremos para tanto?

## **PROBLEMAS E PERSPECTIVAS**

Numa primeira abordagem, baseando-se nos dados e levantamentos realizados, podemos inferir que, enquanto categoria, deveremos enfrentar e encaminhar uma série de questões para a realização de tal tarefa. Entre as principais, podemos arrolar:

1) em função dos sistemas teóricos e modelos de atuação profissional introduzidos no Brasil, importados da Europa e dos EEUU, a categoria, historicamente, não deu a devida importância para a área da docência. Com isto, a Psicologia perdeu um espaço concreto, a ponto de o licenciado encon-

trar dificuldades burocráticas para ministrar outras disciplinas da própria área da Psicologia, ligadas à sua formação específica (Ex: Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento etc.);

2) outra questão a ser enfrentada, certamente em função da imagem social da profissão, diz respeito à provável confusão de papéis entre o “psicólogo que dá aula” e o “professor de Psicologia”. A própria expectativa do pessoal da escola poderá contribuir para essa duplicidade de papéis, em que o licenciado em Psicologia acaba não sendo reconhecido como professor de Psicologia, mas alguém que está lá para resolver “problemas individuais”;

3) os chamados cursos de Licenciatura, da forma como são ministrados na grande maioria das faculdades, não preparam o futuro professor para atuar no 2º Grau. A questão chegou a tal ponto que a Licenciatura é colocada como um apêndice aos currículos, sendo que raramente seus conteúdos são discutidos. Deve-se salientar que este problema afeta a formação docente da grande maioria dos profissionais, em todas as áreas, pois as disciplinas de Licenciatura geralmente são ministradas por profissionais que nada têm a ver com a Psicologia, através de cursos burocráticos, massantes e ineficientes.

Apesar dessas dificuldades, não significa que os licenciados em Psicologia não estejam preparados para desenvolver um trabalho no 2º Grau. Entretanto, a partir dessas dificuldades observadas, deveremos estabelecer um projeto de trabalho, a longo prazo, que envolva todos os recursos disponíveis.

Neste sentido, temos defendido que:

1) é fundamental para a categoria uma revisão crítica de sua postura frente às questões da Educação, em especial o ensino de 2º Grau, pois trata-se de um área de inegável relevância social;

2) entendemos que um dos caminhos para o desenvolvimento de modelos de trabalho, adequados para o 2º Grau, está no fato dos profissionais terem oportunidades de estarem constantemente revendo e discutindo seus objetivos e práticas educacionais. Tal processo deve ocorrer em dois níveis: inicialmente, na própria escola, juntamente com os demais docentes não só da área de Humanas como também das demais áreas. Ou seja, os licenciados em Psicologia devem perceber que seu trabalho não está desvinculado do restante da escola, sendo este um problema político de organização interna que atinge todos os educadores da escola. Isto implica no constante processo de repensar a escola, buscando coletivamente alternativas que transformem os objetivos e as práticas educacionais vigentes.

Num segundo nível, essa discussão deverá ocorrer entre os diversos docentes da disciplina, com o objetivo de socializar e ampliar as experiências desenvolvidas. Neste sentido, entendemos que as entidades de classe – CRP e Sindicato – juntamente com a CENP, poderão desempenhar um papel fundamental, proporcionando constantes encontros estaduais ou regionais que facilitem tais experiências;

3) entendemos que é prioritário às faculdades iniciarem um processo de profunda revisão dos cursos de Licenciatura, não só na área de Psicologia, no sentido de desenvolverem currículos cada vez mais voltados para atender às necessidades da escola atual;

4) finalmente, julgamos que esse projeto é a longo prazo, sendo que a condição para tanto é a contínua reflexão sobre os objetivos e as práticas educacionais desenvolvidas.

Espera-se que no decorrer desse trabalho, cada vez mais os licenciados em Psicologia que atuam no 2º Grau assumam-se como educadores. Neste sentido as entidades de classe terão um papel fundamental: facilitar a organização da categoria, criando as condições concretas para o desenvolvimento desse projeto, o qual significará nossa contribuição efetiva para a melhoria das condições de ensino e construção de uma escola mais crítica e democrática.

Foi-nos passada a incumbência de falar sobre a adolescência. Preferencialmente que falássemos quem é o adolescente. Devemos confessar que a primeira reação foi querer saber quem poderia nos falar sobre e não termos essa tarefa, porque a esse respeito também queremos saber e gostaríamos muito que nos fornecessem dados.

A literatura internacional já acumulou muita informação e o curioso é que o adolescente brasileiro parece não existir ou pelo menos não possuir idiossincrasias suficientemente fortes para que se torne investigável, haja vistas para sua ausência como senhor possuidor de informações. A literatura disponível no Brasil, sobre esse personagem brasileiro da história, poderia ser considerada praticamente ausente e no estrangeiro nem se cogita disso. Entretanto, do adolescente norte-americano e europeu, aqui no Brasil, sabe-se muito. Aliás sabe-se apenas deles. Ensina-se apenas sobre eles.

Outro fato curioso é a resposta que obtemos quando perguntamos o que é a adolescência ou quem são os adolescentes estrangeiros, descritos aqui no Brasil. Vamos tentar passar, brevemente, uma descrição, sem contudo esgotar todos os autores, em uma tentativa de demonstrar que a concepção de

---

\* Livre docente em Psicologia Educacional  
Professor da UNICAMP.

adolescência é suficientemente fluida para que se afirme que o adolescente é um ilustre desconhecido, cercado de mitos.

Para ilustrar as análises, lançamos mão de livros sobre a adolescência, normalmente veiculados nas Universidades e que cada um de vocês provavelmente reconhecerá um ou vários. De certa forma esses livros podem ser colocados em três grandes grupos, se observarmos a estrutura e teorias subjacentes ou explícitas.

Um grupo de livros pode ser caracterizado como com intenção de integrar o desenvolvimento, do nascimento até a adolescência, não em uma linha psicanalítica, mas no que pode ser chamada de desenvolvimentista. A intenção óbvia, e na maior parte das vezes explicitada, é mostrar o desenvolvimento, concebido como multifacético, mas integrado e concatenado.

Analizamos, dentro desse grupo, principalmente quatro obras: Desenvolvimento e Personalidade da Criança (Mussen, P. H.; Conger, J. J. e Kagan, J. São Paulo: Ed. Harper & Row do Brasil Ltda. 1977); Desenvolvimento Humano. (Pikunas, J. São Paulo: Ed. MacGraw-Hill do Brasil, 1979); Psicologia da Infância e Adolescência. (Sandström, C. I. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1978); O desenvolvimento da Criança e do Adolescente (Manning, S. A. São Paulo: Ed. Cultrix, 1981).

Em termos dos temas abordados as obras diferem mais no que toca à qualidade e quantidade de informação do que à sua diversidade. Apresentando um esquema geral do temário, pode-se saber os conteúdos tratados em todas as obras, ressaltando-se, obviamente, as idiosincrasias de cada uma.

## TEMÁRIO GERAL:

1. Natureza da ciência do crescimento humano, onde se abordam teorias do desenvolvimento humano, processos e níveis de desenvolvimento.

– Métodos de pesquisa, normalmente tratando de observação controlada; método científico, esquemas experimentais, métodos longitudinais e de corte transversal.

– Fatores genéticos, abordando principalmente hereditariedade, ambiente e família.

2. Elementos de análise do desenvolvimento.

2.1 até mais ou menos 6 anos.

– mudanças biológicas: crescimento corporal, estágios maturacionais da infância, desenvolvimento perceptual, direções do desenvolvimento, necessidades básicas, desenvolvimento mental, diferenças individuais e vocalização.

– fatores sociais: necessidade de responder, ligação afetiva, interação bebê-pessoa que cuida.

– linguagem e desenvolvimento cognitivo: primórdios da fala, linguagem e cognição, influências culturais na linguagem, estágios da inteligência, motivação, testes de inteligência, inteligência-hereditariedade-ambiente.

2.2 depois dos 6 anos até mais ou menos 11 - 12 anos.

– personalidade: socialização, motivação e curiosidade sexual, hostilidade e agressão, dependência, medo e ansiedade, motivação, identificação, tipificação sexual, problemas psicológicos e psicofisiológicos da média-meninice e problemas relativos a grupos minoritários.

– ambiente social: ajustamento à escola, status, aspirações escolares e realização escolar.

– desenvolvimento da linguagem, fantasia e inteligência, desenvolvimento cognitivo e atividades lúdicas.

### 2.3. puberdade e adolescência.

– mudanças físicas, sexo e desenvolvimento social: fatores endócrinos, peso e altura e maturação sexual.

– aspectos psicológicos: problema de identidade, problema de menstruação e maturação precoce *versus* maturação tardia.

– efeitos do crescimento mental sobre o desenvolvimento psicológico.

– tarefas desenvolvimentais da adolescência.

– o desenvolvimento da independência do adolescente.

– a família.

– atitudes e comportamentos sexuais nos adolescentes.

– adolescente e companheiros masculinos e femininos.

– aceitação, negligência e rejeição social.

– escolha vocacional.

– moral.

– delinqüência juvenil.

Sandström declara no Prefácio à Edição Inglesa que sua intenção foi montar um livro didático, com o objetivo de introduzir o estudo da Psicologia da Criança e do Adolescente, a uma população pertencente a cursos elementares de Psicologia. Os temas tratados pelo autor são separados em Infância e Adolescência (inclusive puberdade), caracterizando a possibilidade de uma descontinuidade do processo. Para se ter uma idéia, quando trata do desenvolvimento físico, engloba, via de regra, idades que variam de 7 a 17 anos, mas quando trata de questões outras do desenvolvimento, trabalha primeiro até a idade de 10 anos e só mais adiante volta a trabalhar as mesmas questões com sujeitos acima de 10 anos. As principais influências sofridas por Sandström foram: Gesell, Psicologia diferencial, Piaget, Psicologia fatorialista, Psicanálise e Erik Erikson.

Manning por sua vez declara apresentar um texto básico, com conceituações referentes a teorias fundamentais que procuram explicitar o desenvolvimento humano. A divisão do conteúdo é por etapas do desenvolvimento e dentro dessas etapas aborda os temas conforme se insiram mais ou menos em uma ou outra etapa. As influências recebidas são mais ou menos as de Sandström. A divisão entre dois grupos – infância e adolescência – tal qual sugere o nome do livro, não é feita dicotomicamente.

Pikunas apresenta uma obra mais envolvente. Apesar de se perceber certa preocupação didática, observa-se também que vai muito além dessa pro-

posta, fornecendo uma quantidade bastante grande de pesquisas, juntamente com as informações básicas que permeiam os textos de desenvolvimento, retiradas do Gesell, da Psicanálise, de Piaget, de Erik Erikson e do fatorialismo (que praticamente não tem nada). Trata-se de um compêndio que se situa em um nível superior aos outros dois já citados, tanto pela qualidade quanto pela quantidade de informação trabalhada. Sua abordagem de desenvolvimento segue a divisão das etapas e dos temas básicos dentro de cada etapa, procurando inclusive manter elementos comuns de análise entre as várias etapas.

Mussen/Conger/Kagan seguem um esquema de obra um pouco distinto, do de Pikunas, apesar de ser um livro com qualidade e quantidade de informações semelhantes a ele. Tanto trabalham por etapas de desenvolvimento, como inserem temas que os tratam independentemente das idades, no sentido de mostrar todas de uma só vez. Outra diferença é que abordam a teoria fatorialista, como também os problemas das drogas, problema este inexistente em outros livros.

A este conjunto de obras, que parece representar uma tendência na forma de abordagem do tema adolescência, se perguntarmos onde está a pessoa, o ser humano em desenvolvimento, observamos que ele não existe. A mesma pergunta feita sobre o adolescente obterá a mesma resposta. Todos os estudos têm como ponto comum o fato de estudar situações, fenômenos isolados, que quando muito estão ligados por indagações de causa-efeito, em termos de variáveis dependentes e independentes. É a pretensão de se estudar o desenvolvimento humano termina na prática, no estudo de certos mosaicos que podem compor a teia do desenvolvimento, mas que não o esgotam nem o explicam na sua totalidade.

Esse fato encontra uma explicação quando observamos que os temas não foram abordados em função do adolescente ou da adolescência, mas sim, foram pesquisas realizadas com o objetivo de se estudarem esses temas e que entre seus sujeitos encontravam-se adolescentes. Em outros termos, é nítido o fato de que os livros são compostos por pesquisas que foram justapostas por terem em comum o adolescente como sujeito e não por terem como preocupação central o estudo e conhecimento da realidade físico-psico-sócio-cultural do adolescente.

Outro dado observável que compõe esse quadro, diz respeito às fontes de informações em que estão baseados esses livros. Basicamente, pode-se dizer que as fontes são: Psicanálise, fatorialismo, construtivismo psicogenético, Gesell e Erik Erikson. O fato é que esses estudos são colocados para explicarem o desenvolvimento integrado e enquanto totalidade, quando na verdade sabemos que existem confrontos, dissidências, preocupações que não negam, possivelmente, os fatos, mas que impossibilitam conciliações teóricas nas explicações do fenômeno desenvolvimento.

Trata-se, portanto, de estudos que abarcam fatias de um processo psicológico cujo envolvimento físico-sócio-político-cultural é dos mais pro-

fundos e sem ele não existiria, sem entretanto mostrar o todo desse processo e sua dinâmica em termos de inter-relações.

Um outro grupo prefere tratar a adolescência como o que desligada de um processo de desenvolvimento, sem assumir uma posição psicanalítica. Prefere se debruçar tão-somente no fenômeno adolescência e aceitar as diferentes contribuições conforme suas idiossincrasias.

Duas obras trataremos neste grupo: *Psicologia da Adolescência* (Jersild, A. T. São Paulo: Ed. Nacional, 1976) e *Desenvolvimento do Adolescente* (Hurlock, E. B. São Paulo: Ed. MacGraw-Hill do Brasil, 1979).

As temáticas desenvolvidas por ambos os autores são bastante parecidas, exceção feita a Hurlock que não trata do aspecto cognitivo do adolescente, o qual Jersild reduz a manifestações de Q. I. e problemas vocacionais. Ambos tratam a adolescência por temas com divisões e nomenclaturas bastante diferentes, sendo os assuntos basicamente os mesmos. Não diferem muito dos temas dos desenvolvimentistas abordados na adolescência. Apresentam, contudo, uma maior profusão de informações específicas, sem, por outro lado, mudar muito o quadro descrito sobre o adolescente, em obras como Pikunas e Mussen/Conger/Kagan.

Apesar de ambos os livros objetivarem um cunho didático, eles não o possuem de forma introdutória e fazem uma abordagem razoavelmente profunda, dentro do contexto analisado.

Os comentários que podem ser feitos quanto ao tipo de adolescente abordado nesta tendência são praticamente os mesmos feitos à tendência desenvolvimentista. O intuito de estudar exclusivamente a fase de adolescência não provocou uma visão integrada e de totalidade desse fenômeno e nem esgota suas possibilidades de análise. O adolescente continua sendo um conjunto de segmentos, sobre os quais não se tem idéia de como compô-los e de como explicá-los em todas as suas implicações. As várias posições e teorias adotadas continuam estanques e incomunicáveis, apesar de toda a composição dos livros sugerir que tais teorias se inter-relacionam. Não produzem, portanto, a interação esperada quando se tenta uma abordagem interdisciplinar; são justaposições de conhecimento.

O terceiro grupo de estudos caracteriza-se por dedicar-se a relatar, discutir e propor condutas de abordagens e/ou tratamento para os adolescentes que apresentam problemas, problemas esses que são enfocados à luz de propostas de cunho psicanalítico.

Mencionaremos três obras: *Problemas psicológicos*, com ênfase especial na formação de grupos (Deutsch, H. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1974); *Infância e Adolescência* (Outeiral, J. O. e outros. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1982); e *Adolescência Normal* (Aberastury, A. e Knobel, M. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1981).

Deutsch analisa os problemas da adolescência em um contexto que denomina sócio-cultural, posto que se interessa em estudar as interferências so-

ciais nos problemas dos adolescentes, principalmente no que tange à formação de grupos.

Os elementos que fazem parte de suas análises são, em termos de forças sociais e individuais: sublimação, aumento de narcisismo, empatia e reações à maturidade sexual; com relação aos rapazes, estuda casos de adolescentes bem-dotados, problema de alienação e temor à solidão; com relação às moças, preocupa-se com formação de grupos, liberdade sexual, maternidade ilegítima e infantilismo e quando analisa a formação de grupos na adolescência, aborda questões, tais como identidade entre rapazes e moças, fantasia bissexual e imortalidade, liberdade sexual e ideologias sociais.

É fácil de se perceber que Deutsch, nesta obra não está preocupada com o adolescente ou com a adolescência enquanto manifestação fisiológica, cultural ou com a adolescência enquanto fenômeno a ser estudado na sua multidimensão. A sua experiência relatada se refere exclusivamente à clínica e como tal não trata, por exemplo, do adolescente saudável, das experiências positivas e dos contatos enriquecedores que caracterizam esse período. A sua análise refere-se estritamente a pessoas que, apresentando certos desajustes, se dispuseram a submeter-se a tratamento.

Aberastury e Knobel, seguindo também uma linha psicanalítica, não falam como Deutsch de adolescentes específicos; falam de uma adolescência geral e conseqüentemente de situações gerais, ainda que pautados, segundo declaram, em vasta experiência, já formando a escola de Arminda Aberastury.

Concebendo o adolescente como inexistente, se isolado do mundo, definem patologia como uma expressão do conflito do indivíduo com a realidade em duas vertentes: a da inter-relação de suas estruturas psíquicas, e a do manejo de suas estruturas psíquicas no mundo externo. Consideram a adolescência como etapa de crise e, portanto, facilitadora dos impactos frustrantes da realidade.

Os temas que abordam são: 1) o adolescente e a liberdade, onde discutem a entrada no mundo dos adultos e sua problemática; 2) síndrome da adolescência normal, onde discutem a normalidade e a patologia na adolescência, considerando como elementos de análise, para definir o adolescente normal, a busca de si mesmo e da identidade, a tendência grupal, a necessidade de intelectualizar e fantasiar, as crises religiosas, a deslocalização temporal, a evolução sexual desde o auto-erotismo até a heterossexualidade, a atitude social reivindicatória, as contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, a separação progressiva dos pais; as constantes flutuações do humor e do estado de ânimo; 3) adolescência e psicopatia, onde tratam do luto pelo corpo, pela identidade e pelos pais infantis; 4) adolescência e psicopatia, com ênfase nas defesas; 5) o pensamento no adolescente e no adolescente psicopático, onde voltam a discutir o luto pelo corpo infantil, pela identidade, pelos pais da infância, o tempo no adolescente e o sexo; 6) o adolescente e o mundo atual.

Apesar de se enfocar o adolescente em uma tentativa de definir a nor-

malidade, são esses os mesmos elementos analisados para se definir a anormalidade e a mesma crítica feita a Deutsch pode ser repetida agora, posto que o adolescente saudável não é tratado, mas sim o adolescente que não é normal. Acrescente-se também o aspecto já citado de que os indivíduos disparadores de suas reflexões são também adolescentes desajustados que se dispuseram a tratamento.

Outeiral aborda a infância e a adolescência na perspectiva que chamou de Psicologia do desenvolvimento, Psicopatologia e tratamento. Para ele e seus colaboradores, que contam mais de 30, a Psicologia do Desenvolvimento é tratada do ponto de vista do complexo de Édipo, do esquema corporal em termos de sua evolução na infância e de mecanismos esquizoparanóides na literatura infantil. Em Psicopatologia, os capítulos abordam criança pré-psicótica, crianças portadoras de câncer, síndrome delinqüencial dentro da Psiquiatria adolescente, esquema corporal e distúrbios na infância, impulsos escotofílicos e epistemofílicos, disfunção cerebral mínima, ecolalia e autismo, prejuízos sócio-emocionais em crianças, neurose e psicose e espancamento infantil. Em tratamento, enfoca estimulação precoce, terapia de família, preparação psicoterápica de criança para cirurgia, terapia psiquiátrica institucional, fantasias de doença e de cura, diagnóstico em Psiquiatria infantil, interpretação em Psiquiatria, Psiquiatria de Liaison, psicoterapia de crise, expressão gráfica como via de acesso ao inconsciente, instituições psiquiátricas francesas e grupos e, finalmente, grupos operativos.

O próprio autor afirma que as experiências vividas, que servem como base para os textos apresentados, são internacionais.

Novamente, a concepção de adolescência que é passada é aquela de fase problemática, com desajustes, em um mundo onde o normal, que já há algum tempo não sabemos quem é, não cabe.

Nos três livros, que colocamos como exemplares desta tendência, observa-se nitidamente a busca de uma explicação ao fenômeno que de forma alguma pode ser considerado como adolescência, posto que o patológico pode ser considerado como pertinente e que ocorre durante a adolescência, mas não como um fenômeno exclusivo e que caracteriza o adolescente. Pelo menos a nível de esperança, gostamos de pensar que esses autores tampouco concebem que sejam esses os únicos aspectos que marcam a adolescência. A sua experiência clínica já determina uma população de estudo e dificilmente pode ser representativa dos adolescentes, dadas as peculiaridades desses adolescentes pesquisados, sendo difícil aceitar-se a extensão dessas informações para os sujeitos que não procuram clínicas para tratamento psicológico e/ou psiquiátrico.

Por essa breve descrição que procuramos dar e que nos parece retratar as tendências das abordagens sobre o fenômeno adolescência, veiculadas pelos principais livros comumente adotados em nossas universidades, pode-se perceber que é muito mais uma aventura querer falar sobre a adolescência do que uma possibilidade de se concluir algo. Questões importantes ainda não

foram estudadas e o esfacelamento do ser humano em partes não integráveis, quando temos certeza de suas integrações, nos leva a refletir sobre a validade e utilização dessas descrições como forma de conhecimento de um fenômeno humano. A nosso ver, trata-se muito mais de aproximações ao fenômeno, sem contudo analisá-lo e interpretá-lo em sua plenitude e complexidade, já que o adolescente descrito nas partes não existe, mesmo se juntarmos todas elas.

Por outro lado, algumas questões precisam ser colocadas, por estarem sendo deixadas de lado sistematicamente, mesmo quando se aborda a problemática tal qual vem sendo. As que nos parecem principais podem ser itenizadas da forma que segue:

a. de todas as obras estudadas, apenas uma delas aborda o problema da droga entre os adolescentes (Mussen/Conger/Kagan). Os outros autores tratam da delinqüência juvenil sem considerar uma realidade tão crua quanto essa. E cabe mesmo perguntar se se trata mesmo de delinqüência. Cabe também colocar que a droga não está fazendo parte, pelo menos de duas décadas para cá, tão-somente do mundo dos adolescentes, mas também da criança menor;

b. a criminalidade é tratada como um apêndice e algo rarefeito e não inclui a criança pequena;

c. a maior parte dos livros coloca que é por volta dos 16 - 17 anos que os adolescentes se buscam aos pares heterossexuais, quando do namoro. Ora, sabemos que a quantidade de meninas que já abortaram até essa idade é bastante grande, que a quantidade de meninos que já mantiveram relações sexuais é maior ainda, e que a prostituição infantil é algo que participa grandemente das discussões;

d. pela ausência do tema, parece que a homossexualidade ou não existe ou se manifesta depois dos vinte anos;

e. parece que o adolescente não fala, pois o aspecto lingüístico é praticamente menosprezado nos estudos que os têm como sujeitos;

f. o mesmo se pode afirmar com referência à possibilidade de o adolescente pensar: o aspecto cognitivo recebe muito pouco estudo, tanto em quantidade quanto em qualidade e o espaço reservado a esse assunto se destina a falar em mudanças quantitativas de Q. I. e às vezes de aptidão, ou então, quando falam dos estudos de Piaget, trazem afirmações vagas e imprecisas;

g. o adolescente é visto como um ser com problemas, mesmo pelas abordagens de cunho não psicanalítico, como se em nenhuma outra fase os houvesse. E cabe perguntar se todos os adolescentes são realmente problemáticos, ou se se trata de uma interpretação vista de um ângulo bastante particular;

h. o adolescente é apolítico: a política é algo inexistente como elemento de pensamento ou como realidade vivida;

i. apesar de, em 1956, Sudré já ter publicado seu Tratado de Parapsicologia e Rhine já antes ter bastante material publicado, os psicólogos e as pessoas que se dedicam a escrever sobre o adolescente, até hoje, não aceitam

a percepção extra-sensorial como fenômeno possível de ter existência antes dos 20 anos.

Mesmo considerando a adolescência como fase problemática, a literatura parece menosprezar problemas sérios que ocorrem e de cunho diferente dos que tradicionalmente são tratados, atribuindo-lhes uma perenidade que dá a entender que outros temas não possuem a importância necessária para se escrever sobre eles.

A título de interpretação, a sensação que se tem é que as afirmações que são feitas sobre a problemática do adolescente se referem a que até então o sujeito era razoavelmente 'controlável' e a entrada na adolescência marca uma mudança na forma de interação estabelecida, à qual os adultos têm dificuldades de se adaptarem. Por outro lado, essa situação parece ter contribuído para a criação do mito do adolescente ou da adolescência que, por sua vez, pode estar cerceando uma aproximação mais fecunda ao fenômeno.

Dentro de outra perspectiva, que gostaríamos de colocar para finalização e então iniciarmos os debates, é que existe o fato de um grupo bastante forte de antropólogos considerarem a adolescência como um fenômeno pertencente a apenas algumas sociedades, sendo portanto muito mais uma instituição social.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, H. e Knobel, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1981.
- Deutsch, H. *Problemas psicológicos da adolescência - com ênfase especial na formação de grupos*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1974.
- Hurlock, E. B. *Desenvolvimento do adolescente*. São Paulo: Ed. MacGraw Hill do Brasil, 1979.
- Jersild, A. T. *Psicologia da adolescência*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- Manning, S. A. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1981.
- Mussen, P. H.; Conger, J. J. e Kagan, J. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Ed. Harper & Row do Brasil, 1977.
- Outeiral, J. O. e outros. *Infância e adolescência*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1982.
- Pikunas, J. *Desenvolvimento humano*. São Paulo: Ed. MacGraw Hill do Brasil, 1979.
- Sandström, C. I. *Psicologia da infância e adolescência*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1978.

*Joel Martins\**

## I – INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DO TEMA

1. Antes de iniciar o desenvolvimento de minhas idéias sobre o tema que me coube para discussão, gostaria de cumprimentar o Conselho Regional de Psicologia e o Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo por esta grande iniciativa – a de oferecer aos jovens psicólogos que se iniciam numa atividade didática, ao nível do 2º grau – uma possibilidade de participar com psicólogos e cientistas de outras áreas do conhecimento, de discussões sobre questões referentes ao homem.

2. Coube-me como tarefa apresentar minhas idéias sobre o homem como um ser-no-mundo. Fiquei muito satisfeito com esta possibilidade, pois tem mesmo sido esta minha maior preocupação, agora no final da minha vida acadêmica.

3. Se abrimos um volume de Psicologia, não importa a sua procedência e a sua qualificação, vamos encontrar sempre uma definição para a Psicologia. Se não houver já de pronto uma definição, há, pelo menos, uma preparação para se chegar a ela. Em geral o que se encontra é o seguinte:

---

\* Doutor em Psicologia, Professor Emérito da PUCSP e da UNICAMP.

...“A Psicologia é a Ciência que estuda o comportamento dos organismos no seu processo de ajustamento às condições do ambiente.” ... ou, então:

...“A Psicologia é a Ciência que estuda o comportamento humano no seu ambiente, com fins de ajustamento.” ...

Como se pode ver a ênfase é posta sobre os termos “comportamento”, “ajustamento” e “ambiente”, sem contudo tentar iluminar tais termos, atribuindo-lhes um significado humano.

4. Estas idéias sobre a Psicologia, que permeiam, de certa forma, toda a atividade dos psicólogos têm sua origem numa concepção filosófica, que se inicia na Inglaterra no final do século XIX e que floresceu com grande vigor nos Estados Unidos da América do Norte — o funcionalismo. Para esta concepção filosófica, fundamentada na teoria da evolução de Charles Darwin, a mente tem mesmo uma **função de adaptação** para a sobrevivência do mais adaptado.

5. A razão do florescimento desta idéia nos Estados Unidos, com William James e posteriormente com os pragmatistas era a necessidade premente que o país sentia de transformar uma terra selvagem numa terra prometida. E conseguiu, a despeito mesmo da maior importância que deveria ser dada ao homem do que ao seu ajustamento.

6. Hoje, porém, estamos diante de uma problemática com que o homem se defronta e que não se refere apenas a uma sobrevivência do mais adaptado, mas vai além dessa possibilidade de adaptação para chegar à necessidade de ser crítico.

7. Além destes problemas com que o homem se defronta no seu viver, ele situa-se também diante de uma tecnologia que está crescendo e que avassaladoramente assume o controle das mentes individuais.

Os jovens estão conscientes do argumento de que o homem contemporâneo corre grande risco e pode perder o seu “significado”, como uma consequência da tecnologia e da produção em massa que controlam a sociedade. Passam então a convencer-se que a sociedade industrial-tecnológica transforma as pessoas em peças da realidade, que a ciência pura pode manipular e que a tecnologia pode controlar.

Uma Psicologia humana que deseje refletir as esperanças que devem animar o povo, assume um posicionamento corajoso diante de uma concepção do humano, que vai além do controle do comportamento que se realiza num ambiente.

Já não podemos mais viver sem essa tecnologia. É importante examinar o contexto de nossa consciência diante de todos esses objetos tecnológicos que circundam o homem contemporâneo. Como podemos compreender e interpretar o arsenal tecnológico que nos cerca e se torna cada dia mais indispensável? Como pensar uma tecnologia e suas relações com a visão que o homem tem de si mesmo e da sua identidade? Cada um de nós, como humano, é intérprete de si mesmo, portanto, historicamente encontramos-nos

numa situação interpretativa com respeito a tudo aquilo que nos cerca.

8. Paralelamente à tecnologia que nos auxilia a viver, mas que também nos ameaça estamos enfrentando questões muito sérias referentes à violência, à ruptura familiar, ao desemprego, às dificuldades econômicas e de habitação, às questões políticas que nos criam perplexidades.

## II – COMO SITUAR A PSICOLOGIA NESSE CONTEXTO DE IDÉIAS?

1. Não é suficiente definir a Psicologia apenas como sendo a Ciência que estuda o comportamento. É necessário abrir a idéia de comportamento para aquilo que ele aponta.

2. Esta é uma tarefa difícil para os psicólogos amarrados aos modelos da Ciência Natural, que assume uma postura impessoal diante do que estuda e faz com que os cientistas acreditem no organismo humano como um objetivo, distante da visão de homem como Ser.

3. A vida psíquica permanece em oposição ao real do corpo ou organismo e é tratada como uma segunda realidade, como um objetivo de investigação científica reduzida a um conjunto de leis. A Psicologia submetida aos cânones da Ciência Natural postula a consciência em termos da Física e da Biologia, absorvendo-a no conhecimento “objetivo” completando-se dentro de um esquema naturalista.

Resulta daí que a experiência que temos de nós mesmos degenera-se numa representação apenas do nosso corpo; não somos mais seres que devem ser compreendidos, mas sim simplesmente explicados através de leis que regem o funcionamento desse corpo. A idéia de comportamento, portanto, preocupação básica dos psicólogos, é explicada em termos de comportamentos reflexos de várias naturezas.

4. É preciso, porém, não esquecermos de que qualquer conhecimento que seja produzido pelos humanos só é produzido diante das relações que os humanos têm entre si, do homem diante dos outros homens e não é simples resultado de complexas estimulações artificialmente produzidas ou criadas.

5. Dirigimo-nos, então, do comportamento como unidades segmentadas, para uma totalidade do homem onde a vida deve ser compreendida num contexto histórico de desenvolvimento e ainda, como o caminho para o homem que tem preocupações com a Psicologia como Ciência Humana.

6. A pessoa humana não é uma coisa, uma substância e nem um objeto. Possui uma constituição essencialmente diferente da constituição que produz a unidade nas coisas da natureza. Em lugar de “comportamento”, termo saturado de significações múltiplas, atribuídas pelas ciências da natureza, seria melhor chamarmos de “atos” humanos. Estes atos nunca poderiam ser um objeto, pois é essencial que os atos sejam experienciados somente nas suas realizações e que permitam uma reflexão sobre eles. Dessa forma, um ser humano existe somente enquanto realizando atos intencionais e consequentemente não como objeto. Tentar objetivar um ato, em termos de uni-

dades comportamentais é uma forma de despersonalizar esse ato e reduzi-lo a uma forma reflexa ou de unidades estudadas pela Fisiologia.

7. A importância de se pensar na atuação humana, isto é, nos seus atos, decorre de que somente o homem é capaz de produzir atos intencionais, de desejar fazer as coisas, pois todo o humano é realizador de atos.

8. Estamos nos aproximando da questão fundamental e mesmo crucial na postura da Psicologia como Ciência Humana. Quando chegamos à questão do homem como ser humano estamos diante de uma questão cuja resposta não pode ser simplesmente computada, medida, mas que precisa ser “compreendida”.

9. Saindo agora da Psicologia como Ciência Natural e tentando situá-la como Ciência Humana, portanto preocupada com o Ser do Homem, esbarramos constantemente com uma Antropologia cristã e do mundo antigo. Há dois elementos importantes nesta Antropologia tradicional:

9.1. O homem é definido aí como sendo o *zoon logon exon* ou seja, um “animal racional”, como algo que vive e que tem razão. Mas quando pensamos nesta proposição deparamo-nos novamente com uma determinação do homem como um objeto.

Todavia, na proposição “o homem é um animal racional”, provém de uma raiz grega *logos*, que se refere a um privilégio, cuja natureza tem sido obscurecida pelas várias tentativas de explicação. *Logos* refere-se a discurso esclarecedor e verdadeiro que o homem é capaz.

9.2. O segundo ponto na determinação da natureza do homem e da sua essência é a teológica – O homem feito segundo “a imagem e semelhança de Deus”, (*faciamus hominem ad imaginem nostram et similitudine*).

10. É a partir destes dois pontos da Antropologia cristã e da definição aristotélica de homem, que se chegou a uma interpretação da identidade desse homem. Todavia, não obstante sua preocupação com a interpretação e definição da identidade do homem, tanto Aristóteles como a teologia cristã chegam à definição de homem como entidade, ficando esquecida a questão do Ser desse homem.

11. Esses dois pontos convergiram para encontrar-se de certa forma, na Antropologia filosófica contemporânea, onde a *res cogitans*, isto é, o pensamento e a consciência servem como ponto de partida para um estudo metodológico. Mas a *cogitationes*, isto é, o pensamento foi deixado de lado no que se refere à sua natureza, ou foi assumido como sendo auto-evidente não questionado e os fundamentos decisivos de uma problemática referente ao homem permanecem indeterminados.

12. A Psicologia nesse contexto, procurando sair da visão aristotélica, assim como da teológica, preocupa-se em explicar comportamentos. Todavia, não responde à pergunta sobre a espécie de Ser que pertence a esta entidade, Homem, que todos nós somos.

### III— COMO SITUAR O HOMEM NO SEU CONTEXTO HUMANO?

1. Não nos satisfazemos com uma visão aristotélica de homem como ser racional, assim como não nos é satisfatória a proposta da Teologia cristã apresentando o homem como sendo a imagem e semelhança de Deus. Também não nos satisfaz a visão estreita e limitada da Psicologia científica contemporânea, estudando apenas o comportamento do homem, como expressão ou respostas às condições estimuladoras provenientes do ambiente.

2. O homem é uma entidade sem dúvida, e dessa entidade corpo-organismo não podemos prescindir. Todavia, apenas esse corpo que é meu, que é nosso, não é suficiente para permitir uma compreensão do homem. Vamos chamar esta entidade que todos nós somos de um Ser-af-no-mundo. Estamos jogados nesse mundo. Dois termos estão sendo introduzidos: entidade e mundo.

3. Como **entidade** que somos, portanto, factícios, quer dizer, limitados pelos nossos próprios corpos, o homem diverge porém da ocorrência de um mineral, ou de um vegetal ou de um animal. O homem mesmo tendo sido jogado no mundo, não se situa nele de maneira estática, parada, como se estivesse dentro do mundo como estão as outras entidades não humanas. É um ser-no-mundo de tal forma que pode compreender-se, ligado ao seu próprio destino humano, junto das outras entidades com que se defronta, assim como junto-dos-outros-homens com quem estabelece relações. Ser-no-mundo caracteriza-se por um estado de cuidado, uma **preocupação** consigo mesmo, com os outros homens e com as outras entidades dentro do mundo.

4. O que permite Ser-no-mundo é a presença de uma consciência. Não deverá haver um mundo, sem o homem. O fundamento, portanto, do humano está na sua consciência, no estado de alerta, na preocupação com o seu estar-no-mundo. Este estado de preocupação do Ser-af-no-mundo, consigo mesmo, não só permite, como exige, também, que o homem se preocupe com os outros aí com ele.

5. É preciso pensar, porém, que estando no mundo, sendo o homem um horizonte das possibilidades, ele existe num conjunto restrito. Estas limitações são impostas pela própria contingência ou condição humana.

6. Que quer dizer mundo?

Poderíamos pensar mundo no seu estado material, significando a totalidade de entidades que podem estar aí presentes, diante do homem, dentro do mundo. Neste caso não estaríamos fazendo uma diferença muito grande entre a idéia de mundo e de ambiente como é tratado pela Psicologia vigente. Seria mesmo esse conjunto de coisas, que atua sobre o homem produzindo respostas.

Mas podemos pensar ainda em mundo para significar a maneira de Ser das entidades, ou das coisas que fazemos, como quando falamos no mundo da Matemática, no mundo das idéias etc.

Podemos, ainda, compreender mundo como sendo aquele lugar no qual

o homem vive, trabalha, casa-se e forma família. Neste caso mundo aproxima-se também da idéia de ambiente, ou seja conjunto de condições que agem sobre o homem produzindo respostas.

Mas, finalmente podemos pensar em mundo em termos de horizontes de possibilidades do humano. Horizonte significa aqui aquela extensão até onde pode chegar o olhar humano. Os horizontes são múltiplos e são formados à medida que o homem adquire experiência e produz conhecimento. Dessa forma, não se trata de um lugar imediato, mas de uma forma de vida.

Quando o ser humano, porém, passa a viver a mediocridade, na condição média comum de vida, sem desafiar e sem possibilidades de transcendência, esse mundo transforma-se para ele em *ambiente*. Esta idéia de ambiente sugere um local imediato onde o humano se situa. Neste caso perde o Ser de possibilidades que é, e passa a ser conduzido.

Mas o homem é capaz, também de por si só, através da reflexão, transcender-se a si mesmo, isto é, de existir na sua autenticidade. E sobre esta natureza reflexiva do Ser, quando ele se relaciona consigo próprio, que a consciência de si mesmo surge. O homem, ao transcender-se a si mesmo, corre o risco de transformar-se num objeto, num julgamento, numa avaliação, numa culpa, assim como pode interrogar-se — Quem sou eu? Quem são os outros com quem convivo? — e dessa forma redescobrir-se. É nesse momento que o homem tem a possibilidade de chegar à consciência de si mesmo. Ser humano é, então, estar capacitado a se ver a si próprio, de amar-se, de tornar-se estranho a si mesmo, portanto, de se interrogar, de tornar-se ansioso e de auto-avaliar-se.

7. O homem foi concebido como um Ser-no-mundo, preocupado consigo próprio e com os outros. Esta concepção não deve levar-nos a pensar que o homem está fora do curso natural da vida humana. Ao contrário, é preciso pensar o Ser-humano sempre numa concepção de transcendência, isto numa possibilidade que o homem tem de resolver suas crises e de caminhar em direção a um si-mesmo.

#### IV — CONCLUSÕES

1. Não podemos mais nos satisfazer com uma idéia de Psicologia como é ela definida nos livros, textos, indicando apenas que se trata de uma Ciência que estuda comportamentos.

2. Sabemos que esse comportamento que a Psicologia se refere deve ser um “portar-se humano” não mais num ambiente restrito, constituído da situacionalidade média e medíocre da vida humana. Estamos interessados na postura do homem situado-no-mundo-com-os-outros-homens com que vive e participa.

3. Porque ser-com-os outros, “portar-se” diante dos outros e com os outros dá-se sempre numa continuidade, e indica uma companhia indispensável para o humano, junta-se a esse “portar-se” o prefixo “com”, para indi-

car essa continuidade e companhia, e daí o termo “comportar-se” ou “comportamento”, neste último caso para indicar uma continuidade na ação de portar-se.

## 1. O SURGIMENTO DA CIÊNCIA

Como teria surgido a Ciência?

1.1 Não conhecemos o momento em que a Ciência surgiu na história humana, mas poderia dizer-se que ela deve ser tão antiga quanto a percepção do homem sobre o mundo.

A Ciência deve ter tido o seu início provavelmente com a capacidade do homem poder generalizar a sua percepção de mundo.

A uniformidade da natureza á a regra geral de que os objetos no mundo não mudam em tamanho quando são observados, mesmo quando eles se movem ou quando os observadores se distanciam ou se aproximam. Esta é uma generalização física científica. O homem se constitui de tal forma, que a sua percepção segue a mesma regra geral – o homem vê o mesmo objeto como sendo do mesmo tamanho não obstante a distância entre ele e o objeto. Dessa forma, a generalidade científica é compreendida no sentido de que a percepção inclui esta generalização. O homem generaliza e esta generalização objetiva está presente na percepção.

1.2 No sentido moderno de instituição social, onde vários homens cooperam e continuam trabalhando aquilo que foi iniciado pelos seus predecessores, a Ciência exige em primeiro lugar uma linguagem e um registro dessa linguagem; necessita livros, bibliotecas, tudo o que permita uma comu-

---

\* Doutor em Psicologia, Professor Emérito da PUCSP e da UNICAMP.

nicação livre para que a geração nova possa consultar as fontes de saber dos antigos.

1.2.1 os sacerdotes egípcios passavam os costumes e as crenças sobre o céu (Astronomia) para os seus sucessores, mas a dependência da comunicação oral, apenas, foi perigosa e mesmo fatal para um progresso, uma vez que a memória muda e deteriora ou desaparece com a morte dos cientistas.

1.2.2 o progresso da Ciência necessita do registro escrito, numa redação própria em livros e em documentos.

1.3 Quando se procura traçar a trajetória feita pela Ciência vemos que há períodos rápidos de desenvolvimento e de mudanças acidentais e momentos de estagnação:

1.3.1 a primeira mutação na trajetória da Ciência surge na civilização grega, no chamado "milagre grego". Os filósofos pré-socráticos de (600 A. C. até 450 A. C.) preocupavam-se com a explicação do mundo. Suas preocupações, todavia, não estavam abertas para os métodos da Ciência como a fazemos hoje, isto é, como um campo de inquérito que produz conhecimento suscetível de formulações exatas. Todavia, aí com os filósofos pré-Socráticos encontramos os fundamentos do conhecimento científico.

1.4 Os pré-Socráticos e, posteriormente, Sócrates e Platão deram ao mundo o pensamento filosófico, mas Aristóteles é quem inicia o conhecimento científico.

1.5 Outras civilizações antes dos gregos haviam tentado fazer Ciência, mas à medida que nos aproximamos do pensamento desses indivíduos, através de seus escritos obscuros, cuneiformes e hieroglíficos, vemos que a sua Ciência é quase indistinguível da Teologia. Estes povos pré-helênicos explicavam todas as operações obscuras na natureza por meio de influências supernaturais; havia sempre os Deuses atrás de todos os acontecimentos. Aparentemente, foram os povos jônicos que primeiro tentaram dar explicações naturais às complexidades cósmicas e aos acontecimentos misteriosos: procuraram na Física as causas naturais de incidentes particulares e na Filosofia uma teoria natural para o todo.

1.6 Ao florescerem, as diversas posturas filosóficas na Grécia, começaram, também, a digladiar-se. Os romanos chegaram para despojar a Grécia e encontraram as escolas filosóficas rivalizando-se. Sem nenhuma sutileza ou especulações, os romanos levaram para Roma estas filosofias juntamente com o que conseguiram espoliar.

1.7 O espírito Greco-Romano foi gradualmente perdendo seu paganismo e iniciou-se uma prontidão para a aceitação da nova fé que começava a se propagar. Alguns escritos, especialmente os de Epictetus, começavam a ser usados como um manual religioso pelos primeiros cristãos.

1.8 A Igreja, sustentada nos seus primeiros séculos pelos imperadores, cujo poder ia gradualmente absorvendo, cresceu rapidamente em número, em riquezas e em influência. No século XIII possuía um terço do solo da Europa.

Durante 1.000 anos unificou, com um credo invariável, a maior parte dos povos de um continente. Nunca antes uma organização espalhou-se tanto e de forma tão pacífica. Mas esta unidade exigia, como pensava a Igreja, uma fé comum exaltada pelas sanções supernaturais, que ia além das mudanças e da corrosão do tempo. Conseqüentemente o dogma, definido e definitivo, foi colocado como uma couraça sobre as mentes adolescentes da Europa medieval.

1.8.1 foi então que se desenvolveu a Filosofia escolástica, de forma estreita, partindo da fé para a razão.

1.9 No século XIII os cristãos foram surpreendidos e estimulados pelos árabes e judeus que haviam traduzido Aristóteles. O asseguramento do poder da Igreja, face a tal fato, deu-se por intermédio de Santo Thomas de Aquino, que transformou Aristóteles numa Teologia medieval.

1.10 Cedo ou tarde o intelecto da Europa haveria de romper essa couraça do dogma. Após 1.000 anos de trabalhos, o solo floresceu outra vez. Os recursos colhidos por esse trabalho estavam acumulados e compeliavam a um comércio. Esse comércio permitiu a construção de grandes cidades onde os homens podiam cooperar para nutrir uma cultura que estava surgindo e revitalizar a civilização.

1.11 As Cruzadas abriram o caminho para o Oriente trazendo uma influência de luxúrias e de heresias que arrasaram os dogmas e o asceticismo medieval. Os homens nas universidades e nos mosteiros pararam suas disputas e começaram a buscar, pesquisando. A Alquimia transformou-se na Química; a Astrologia dirige-se para a Astronomia. Das fábulas referentes aos animais falantes originou-se a Zoologia. Este acordar para o novo mundo iniciou-se com Roger Bacon (1214 - 1294) e alcançou seu apogeu na Astronomia com Copérnico (1473 - 1543) e com Galileu (1564 - 1642). Este espírito novo cresceu ainda mais com as pesquisas de Gilbert (1544 - 1603) sobre magnetismo e eletricidade. Nas pesquisas de Vesalius (1514 - 1564) na anatomia e com Herveu (1578 - 1657) com a circulação do sangue.

1.12 À medida que a produção do conhecimento se realizava, o medo diminuiu; os homens cada vez menos pensavam em adorar o desconhecido e cada vez mais o superavam. Todos os espíritos brilhantes levantavam-se com uma confiança nova; as barreiras eram derrubadas, não havia limites para aquilo que o homem podia fazer.

Estava se iniciando um período de realizações de esperanças e de vigor. Um novo começo e novas iniciativas em cada campo se faziam sentir. Estava se iniciando uma era que pedia uma voz-líder, uma capacidade sintética de pensamento. Esta voz surge com Francis Bacon, a mente talvez mais poderosa do século XVI - XVII, que tocou os sinos que haveriam de conglomerar as inteligências para anunciar que a Europa estava amadurecendo.

1.13 No meio de todos os seus triunfos, porém, o interesse genuíno de Bacon estava na Filosofia. Lutou muito entre dois campos, o campo da Política e o da Filosofia. Há passagens muito interessantes e controvertidas na vida política de Bacon.

1.14 Durante todos esses anos de crescimento e desenvolvimento mental, Bacon centralizou-se na restauração e reconstrução da Filosofia que ele achava ter-se degenerado. Sua obra principal nesse sentido foi *Meditor Instauratio em Philosophiae*. Planejou centralizar todos os seus estudos nessa direção. Em primeiro lugar, dizia ele no seu plano de trabalho, escreveria alguns tratados introdutórios, explicando a estagnação da Filosofia, devido à persistência póstuma de velhos métodos, resumindo propostas para um novo início. Em segundo lugar, tentaria uma classificação das ciências, fazendo uma listagem dos problemas não resolvidos em cada uma delas. Terceiro, descreveria seu novo método de “Interpretação da Natureza”. Quarto, tentaria penetrar no domínio das Ciências Naturais e investigar os fenômenos da natureza. Quinto, mostraria a “Escada do Intelecto” através da qual os escritores do passado haviam chegado a verdades que agora tomavam forma, mas cujas origens estavam no palavreado medieval. Sexto, tentaria uma antecipação dos resultados científicos dos quais tinha certeza e que resultariam do uso do seu método. Finalmente, no seu livro “Filosofia Segunda ou Aplicada” Bacon tentaria mostrar a utopia que resultaria da Ciência, agora florescente, da qual ele seria o profeta.

1.15 Em Psicologia ele seria considerado como um behaviorista, pois exige um estudo rigoroso da causa e efeito na ação humana e deseja eliminar a palavra chance, do vocabulário da Ciência.

1.16 Bacon inventa, ainda uma nova Ciência — a Psicologia Social. “Os filósofos devem investigar cuidadosamente o poder e energia dos costumes, exercício, hábito, educação, exemplo, imitação, emulação, companhia, amizade, elogio, desaprovação, exortação, reputação, leis, livros, estudos etc., pois são estas coisas que têm importância na moral dos homens; estes agentes dominam e formam a mente.” Este plano foi seguido pelo desenvolvimento da nova Ciência em formação e mais parece um índice dos trabalhos que se sucederam, como os de Tarde, Le Bon, Ross, Wallas e Durkeim (*Novo Organum*).

1.17 Nada está abaixo da Ciência e nem acima dela. Feitiçarias, sonhos, predições, comunicações telepáticas “fenômenos físicos em geral” devem ser submetidos a exame científico, pois não se sabe até que ponto os efeitos atribuídos à superstição fazem parte das causas naturais.

## O DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA NO CONTINENTE EUROPEU

1. Enquanto o desenvolvimento do pensamento científico prosseguiu nas mãos de Bacon na Inglaterra, no Continente Europeu René Descartes (1596 - 1650) marca o início do surgimento da Psicologia moderna.

Ele foi em primeiro lugar um filósofo, mas também um cientista e o pai da Psicologia fisiológica e da Reflexologia, além de matemático que inventou a Geometria analítica tornando a Geometria um instrumento valioso para o trabalho científico.

1.1 Descartes tentou aplicar os princípios da Física ao funciona-

mento do corpo, pois para ele o corpo era uma máquina. Isto é verdadeiro para ele quando concebe o corpo material apenas, sem a alma.

1.2 Os animais não teriam almas, eram, portanto, autômatos. Esta visão mecânica era apenas uma questão de lógica, não aberta à discussão, pois segue-se da definição de corpos como sendo tudo aquilo que é inanimado. Dessa forma, Descartes prosseguiu com sua Física e sua Fisiologia.

1.3 Foi, de fato, sustentado pela Teologia que o ensina que os animais não tinham alma, sendo, portanto, possível fazer-se disseções.

1.4 Do corpo, portanto, que ele designou como *res extensa*, ou, substância material ao qual as leis do inanimado se aplicam, é que Descartes derivou considerável conhecimento. Harvey havia descoberto a circulação do sangue em 1628 e Descartes já conhecia os fatos gerais da circulação e da digestão corretamente. Ele sabia que os músculos operavam em pares opostos, que os nervos são necessários para as sensações e para os movimentos, mas pensava que os nervos eram tubos que conduziam os espíritos animais, indiferentemente, em várias direções. Dessa forma, foi levado à teoria dos caminhos dos nervos periféricos que não difere muito da teoria do arco reflexo.

1.5 Com respeito à alma, que dizia Descartes? A alma, *res Cogitans*, não material, é tudo o que existe em nós, mas não podemos conceber a maneira como essa alma pertence ao corpo, percebe e deseja.

A alma interage com o corpo, as percepções e as paixões são primordialmente dependentes do corpo. A maior parte das ações, porém, originam-se na vontade, mas há algumas ações que a vontade não pode produzir diretamente. Neste caso, está o reflexo pupilar e algumas ações dos músculos.

1.6 Para Descartes a questão importante é a introspecção. Trata-se da questão de percepção, isto é, se há um conhecimento de si mesmo, ou se é preciso perceber a percepção para se saber que se a tem — perceber seria, portanto, um saber que se percebe. Isto gera a questão do verdadeiro conhecimento da própria mente, como sendo muito difícil de se chegar. Se a mente está aí, supõe-se que se possa ter um conhecimento irredutível dela. Descartes assume a posição de que o conhecimento da mente é imediato mas que temos, no entanto, de aprender sobre ele, pois os antigos haviam já se engadado muito sobre isso.

1.6.1 Aqueles que sentem uma paixão por si mesmos, permanecem sem necessidade de emprestar qualquer observação para descobrir sua natureza. Entretanto o que os antigos ensinarem sobre este assunto é de pouco interesse e na sua maior parte não confiável, de tal forma que não se pode ter qualquer esperança de se chegar à verdade, exceto abandonando o caminho que eles seguiram.

1.7 Por outro lado, veremos que outros tomaram a mesma decisão, embora tenham explicado o dilema de forma diferente.

A interação entre a alma e o corpo, segundo Descartes, tem lugar na glândula pineal, que é a única parte do cérebro que é una, isto é, a única parte do cérebro que não tem dois hemisférios.

Descartes estava convencido que a alma, sendo unitária (Aristóteles), não podia afetar o corpo em dois pontos diferentes, e como o cérebro parece ser o órgão para onde se dirige a sensação e onde o movimento se origina, ele selecionou a única parte não dupla do cérebro como ponto de interação.

O preconceito mecanicista de Descartes torna-se evidente em toda a sua discussão sobre o modo através do qual se realiza a ação mútua entre a alma e o corpo. Seu pensamento é inteiramente espacial e se relaciona com a direção e *locus* dos espíritos animais. A glândula pineal (*conarium*), inclinando-se para este ou aquele lado, dirige os espíritos para uma lembrança ou imaginação ou movimento particular. Da mesma forma, na percepção os espíritos vêm de diferentes direções. Descartes, por exemplo, achou necessário que os nervos visuais fossem redistribuídos a fim de compensar a imagem invertida da retina.

Não se deve ter a impressão que Descartes pensava que a alma estivesse fechada dentro do *conarium*. Esta é uma forma de pensar enganosa, porém, muito comum. A glândula pineal é apenas o ponto de interação e não a sede da alma num sentido mais complexo. O corpo se expande e se estende, a alma não se expande, não tem substância. Mas o expandido, quando o não expandido age sobre ele, exige um ponto definido de ação que é o *conarium*. O corpo inteiro é a sua sede, desde que o corpo permaneça intacto. É verdade que quando um membro é amputado a alma não se divide, pois como é una, desde que uma parte do corpo permaneça este será a sua sede, porque a alma se une a todas as partes do corpo conjuntamente.

Quando a unidade de um corpo se perde na morte, o corpo não é mais a sede da alma. Pode-se pensar que a alma, estando unida a todo o corpo, possa agir diretamente de qualquer parte e sofrer uma ação de qualquer parte. Este ponto de vista, entretanto, é insustentável para Descartes, porque o corpo então se tornaria um mecanismo não previsível em lugar de uma máquina perfeita.

É também importante observar que Descartes acreditava na existência das idéias inatas, idéias que não se derivam da experiência mas que dirigem à mente com tanta certeza e inevitabilidade que a sua aceitação está assegurada.

Idéias como Deus e "si-mesmo", entre elas, são as mais óbvias. Os axiomas geométricos também pertencem a esta classe, assim como as concepções de espaço, tempo e movimento. Este ponto de vista estava destinado a passar para a Psicologia com os filósofos escoceses, com Kant, e finalmente com os nativistas, Hering, Stumpf e os psicólogos da Gestalt. Isto se tornou mais evidente com a oposição dos empiristas ingleses (Locke, Berkeley e Hume), os associacionistas ingleses (Mill e Bain) e finalmente os empiristas modernos (Lotze, Helmholz e Wundt).

É importante saber que as concepções sistemáticas mais fundamentais de Descartes, ainda influenciam ou mesmo dominam o campo da Ciência através do método e da separação entre sujeito e objeto.

2. Preparava-se um caminho para grandes discussões que teriam suas

conseqüências no campo do desenvolvimento do pensamento filosófico e científico da época. A importância deste momento está na influência que exerceu posteriormente nas diversas partes do mundo. Este momento é caracterizado por três grandes nomes do fim do século XVII e início do século XVIII: John Locke, David Hume e George Berkeley.

2.1 Locke propôs aplicar à Psicologia os testes indutivos e os meios de Bacon. No seu grande ensaio sobre "A Compreensão Humana" (1689), a razão voltava-se para si mesma. Este movimento na Filosofia cresceu, passo a passo, junto da Literatura que surgia na época em Richardson e Rousseau, com as novelas sentimentais e emocionais como "Clarissa Harlowe" e "La Nouvelle Heloise".

2.2 O problema que preocupava Locke era a origem do conhecimento. Para ele o conhecimento resulta da experiência que se tem a partir dos sentidos e nada há, na mente, que não tenha primeiro passado pelos sentidos. A mente é, de início, uma tábula rasa e a experiência sensorial escreve nela de maneiras as mais diversas, de tal forma que as sensações dão origem à memória e esta às idéias. Assim sendo a mente é matéria e nada mais do que isso.

2.3 George Berkeley (1684 - 1753) refuta a posição de Locke propondo uma questão: não nos diz Locke que todo conhecimento é derivado das sensações? Conseqüentemente, nosso conhecimento das coisas não é apenas sensações ou idéias derivadas dessas sensações? Uma coisa é apenas um conjunto de percepções classificadas e interpretadas como sensações. A realidade das coisas, diz Berkeley não é a sua materialidade, mas as sensações que elas são capazes de produzir. A matéria é uma condição mental e a única realidade que conhecemos, direta, na mente.

2.4 David Hume (1711 - 1776) criou uma situação de choque nos seus leitores quando publicou sua obra "Tratado da Natureza Humana", um dos clássicos extraordinários da Filosofia moderna. A mente não é uma substância, um órgão que tem idéias, é somente um nome abstrato para uma série de idéias. As percepções, lembranças e sentimentos "são a mente"; não existe alma observável sustentando o processo de pensamento. O resultado parecia ser que Hume tinha destruído a mente assim como Berkeley havia destruído a matéria. Nada restou e a Filosofia achou-se no meio de ruínas que ela própria havia criado.

Hume dizia que nunca percebemos causas ou leis, percebemos acontecimentos, seqüências e inferimos causalidade e necessidade; uma lei não é um decreto eterno e necessário, ao qual os acontecimentos se submetem, mas simplesmente um resumo mental de nossa experiência caleidoscópica; não temos garantia que as seqüências, até aqui observadas, reaparecerão inalteradas numa futura experiência.

A investigação sobre a natureza, fontes e validade do conhecimento tinham deixado de ser uma base para a Religião; a espada com a qual Berkeley havia matado o dragão do materialismo voltava-se contra a mente imate-

rial e a alma imortal. Na confusão a própria Ciência havia sofrido um golpe severo. Não é de se admirar que quando Kant, em 1775, ao ler uma tradução alemã de Hume, ficou chocado com as suas idéias e acordou, como disse, do sono dogmático no qual havia assumido, sem questionar a essência da Religião e as bases da Ciência.

3. Augusto Comte — filósofo francês, de grande importância na Ciência contemporânea — o fundador do positivismo. Para ele, o social, como os fenômenos físicos, poderiam ser reduzidos a leis e Ciência, e toda a Filosofia deveria focalizar o aperfeiçoamento moral e político da humanidade.

Publicou uma obra em cinco volumes denominada “Filosofia Positivista” que apareceu entre 1830-1842, e em quatro volumes “A Constituição Positiva” que apareceu entre 1851-1854.

O movimento positivista acompanhou o desenvolvimento do pensamento inglês, que se inspirou na indústria e no comércio e que olhava para os fatos do real com reverência. A tradição baconiana tinha dirigido o pensamento para as coisas, a mente para a matéria. O materialismo de Hobbes, o sensorialismo de Locke, o ceticismo de Hume, o utilitarismo de Bentham foram variações sobre o tema de uma vida prática e ocupada.

Comte classificou as ciências numa ordem, a partir da mais simples para a mais complexa: Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia e Sociologia, cada uma baseando-se nos resultados de todas as ciências anteriores; conseqüentemente, a Sociologia era o ponto máximo das ciências e as outras existiam somente quando iluminavam a Ciência da sociedade. A Ciência, no sentido do conhecimento exato, tinha se ampliado de um conteúdo para outro na ordem dada; era natural que os fenômenos complexos da vida social fossem os últimos a se submeterem ao método científico. Em cada campo do pensamento o historiador de idéias poderia observar uma lei em três estados: teológico, metafísico e finalmente o positivo. Este último se caracterizava pela observação precisa, hipótese e experimentos. Os fenômenos eram explicados através das regularidades das causas e efeitos naturais.

Poderíamos dizer que é com Descartes, Bacon, Locke, Hume e Comte que as linhas mestras da Ciência contemporânea se desenvolveram, mas é no Positivismo e no Neo-Positivismo que a metodologia da Ciência contemporânea se estabeleceu.

## CONCLUSÕES

1. Não se pode falar numa neutralidade da Ciência. Ela foi sempre feita pelos homens e para os homens que sempre tiveram em mira, mesmo os pesquisadores mais desvinculados, encerrados em seus laboratórios, um progresso da humanidade. Portanto, sempre houve um compromisso. A Ciência não pode desligar-se desse compromisso, pois quando isto acontece temos fatos como o suicídio de Oppenheimer, porque ele não tinha o objetivo de construir a bomba atômica, como ela foi construída, para os fins com que foi utilizada.

2. O homem, no seu modo de ser humano, constitui-se no fundamento de todas as positivities, isto é, de tudo aquilo que tem consistência e existência. Dessa forma, constitui-se como elemento fundamental no desenvolvimento das ciências.

2.1 Este homem, todavia, não se situa nessa positividade ou nessas ciências que têm existência e se desenvolveram, de forma privilegiada, no elemento das coisas empíricas.

2.2 Vemos que as Ciências Humanas não foram beneficiadas por um solo rico e fértil para o desenvolvimento dos estudos sobre o homem. Isto não aconteceu, nem mesmo no início do desenvolvimento do pensamento científico, mesmo considerando o que foi dito de início, que provavelmente a Ciência tenha tido o seu começo na maneira pela qual o homem percebe o mundo.

2.3 Em momento algum vamos encontrar um espaço circunscrito exteriormente, que pudesse ser preenchido pelo homem e sua problemática, a fim de ser analisado.

2.4 Não se encontra um campo epistemológico que percorra as ciências humanas. Não houve uma filosofia, opção política ou moral, Ciência empírica ou observação do corpo humano, análise da sensação, da imaginação ou das paixões que viesse encontrar o homem, pois esse homem não existia.

2.5 Todo o trabalho denominado científico, nos laboratórios de Psicologia tanto pré-Wundt como pós-Wundt, e mesmo pré-Comte e pós-Comte nunca levaram em consideração o homem ainda que estivessem trabalhando sobre ele, na fisiologia, na Anatomia, na Física, na Matemática, na Lingüística.

2.6 O homem, como ser humano, é invenção recente e não podemos deixar que ela se desvaneça com facilidade.

# Genes e ambiente: o comportamento

6

*Oswaldo Frota-Pessoa\**

Se, por milagre, você se transformasse num pintinho, seu mundo seria muito diferente. Gerado numa chocadeira, isto é, numa estufa de temperatura e umidade reguladas, como acontece com a maioria dos pintos hoje em dia, mesmo sem dispor de uma galinha-mãe para guiar seus passos, você executaria vários atos essenciais à sua sobrevivência, sem aprendê-los com ninguém.

Sua primeira façanha foi quebrar a casca do ovo e libertar-se dela, bicando-a por dentro, embora seu corpo estivesse todo empacotado, quase sem poder mexer-se. Quem ensinou você a bicar a casca?

Em sua percepção do ambiente dominam imagens visuais próximas, certos sons e uma delicada sensibilidade às variações térmicas. Você emite dois tipos de pios: um suave, que significa conforto (“a temperatura está boa, estou contente”) e outro estridente (“socorro, estou com frio!”). Quem ensinou você a piar?

Desde os primeiros passos, você bica grãosinhos. De repente, engole um: sua primeira refeição. Se há água por perto, você acaba mergulhando nela o bico. Sensação nova, que desencadeia um comportamento complexo: você prende um pouco de água na boca, levanta bem a cabeça e, com o bico semi-

---

\* Professor Titular, Departamento de Biologia, Universidade de São Paulo.

aberto, mexe repetidamente a língua, fazendo a água escorrer goela a baixo. Quem ensinou você a beber água?

## A INTERAÇÃO DOS GENES COM O AMBIENTE

Todos os indivíduos dependem dos genes que recebem dos pais para formarem seu corpo, obedecendo às características de sua espécie: somos roseira, coelho ou gente por causa dos genes que, desde a célula inicial, orientam nosso desenvolvimento. Se o próprio fato de existirmos decorre de nosso genótipo (conjunto dos genes que possuímos), então tudo o que somos e fazemos depende deles e, portanto, nesse sentido amplo, é genético (hereditário).

Acontece, porém, que o gene só consegue manifestar-se em condições ambientais (temperatura etc.) adequadas. Além disso, sua mensagem só se concretiza quando a célula sintetiza a proteína por ele codificada, o que demanda a presença de aminoácidos derivados dos alimentos. É, portanto, impossível a atuação do gene sem uma participação ampla do ambiente.

Genes diferentes, atuando em um mesmo ambiente, produzem diversos fenótipos (características observáveis). Por outro lado, genes idênticos, atuando em ambientes diversos, podem produzir uma gama de fenótipos diferentes.

Exemplifiquemos. Os diversos genes que atuam na pigmentação da pele produzem uma rica variedade de matizes, mesmo em pessoas das diversas raças submetidas à mesma quantidade de radiação solar. E, inversamente, o mesmo genótipo produz coloração muito diferente em gêmeos monozigóticos (mesmos genes), se um se expuser muito ao sol e o outro nada.

É por isso que se diz que o fenótipo de cada indivíduo resulta sempre de uma complexa interação do seu genótipo com as condições do ambiente em que ele se desenvolveu e vive atualmente. Poder-se-ia afirmar, neste sentido, que todos os traços, físicos ou mentais, normais ou patológicos, são, ao mesmo tempo, genéticos e ambientais, herdados e adquiridos. Este não é, porém, o significado científico dessas palavras.

## GENÉTICO OU AMBIENTAL?

Dizemos que a cor dos olhos é um traço genético porque, embora o genótipo e o ambiente trabalhem juntos para produzir a pigmentação dos olhos, as diferenças quanto à coloração das íris das pessoas da população existem por que elas têm genes diferentes, e não porque vivem em ambientes diversos. Em outras palavras, embora o ambiente seja essencial para a formação do pigmento, todos os tipos de ambientes normais, por mais que difiram de pessoa para pessoa, contribuem exatamente da mesma maneira para a formação do pigmento. Portanto, as diferenças de cor dos olhos entre as pessoas resultam exclusivamente das diferenças que existem entre seus genes, e por

isso dizemos que a cor dos olhos é um traço genético e não ambiental.

Analogamente, quando dizemos que falar alemão é um traço totalmente adquirido (ambiental), estamos afirmando que as diferenças de manejo dessa língua em nossa população decorrem das diferenças culturais e de aprendizagem que existem entre as pessoas, e não do fato de terem elas genes diferentes. Isso porque os inúmeros genótipos que ocorrem na população normal contribuem do mesmo modo para o traço "falar alemão", o qual é, portanto, um traço ambiental (adquirido).

É interessante indagar, como vêm fazendo os geneticistas, a causa da diversidade dos muitos atributos que variam na população. Encontramos, na rua, adultos de todas as alturas. Essa variedade é devida a eles terem genes diferentes ou a levarem vidas diversas? Na primeira hipótese, a altura seria um traço genético e, na segunda, um traço ambiental.

Há, porém, uma terceira possibilidade que, aliás, é a correta: as diferenças de altura entre as pessoas decorrem, em parte, de terem elas genes diferentes e, em parte, de terem sido submetidas a diferentes influências ambientais (nutrição, exercício). De fato, é do conhecimento geral que filhos de pessoas altas tendem a ficar mais altos, em média, do que filhos de genitores baixos, mesmo se compararmos pessoas com hábitos alimentares e esportivos semelhantes. Mas também é sabido que exercício e boa nutrição ajudam a crescer. Como são muitos os fatores, tanto genéticos como ambientais, que determinam a grande diversidade de alturas entre as pessoas, dizemos que a altura é um traço multifatorial. Veremos mais adiante até que ponto este conceito pode ajudar-nos a entender certos comportamentos humanos.

## COMPORTAMENTOS SIMPLES

O estudo do que fazem os animais inferiores ajuda-nos a entender a influência dos genes e do ambiente na variação do comportamento.

Os tatuzinhos de jardim, pequenos crustáceos que ocorrem aos bandos em lugares úmidos e protegidos da luz, divertem as crianças enrolando o corpo como uma bola e mantendo-se imóveis quando perturbados. Se nada acontece por algum tempo, eles se esticam de novo e saem andando. Esse desempenho é claramente benéfico (adaptativo), pois a bolinha imóvel em que ele se transforma faz o bichinho passar despercebido aos predadores. O ambiente entra com o estímulo (sinal de perigo) que faz desencadear-se o desempenho defensivo, que se admite estar programado pelos genes no sistema nervoso do animal.

Pode ser que alguns tatuzinhos não apresentem a reação de enrolar-se em bola, mas isso não está demonstrado. O mais provável é que este comportamento seja tão eficiente para preservá-los que as mutações que eliminam algum dos genes responsáveis por ele sejam prontamente eliminadas pela seleção natural. Os que não se enrolam são comidos com maior probabilidade e deixam, em média, menor descendência, de modo que o comporta-

mento anômalo deve ocorrer tão raramente como as doenças hereditárias graves do homem.

Quando certo comportamento parece comum a todos os indivíduos de uma espécie, não podemos discutir se predominam influências genéticas ou ambientais em sua variabilidade (já que esta não se mostra presente). Podemos, todavia, comparar a espécie com outras e decidir que o comportamento deve ser genético, se ele diferir entre espécies diferentes que vivem no mesmo habitat. Isso nos leva a pensar que a reação do tatuzinho é, pelo menos em parte, genética, já que ele convive com muitas outras espécies de bichinhos que, ao serem perturbados, fogem em lugar de ficarem imóveis.

É curioso verificar que a evolução promoveu, independentemente, o mesmo tipo de comportamento defensivo que o tatuzinho exibe, no seu xará, o tatu-bola, que é um mamífero e, portanto, está extremamente distante do crustáceo, na escala animal. Ihering (1968) conta-nos que o tatu-bola "em ocasião de perigo, se encolhe todo em sua couraça, que se encurva tomando o perfeito aspecto de bola ... e assim o animalzinho torna-se perfeitamente invulnerável aos dentes dos cães". Também aqui devemos interpretar essa reação adaptativa como genética, pois ela varia de espécie para espécie, e é particularmente útil para o tatu-bola, pois, como explica Ihering, "os outros tatus também se encolhem, mas não ficam tão bem embolados; tal defesa de certo coube a esta espécie porque suas unhas, menores, não lhe permitem o estratagema da rápida escavação de túneis".

Em todos os animais ocorrem respostas simples como esta, a certos estímulos, que, por serem tão automáticas, são chamadas de reflexos. Muitos instintos podem ser considerados como cadeias de reflexos.

Verifiquei certa vez que, quando uma fêmea de saúva (içá) está cavando seu ninho depois da revoada, exibe o comportamento de morte aparente se lhe damos um peteleco: permanece imóvel por mais de dez minutos e, se nada acontece, reanima-se e retoma o trabalho. O mais curioso é que, se a perturbamos quando está apenas começando a cavar, em lugar de exibir o reflexo de morte aparente, ela foge e vai cavar noutro lugar. Isso sugere que o comportamento básico da formiga ante o perigo é fugir; mas, se ela já invertiu muito esforço cavando, é mais adaptativo tentar iludir o predador com a morte aparente do que perder o trabalho realizado. Veja a que refinamento pode chegar o controle de um reflexo para que ele fique ainda mais adaptativo: a resposta ao mesmo estímulo torna-se totalmente diferente quando a quantidade de trabalho realizado ultrapassa certo limiar que, de algum modo, o sistema nervoso do inseto percebe.

Como no caso do reflexo do tatuzinho, é lícito considerar o reflexo de morte aparente da içá como tendo base genética, já que ele não ocorre em muitas outras espécies de formigas.

Admite-se, em geral, que, tanto esses comportamentos como o reflexo de piscarmos quando percebemos um movimento brusco junto aos olhos, são hereditários, não aprendidos e mediados pelo sistema nervoso. De algum

modo (até hoje desconhecido) certos genes conseguem modular o desenvolvimento embrionário de modo a deixar programado, no sistema nervoso, o conjunto de reflexos e instintos que caracterizam cada espécie. Mas o patrimônio genético também equipa com reflexos seres sem neurônios, como os microrganismos.

Observando protozoários ao microscópio, espanta-nos a movimentação constante de muitos deles. Parte da agitação é casual, mas outra parte é provocada pela distribuição desigual de certas características da água em que vivem. A reação do microrganismo a essas condições variáveis são deslocamentos (taxias) em determinado sentido, como por exemplo para zonas da água mais ricas em oxigênio, ou de maior ou menor acidez, iluminação ou calor.

Quando um paramécio (protozoário ciliado) encontra um obstáculo, pára, recua, vira-se para um lado e avança novamente. Se o objeto ainda impede sua passagem, ele repete a mesma manobra, até poder nadar livremente. O paramécio está geneticamente equipado para mover seus cílios coordenadamente de diferentes maneiras, de modo a poder avançar, recuar, parar e virar o corpo; e também para realizar esses atos concatenadamente, como uma resposta adaptativa à presença do obstáculo.

Também são exemplos de taxias o vôo das mariposas em direção à luz, embora esse ato se tenha tornado desadaptativo em face dos focos de luz usados pelo homem; e a marcha para cima que o louva-deus executa em um graveto vertical e que continua no sentido oposto ao da gravidade (geotaxia negativa) quando invertemos a posição do graveto.

Você já deve ter visto como a sensitiva, uma plantinha comum nos pastos das fazendas, fecha repentinamente os folíolos de sua folha quando tocamos nela, e só após certo tempo os estende de novo. Isso lembra muito o reflexo do tatuzinho, mas é mediado por mecanismo totalmente diferente, pois os vegetais não têm sistema nervoso.

Outro tipo de comportamento simples relacionado com estímulos são os tropismos, que têm importância decisiva na sobrevivência das plantas. O caule cresce em direção à luz (fototropismo positivo), porque a luz inibe a produção do hormônio de crescimento vegetal, de modo que o lado mais iluminado do caule cresce menos do que o lado oposto. Resulta daí que a multiplicação celular e, portanto, o alongamento do caule, se faz assimetricamente e sua ponta vai-se inclinando para a luz, à medida que cresce.

É fácil concluir que todos esses comportamentos simples estão intimamente ligados com a estrutura, a fisiologia e a bioquímica dos seres que os exibem e, portanto, são fortemente influenciados pelos genes. Em certos casos sabemos que a ação gênica, por mecanismos não esclarecidos, se faz sentir através de uma espécie de programação do sistema nervoso, como nos exemplos do tatuzinho e da içá, ou por intermédio de hormônios, como se viu no fototropismo do caule e é notório no comportamento sexual dos vertebrados.

Outras vezes, como no comportamento do paramécio, no da sensitiva e no das plantas carnívoras, que exibem movimentos bruscos ao contato com os insetos que capturam, o mecanismo, geneticamente condicionado, parece assentar-se mais diretamente em aspectos específicos do funcionamento celular.

Por outro lado, a regulação de nosso organismo incorpora, em seus ciclos, sinais vindos do ambiente, entre os quais estão os que nos permitem avaliar as conseqüências de nossas ações e orientar nossos futuros desempenhos em direções mais eficientes. Assim se aperfeiçoa nosso comportamento aprendido.

## ATO INSTINTIVO E ATO APRENDIDO

Os filhotes de cada espécie já vêm ao mundo equipados com certos comportamentos, tal como vêm com fígado ou patas. Seu sistema nervoso foi construído durante o período embrionário, de tal modo que já é capaz de responder a certos estímulos automaticamente, da primeira vez em que é exposto a eles. Não há dúvida de que esses instintos são comandados por genes, pois diferem de uma espécie para outra, mas não entre pais e filhos.

Um pombinho novo, ainda todo mole, empina-se, de repente, e sobre as patas, ficando quase vertical, enfia o bico inteiro dentro da boca da mãe (ou do pai) e sorve avidamente o que ela regorgita do papo para ele. Mãe e filho se coordenam, para agirem harmoniosamente, por meio de sinais, dados principalmente por movimentos de asa. Como, em geral, nascem dois filhotes por ninhada, ficam ambos, ao mesmo tempo, dando estocadas com o bico na goela da mãe, um de cada lado da boca, em conquista competitiva do alimento.

Por que o pinto começa beliscando tudo e o pombo enfiando o bico na boca da mãe? Eles têm genes diferentes, que se acumularam ao longo de linhas divergentes de evolução, sob o comando da seleção natural.

Todos os pombos bebem água do mesmo jeito, sorvendo-a com o bico baixado, mergulhado, coisa que nenhuma galinha sabe fazer. Os cachorrinhos bebem o leite de um pires por um terceiro método, que você conhece bem.

Esses comportamentos instintivos, embora indispensáveis para a sobrevivência, não são aprendidos, nem resultam de decisões conscientemente raciocinadas, do tipo "vou agir desta maneira para levar tal vantagem". O ato instintivo é uma resposta pré-fabricada a um sinal vindo do ambiente, como a sensação da água no bico, que faz o pinto erguer a cabeça para beber. É importante, porém, reconhecer que muitos instintos aperfeiçoam-se ligeiramente com o uso e alguns podem até se redirecionar ante circunstâncias novas do ambiente. Exemplo típico é o do canto de muitos pássaros que, embora surja mesmo quando o animal vive isolado, se aperfeiçoa na direção dos trinado de outras aves que convivam com ele.

O automatismo dos instintos dos animais surpreende-nos porque a es-

pécie humana age principalmente por meio de atos inteligentes, planejados com antecedência. Isto não quer dizer, todavia, que sejamos desprovidos de instintos. Alguns, bem típicos e automáticos, fazem parte do repertório do bebê. Ele chora, mesmo sem ter visto ninguém chorar, tal como o pinto pia quando tem frio ou fome. Se um objeto toca em seu rosto, ele vira a cabeça, abre a boca, pega o objeto com os lábios, pára de chorar e suga, seja o objeto ou o seio materno, uma chupeta ou seu próprio dedo. Não entra esta atividade na mesma categoria das que os pintinhos e os pombos executam quando começam a alimentar-se?

Muitos comportamentos consistem em resposta a um sinal ou estímulo. As respostas são, em geral adaptativas, isto é, levam a uma situação conveniente para quem age, seja o ato instintivo ou aprendido. Os estímulos provêm muitas vezes do ambiente, mas podem consistir em sensações internas como fome ou, mais freqüentemente no homem do que nos animais, em idéias ou recordações.

**Tabela 1** – Características opostas extremas dos atos instintivos e dos aprendidos.

---

**Ato instintivo**

**Inato:** o indivíduo executa o ato com eficiência desde a primeira vez, mesmo sem ter visto o ato executado por outro.

**Herdado:** os genes determinam a natureza do ato e o ambiente contribui com o estímulo que o desencadeia e com os componentes materiais que o tornam realizável.

**Automático:** sempre realizado do mesmo jeito, embora sejam necessárias alterações para se atingir a meta útil.

**Inconsciente:** o ato se processa sem um ensaio mental prévio ou um planejamento consciente que oriente a ação para a meta útil.

---

**Ato aprendido**

**Aprendido:** o indivíduo aprende aos poucos a executar o ato por imitação e o aperfeiçoa com a repetição.

**Adquirido:** a interação do indivíduo com o meio cria experiências que se registram na memória e passam a constituir os elementos que se combinam inspirando novas ações.

**Adaptável:** modifica-se de acordo com as circunstâncias, garantindo que a meta útil seja atingida.

**Consciente:** testa-se mentalmente a eficácia da ação por meio de um planejamento que a oriente para a meta útil, quaisquer que sejam as circunstâncias.

---

O comportamento instintivo é fundamentalmente genético: depende dos genes que o indivíduo herda, mais do que das experiências por que passa. A ele opõe-se o comportamento aprendido, cuja execução, possibilitada embora pela constituição genética do indivíduo, resulta de uma interação com o ambiente, cujos resultados, memorizados, contribuem para o aperfeiçoamento dos desempenhos subsequentes.

Cada vez fica mais claro, entretanto, que os comportamentos instintivos são, com freqüência, aperfeiçoáveis pela repetição e que, por outro lado, os genes podem modular a execução de atos aprendidos. Na verdade, qualquer comportamento resulta de interações complexas entre predisposições genéticas e influências ambientais, de modo que, entre atos instintivos típicos e atos aprendidos típicos, existem todas as transições, conforme a influência relativa que têm, em cada caso, os genes e os fatores do meio sobre as variantes dos desempenhos.

Tendo isso em vista, veja se você concorda com a apresentação simplificada da Tabela 1.

## TRAÇOS CONGÊNITOS

Qualquer traço que o indivíduo apresenta ao nascer é congênito, mas não necessariamente hereditário (genético), pois há traços congênitos causados por fatores ambientais. São desse tipo os defeitos produzidos no feto pelas bebidas alcoólicas tomadas em demasia durante a gestação, ou as anomalias produzidas no feto pelo vírus da rubéola que tenha infectado a gestante, ou ainda o peso excessivo, ao nascer, de filhos de mulheres diabéticas.

Naturalmente, há também traços congênitos que são genéticos, como a cor da pele ou certas doenças hereditárias, como a dos ossos quebradiços (osteogênese imperfeita).

Os traços adquiridos por aprendizagem não podem ser congênitos porque é preciso certo tempo para que a criança os aprenda.

Existem também traços genéticos que não se manifestam ao nascer. A barba é determinada por genes que induzem a produção abundante de hormônio masculino (testosterona), mas, embora já presentes no feto, esses genes só produzem seu efeito visível na puberdade. Há doenças hereditárias que só aparecem muito depois do nascimento. É o caso da doença de Huntington, uma degeneração progressiva do sistema nervoso central que, em geral, só surge no adulto. A distrofia muscular progressiva tipo Duchenne só começa a prejudicar a marcha da criança em torno dos três anos. No entanto, pode-se saber se o recém-nascido é portador do gene da doença por meio de certo exame de sangue. Nesse caso, portanto, a manifestação clínica da doença não é congênita, mas sua manifestação bioquímica é.

## CONCENTRAÇÃO FAMILIAL

Quando um traço é congênito, no todo ou em parte, as diferenças entre os genes das pessoas contribuem para a variabilidade da população. Uma consequência disso é que os indivíduos que têm maior número de genes em comum, como os parentes consangüíneos, tendem a ser mais parecidos entre si.

Usamos, no início deste capítulo, esse argumento, na ordem inversa, para sugerirmos que há um componente genético na variabilidade da altura: parentes de pessoas altas tendem a ser mais altos do que parentes de pessoas baixas, quando as influências ambientais não interferem diferencialmente nos dois grupos.

É fácil verificar isso. Escolhemos cem adultos baixos e outros tantos altos na população e medimos a altura de um irmão adulto de cada uma das duzentas pessoas da amostra. O resultado mostrará que a altura média dos irmãos dos altos é significativamente mais elevada do que a dos irmãos dos baixos. De fato, a altura elevada concentra-se nas famílias e a altura baixa também apresenta concentração familiar.

Muitos aspectos do temperamento também dão a impressão de que apresentam concentração familiar. Mas, nos traços psicológicos, isso não indica necessariamente que sua variabilidade na população seja influenciada, no todo ou em parte, pelas diferenças genéticas. De fato, a concentração familiar pode resultar da aprendizagem por imitação entre as pessoas que convivem na mesma família. Fica, por isso, difícil decidir se dado comportamento humano que apresenta concentração familiar é multifatorial ou varia apenas sob a influência de fatores ambientais. Discute-se, por exemplo, desde o século passado, se o comportamento anti-social que conduz ao crime é exclusivamente ambiental ou tem também um componente genético (o que tornaria esse comportamento multifatorial). Os dados concretos colhidos a respeito não são decisivos e têm sido interpretados de maneiras diversas por autores diferentes. A discussão se revigorou quando se descobriu que alguns criminosos tinham dois cromossomos Y em lugar de um só, mas depois se viu que isso também pode ocorrer em homens sem antecedentes criminais. Recentemente surgiu um novo livro (Wilson e Herrnstein, 1985) que reforça a argumentação a favor de que exista uma predisposição genética para o crime, que se soma aos fatores ambientais. Essa tese está sendo aceita por uns e criticada por outros. A atitude científica em casos como este é estudar os dados, os argumentos e as opiniões com a possível isenção de ânimo e imparcialidade, adotar as conclusões que pareçam sólidas e suspender julgamento sobre as demais.

## UM DISTÚRBO DE COMPORTAMENTO MULTIFATORIAL

Uma doença mental, hoje bem estudada, serve como um bom exemplo de um tipo de comportamento de determinação multifatorial. Trata-se da

doença afetiva, também conhecida como psicose maníaco-depressiva. Caracteriza-se por um desequilíbrio do humor, ou ânimo, que lança a pessoa em crises de depressão grave, que tendem à repetição. Às vezes as depressões alternam-se com fases, chamadas tecnicamente de "mania", caracterizadas por atividade e excitação exageradas, euforia e animação, acompanhadas por diminuição da autocrítica. Os surtos de mania podem levar à agressão física injustificada contra pessoas e também a delírios e alucinações.

A doença afetiva é bem mais comum do que a esquizofrenia, outro distúrbio mental com que a doença afetiva é freqüentemente confundida, principalmente quando surgem delírios e alucinações. Por outro lado, quando as crises não são graves, as pessoas da família tendem a interpretá-las como meras esquisitices, que não merecem atenção médica.

Certos acontecimentos desgastantes ou o acúmulo de tensões psicológicas podem desencadear crises de depressão ou mania em pessoas predispostas. Isso ilustra bem a influência do modo de vida no curso da doença, mostrando que ela é, em parte, ambiental.

Por outro lado, dados objetivos deixam claro que existem diferenças genéticas que atuam na variação de susceptibilidade que as pessoas apresentam à doença afetiva. De fato, ela mostra acentuada concentração familiar, ilustrada pelo fato de que cerca de 20% dos parentes próximos das pessoas com doença afetiva apresentam a mesma doença. Além disso, os dados sobre concordância da afecção em gêmeos comprovam que esta concentração familiar não é decorrente de imitação de atitudes entre pessoas da mesma família. Do conjunto de muitos trabalhos, resulta que, quando um dos membros de um par de gêmeos tem doença afetiva, o outro membro do par também tem a doença em 75% dos casos, se os gêmeos são monozigóticos (mesmos genes), mas apenas em 20% dos casos, se os gêmeos são dizigóticos (genes tão diferentes como entre dois irmãos quaisquer).

Ainda outros dados confirmam claramente os que citamos aqui (ver as revisões de Schlessler e Altshuler, 1983 e de Kinney, 1983).

É importante notar que, embora os genes representem importante papel na susceptibilidade à doença afetiva, existem tratamentos medicamentosos (especialmente os baseados nos sais de lítio) que controlam as manifestações da doença afetiva em quase todos os casos e reconduzem as pessoas a uma vida normal e produtiva. Isso mostra como é errada a noção, ainda muito comum, de que os traços genéticos, no campo do comportamento, são faras fatais e inamovíveis. Na verdade, o manejo das condições ambientais, seja pela educação sistemática, seja por influências culturais informais, têm grande poder no controle de tendências inatas.

## A HERDABILIDADE

A tendência a engordar depende do hábito de comer muito, em certas famílias; mas, em outras, é condicionada geneticamente. Isso coloca esse traço

na categoria dos multifatoriais: a variação de peso entre adultos depende, em parte, de diferenças genéticas e, em parte, de influências ambientais. Como descobrir se o componente ambiental sobrepuja o genético na variabilidade da população quanto ao peso?

A variação dos pesos na população pode ser avaliada pesando-se uma amostra de adultos e calculando-se a variância da distribuição dos pesos. A variância é uma medida estatística da dispersão dos valores em torno da média. Se calculo a variância dos pesos da amostra de pessoas, tenho uma estimativa da variância fenotípica da população quanto ao peso, isto é, fico sabendo como variam os pesos realmente apresentados pelas pessoas. Ora, esta variância resulta de terem elas genes variados que influem sobre o peso e de viverem sob diferentes condições ambientais (hábitos alimentares diferentes etc.).

Se pudéssemos, por outro lado, manter um grupo de pessoas sob condições ambientais uniformes durante toda a vida, a variância da distribuição de seus pesos refletiria exclusivamente a variabilidade produzida pela diversidade dos genes (variância genotípica).

Dividindo-se a variância genotípica pela variância fenotípica ou total, que engloba o efeito dos genes e do ambiente, obteríamos a fração da variabilidade total que é devida à diversidade genética. Essa relação chama-se herdabilidade. Dando um exemplo fictício (já que é impossível estimar, como propusemos, para raciocinar, a variância genotípica): se a variância total (fenotípica) de certo atributo fosse 18 e a variância genotípica fosse 6, a herdabilidade seria um terço, ou 33%. Isso significaria que um terço da variabilidade da população, quanto ao atributo estudado, seria devido às diferenças genéticas e dois terços às diferenças ambientais.

Lembremos que a herdabilidade não mede a participação relativa dos genes e do ambiente numa característica apresentada por determinada pessoa. Considerando que o fenótipo de cada pessoa resulta de uma intrincada interação entre seu genótipo e seu ambiente, não é possível medir tal participação; e nem faz sentido querer fazê-lo. O que a herdabilidade indica é a fração da variação do traço, nas pessoas da população, que é produzida por terem elas genes diferentes.

Outro ponto a esclarecer: a herdabilidade de um traço pode variar de uma população para outra. Dois exemplos imaginários deixam isto claro.

Suponhamos que fosse possível criar milhares de animais de certa espécie em condições rigorosamente padronizadas. As diferenças surgidas entre eles teriam sido produzidas totalmente pelas diferenças genéticas entre eles, já que não existiam diferenças ambientais, e, portanto, a herdabilidade de qualquer atributo seria, em tal população, 100%.

Imaginemos agora que obtivemos milhares de indivíduos, da mesma espécie, por multiplicação vegetativa, de modo que todos tivessem o mesmo genótipo (como gêmeos monozigóticos), e os dispersamos por um habitat variado. Neste caso, as herdabilidades dos mesmos atributos, que antes eram 100%, tornar-se-iam nulas.

Compreendemos agora que as populações humanas altamente miscigenadas por cruzamentos inter-raciais, como a brasileira, tendam a apresentar maiores herdabilidades do que populações racialmente mais homogêneas, como as européias, que tivessem igual variabilidade ambiental.

Por outro lado, nossa população se caracteriza por grande variabilidade ambiental, decorrente dos desníveis extremos de distribuição da riqueza e da educação. Isso tende a diminuir as herdabilidades, em comparação com as de populações que tivessem igual variabilidade genética e maior homogeneidade ambiental.

Concluimos que a herdabilidade é um valor que difere, não só no caso de cada atributo, como no caso de cada população.

## HERDA—SE INTELIGÊNCIA?

A discussão acima era necessária para podermos abordar o presente tema. Herdar é receber dos pais, sejam genes (herança biológica), dinheiro (herança econômica), ou exemplos, hábitos e educação (herança cultural). Neste capítulo empregamos as palavras herdado e hereditário apenas no primeiro sentido.

Já sabemos que o nível intelectual, como qualquer outro de nossos atributos, resulta da interação dos genes que herdamos com as características do ambiente em que nos desenvolvemos; e que não faz sentido perguntar se a inteligência de dada pessoa resultou mais dos genes do que dos fatores ambientais. O que se pode indagar é o seguinte: até que ponto as diferenças de nível intelectual que se notam, por exemplo, entre mil escolares tomados ao acaso são devidas à diversidade dos genes que eles possuem ou às diferenças entre o histórico ambiental de suas vidas?

Alguns autores têm tentado atacar esse problema estimando a herdabilidade do atributo “capacidade de responder com maior ou menor eficiência a um teste de Quociente Intelectual (Q. I.)”. Seus resultados têm sido criticados, com razão (ver Lewontin e col., 1984 e Levins e Lewontin, 1985). Uma avaliação cuidadosa dos trabalhos sobre genética da inteligência (ver Frota-Pessoa, 1977 e 1983 e Aratangy e col., 1985) permite-nos sumarizar o assunto da seguinte maneira:

1. Os dados experimentais associados a considerações teóricas levam a grande maioria dos especialistas a pensar que as diferenças genéticas entre as pessoas contribuem para as diferenças observáveis de nível intelectual. Em outras palavras, a herdabilidade da inteligência não deve ser nula em nenhuma população real (Plomin e DeFries, 1985).

2. De fato, em média, os pares de gêmeos diferem mais em Q.I. quando são dizigóticos (genótipos diferentes) do que quando são monozigóticos; e a correlação entre pais e filhos, bem como entre irmãos, quanto ao Q.I., é maior do que a esperada na hipótese de herdabilidade nula.

3. Também não se duvida de que variados fatores ambientais, ligados

principalmente à educação, nutrição e saúde, sejam importantes para aumentar as diferenças intelectuais entre as pessoas. As conclusões acima levam a considerar-se a inteligência como um atributo multifatorial.

4. Não foi possível ainda desenvolver um método capaz de levar a uma avaliação satisfatória da herdabilidade da inteligência. A avaliação de Newman e col. (1937), de 75%, baseia-se em dados sobre gêmeos e não se aplica às populações em geral.

5. A comparação experimental do nível de inteligência médio entre grupos humanos, sejam raciais, sócio-econômicos, religiosos ou outros, não conta, no momento, com metodologia adequada, nem mesmo para sugerir se as discrepâncias encontradas são, em parte, devidas a diferenças genéticas entre esses grupos, ou se resultam totalmente de diferenças ambientais.

6. Tem havido manipulação tendenciosa dos dados sobre genética da inteligência, a serviço de interesses racistas, econômicos e de manutenção de domínio. Está mesmo demonstrado que certos dados, muitos citados em suporte da idéia de que existem diferenças genéticas de inteligência, foram forjados (ver Lewontin e col., 1984).

7. Para não sermos induzidos a erro, devemos manter uma atitude crítica e uma fiscalização cuidadosa contra tendenciosidades emocionais, vindas de nós próprios ou de outros, na apreciação do problema da herdabilidade da inteligência e das diferenças de nível intelectual médio entre grupos humanos.

## A SELEÇÃO NATURAL

Nas condições de vida primitiva, a sobrevivência humana estava sempre ameaçada. Cada qual tinha de se resguardar contra as feras e os inimigos; e a provisão de frutos, raízes comestíveis e caça rareava periodicamente, tornando indispensáveis perigosas migrações.

Pequenas discrepâncias de vigor físico, resistência à fome e às doenças ou de nível intelectual representavam, muitas vezes, a diferença entre a vida e a morte.

Tomemos um exemplo. Pode supor-se que os homens mais altos deviam levar vantagem na luta, na corrida e na caça; e talvez fossem preferidos pelas mulheres, por conseguirem situação de domínio no grupo. O resultado é que, em média, os altos deviam ter vida mais longa e, portanto, deixavam mais filhos, os quais passavam para diante os genes de altura. Assim, a frequência desses genes deve ter aumentado ao longo das gerações, determinando uma elevação da altura média dos indivíduos.

Hipótese semelhante, baseada nas potencialidades da seleção natural, talvez possa explicar porque o *Homo sapiens* é nitidamente maior que os seus ancestrais primatas.

## A IMPORTÂNCIA DA VARIABILIDADE

A seleção natural não trabalha sozinha. Para que ela produza evolução (alteração das frequências gênicas), é preciso que existam, na população, modalidades opostas de um mesmo atributo genético, determinadas por genes alelos (antagônicos).

Se todos fossem Rh-negativos, não poderia haver evolução quanto ao sistema de grupos sanguíneos Rh, enquanto não surgissem, por mutação ou por migração, pessoas Rh-positivas. Nas populações reais, os dois tipos existem e as frequências dos genes que os determinam variam, embora lentamente, por seleção natural.

Tomando um caso extremo, para generalizar, numa população formada por um único clone, em que todos os indivíduos fossem geneticamente idênticos (como gêmeos monozigóticos), a seleção natural não poderia atuar sobre nenhum atributo.

Vemos, assim, que a variabilidade genética é essencial para que haja evolução. Por isso, as mutações e os cruzamentos entre populações diversas, que enriquecem essa variabilidade, são citados como fatores da evolução, ao lado da seleção natural.

## O PAPEL DO AMBIENTE

Se os genes de altura são benéficos em determinada conjuntura, eles se difundem até o ponto em que crescer ainda mais deixa de ser vantajoso. Podemos também imaginar um ambiente em que os indivíduos menores é que levam vantagem, porque, por exemplo, conseguem esconder-se melhor dos predadores. Aí, a seleção natural favorece a difusão dos alelos que reduzem a altura, o que mostra como as características do ambiente influem no curso da evolução e podem até inverter o sentido em que atua a seleção natural.

Encontram-se na África os homens mais altos e também os mais baixos do mundo. Quem sabe se eles se diferenciaram, a partir de ancestrais comuns, por viverem em ambientes muito diversos, alguns favoráveis aos altos e outros aos baixos?

Como a direção, o sentido e a intensidade com que atua a seleção natural são modulados pela diversidade ambiental, compreende-se porque a evolução tende sempre a tornar as populações mais bem adaptadas aos seus habitats. Esse tipo de evolução divergente, orientada pela diversidade dos ambientes em que vivem as populações, pode dar origem a raças e até a espécies, se os grupos se mantiverem reprodutivamente isolados em ambientes diferentes, por muito tempo.

## A SOCIOBIOLOGIA

O princípio da seleção natural está demonstrado até mesmo experimentalmente e tem hoje aceitação geral em biologia. Isso torna aceitável

utilizá-lo para explicar a evolução de certos atributos, em tempos remotos, como fizemos no caso da altura dos homens primitivos, apesar de não dispormos de dados diretos a respeito. É preciso, entretanto, não esquecer que essas interpretações não passam de hipóteses prováveis, mas não provadas.

Nas últimas décadas, os etologistas passaram a usar cada vez com maior rigor, o princípio da seleção natural para explicar, não apenas traços físicos, mas o próprio comportamento adaptativo dos animais, sempre que nele se identificava um componente hereditário. De fato, qualquer comportamento de herdabilidade maior que zero pode evoluir por seleção natural direcionada pelos imperativos do ambiente, desde que o comportamento se mantenha geneticamente variável na população.

Cristalizou-se, então, a partir dos estudos modernos sobre comportamento animal, uma nova disciplina que procura interpretar em termos biológicos, e especialmente genéticos e evolutivos, a vida social dos animais. A consolidação desta especialidade foi demarcada pela publicação, em 1975, do livro de E. O. Wilson, "Sociobiology: the new synthesis", no qual o autor usa sua larga experiência no estudo dos insetos sociais para sistematizar o corpo de doutrina sociobiológico.

Comportamentos de grande importância social, como as atividades ligadas à reprodução, defesa do território, camuflagem ou fuga ante predadores, hierarquização de domínio entre companheiros, agressividade, egoísmo *versus* altruísmo e divisão de trabalho por castas nos insetos sociais, vêm sendo minuciosamente estudados e interpretados em inúmeras espécies, dentro da moderna teoria da evolução, centrada no princípio da seleção natural.

Ilustremos com uma descoberta (Monteiro e col., 1984) que, embora não aceita por todos, levanta, se confirmada, um curioso problema referente à sociobiologia do altruísmo. O caramujo transmissor da esquistossomose é um molusco hermafrodita: cada indivíduo produz espermatozóides e óvulos e se reproduz por autofecundação, quando isolado. Todavia, se dois deles se encontram, um assume o papel de macho e outro de fêmea e aí eles se reproduzem por fecundação cruzada.

Os autores cruzaram mutantes albinos (sem cor) do molusco, agindo como fêmeas (chamemos esses de intermediários) com caramujos normalmente coloridos (doadores de esperma). Na descendência resultante, havia embriões coloridos, oriundos da fecundação cruzada (pois a cor depende de um gene que é dominante sobre o seu alelo produtor de albinismo); mas havia também embriões albinos (oriundos da autofecundação dos intermediários). Os pesquisadores cruzaram, então, os intermediários fecundados, agindo agora como machos, com outros albinos (receptores). Estes também produziram embriões coloridos de mistura com albinos. Isso prova que os intermediários transferiram para os receptores parte dos espermatozóides (com o gene que determina cor) que receberam dos doadores.

Que problema de sociobiologia esse curioso comportamento suscita? A pesquisa mostra que os caramujos, no papel de machos, fecundam seus

parceiros sexuais, em parte, com seus próprios espermatozóides e, em parte, com espermatozóides estranhos, que tenham recebido antes, de outros animais. Como a estrutura dos órgãos reprodutores e seu funcionamento estão certamente sob o controle de genes, pode-se especular que, aparentemente, os moluscos têm genes "altruístas", que fazem o animal propagar genes que não são seus. Ora, essa possibilidade é negada pela sociobiologia (ver Dawkins, 1979). De fato, a seleção natural favorece automaticamente os genes "egoístas", que promovem o aumento da prole de seus portadores. Eles passam para as outras gerações em proporção maior que os genes "altruístas", que tendem, assim, a desaparecer.

O paradoxo sociobiológico que a pesquisa levantou fica, todavia, explicado ao mostrarmos que os genes aparentemente "altruístas" são, na verdade, "superegoístas". De fato, livrando-se de parte dos espermatozóides estranhos (transferindo-os para outro animal), o caramujo economiza seus próprios espermatozóides para que fecundem seus próprios óvulos, em substituição aos espermatozóides estranhos. Além disso, é possível que a passagem de esperma de um animal para outro seja acompanhada de certa perda. Portanto, os espermatozóides estranhos teriam maior chance de fazer seus genes passarem para a geração seguinte, se ficassem nos próprios animais intermediários, para fecundar óvulos deles. É justamente isso que aconteceria, se não fossem os genes que julgávamos "altruístas", mas agora reconhecemos como sendo "superegoístas", pois prejudicam a transmissão, para a geração seguinte, dos genes dos espermatozóides competidores.

Era natural que se pensasse logo em aplicar os princípios da sociobiologia, tão bem sucedidos na interpretação do comportamento animal, ao caso do homem (Wilson, 1978; Wallace, 1979).

Por exemplo, já que a doença afetiva é, como vimos, multifatorial e tem, portanto, um componente genético, é lícito especular se, nas condições da vida primitiva, os surtos de depressão ou mania não seriam responsáveis, conforme sua gravidade, pela seleção a favor ou contra certos alelos que interferem no curso da doença. De fato, é concebível que alguns aspectos do distúrbio sejam adaptativos em certas circunstâncias, embora não em outras; e que isso explique porque a doença afetiva tem frequência tão alta, para uma doença com componente genético substancial. De fato, enquanto as doenças hereditárias têm, em geral, frequência bem menor que 1% na população, estima-se que cerca de 6% das pessoas tenham doença afetiva.

A idéia de que os genes da doença afetiva estejam sendo em parte protegidos da eliminação apóia-se no fato de que surtos benignos de mania propiciam períodos prolongados de trabalho intenso, sem sensação de sono ou cansaço. Como nos conta Fieve (1975), Rossini, um típico portador de doença afetiva, escreveu a ópera "O barbeiro de Sevilha", em treze dias, no pico de sua carreira. Balzac escrevia febrilmente durante seus surtos maníacos, quando não se entregava a orgias em que esbanjava dinheiro a ponto de viver endividado.

Van Gogh foi outro grande artista que trabalhava furiosamente durante as fases de mania, sem comer nem dormir por dias a fio. No seu caso, porém, a doença tomou um curso grave, com crises depressivas e maníacas violentas, que fizeram com que ele fosse hospitalizado por três vezes, com intervalos lúcidos e produtivos, mas finalmente o levaram ao suicídio.

Como a vida humana é imensamente mais complexa do que a dos animais, especialmente por sua dimensão cultural, as hipóteses levantadas para explicar evolutivamente os comportamentos humanos são frágeis e suscitaram, entre os especialistas, grandes discussões, que acabaram repercutindo no público em geral.

O homem possui genes que o impelem a impor seu arbítrio e explorar seus semelhantes? A guerra de conquista faz parte da natureza genética do homem? O macho da nossa espécie tem maior propensão instintiva à promiscuidade sexual do que sua companheira?

Pode ser que sim, mas também se pode pensar que todas essas tendências tenham suas raízes exclusivamente na educação e na cultura.

Tais alternativas não podem ser julgadas cientificamente enquanto não dispusermos de um método que permita avaliar as herdabilidades desses comportamentos. Os sociobiologistas valorizam a hipótese de que elas não sejam nulas e que, portanto, os padrões básicos do comportamento social humano se tenham desenvolvido, em parte, sob a influência da seleção natural. Isso redundaria em dizer que eles são adaptativos, isto é, benéficos, em termos biológicos, pois propiciam maior número médio de filhos a quem os exerce, mesmo que sejam inconvenientes para os outros, ou para o grupo como um todo. Tudo isso são especulações legítimas, a serem discutidas, aperfeiçoadas e eventualmente validadas por pesquisas diretas.

O erro maior, infelizmente ainda muito difundido, é pensar que comportamentos em parte hereditários são necessariamente fatais e não podem ser alterados pela manipulação ambiental. As variantes do desempenho social humano, ainda que dependam, em certa medida, dos genes, são controláveis e até reversíveis, através da educação e das influências difusas da cultura. Isso está demonstrado pela antropologia comparada e pela evolução ética da humanidade, que tem transcorrido, inegavelmente, a despeito de altos e baixos, no sentido de solidariedade e altruísmo crescentes. Está em nossas mãos conservá-la assim.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aratangy, L. R., Toledo Filho, S. A. e Frota-Pessoa, O. *Fundamentos biológicos da educação*. São Paulo: Editora Manole, 1985.
- Dawkins, R. *O gene egoísta*. Trad. G. H. M. Florsheim. Belo Horizonte: Editora Itatiaia e EDUSP, 1979.
- Deag, J. M. *O comportamento social dos animais*. São Paulo: EPU – EDUSP. (Tradução de C. T. Assumpção), 1980.
- Eysenck, H. J. *Usos e abusos da Psicologia*. Trad. M. Moraes e E. M. Andrade. São Paulo: IBRASA, 1953.
- Fieve, R. R. *Moodswing, the third revolution in Psychiatry*. Nova Iorque: William Morrow, 1975.
- Frota-Pessoa, O. Genética da inteligência. In Beçak, W. e Frota-Pessoa, O. *Genética Médica*. São Paulo: Sarvier, 1980.
- Frota-Pessoa, O. Genética da deficiência mental. In Krynski, S., *Novos rumos da deficiência mental*. São Paulo: Sarvier, 1980.
- Frota-Pessoa, O., Otto, P. G. e Otto, P. A. *Genética Humana*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.
- Frota-Pessoa, O., Otto, P. A. e Otto, P. G. *Genética Clínica*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora., 1982.
- Ihering, R. von. *Dicionário dos animais do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de Brasília, 1968.
- Kinney, D. K. Schizophrenia and major affective disorders (manic-depressive illness). In Emery, A.E.M. e Rimoin, D. L., *Principles and practice of medical genetics*, vol 1. Edinburgh: Churchill Livingstone, 1983.
- Levins, R. e Lewontin, R. *The dialectical biologist*. Cambridge: Mass. Harvard University Press, 1985.
- Lewontin, R. C., Rose, S. e Kamin, L. J. *Not in our genes*. Nova Iorque: Pantheon Books, 1984.
- Lorenz, K. J. V. (1966) *A agressão*. Trad. M. I. Tamem. São Paulo: Editora Santos, 1973.
- Monteiro, W. Almeida Jr., J. M. e Dias, B. S. Sperm sharing in *Biomphalaria* snails: a new behavioral strategy in simultaneous hermaphroditism. *Nature* 308: 727-729, 1984.

- Motta, P. *Genética Psicológica*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1985.
- Plomin, R. e DeFries, J. C. *The origins of individual differences in infancy*. Orlando, Fla., Academic Press, 1985.
- Ruse, M. *Sociobiologia, senso ou contra-senso?* Trad. C. R. Junqueira. Belo Horizonte: Editora Itatiaia e EDUSP, 1983.
- Sagan, C. *Os Dragões do Éden* (1977). Trad. S. A. Teixeira e M. G. D. Oliveira. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora e Editora da Universidade de Brasília, 1980.
- Schlesser, M. A. e Altshuler, K. The genetics of affective disorders: data, theory and clinical applications. *Hospital and Community Psychiatry* 34: 415-422, 1983.
- Slater, E. e Cowie, V. *The genetics of mental disorders*. Londres: Oxford University Press, 1971.
- Wallace, R. A. *Sociobiologia, o fator genético* (1979). Trad. A. Arruda. São Paulo: IBRASA, 1985.
- Wells, B. W. P. *Personalidade e Hereditariedade* (1980). Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- Wilson, E. O. *Sociobiology: the new synthesis*. Cambridge: Mass. Harvard University Press, 1975.
- Wilson, E. O. *Da natureza Humana* (1978). Trad. G. Florsheim e E. D'Ambrosio. T. A. Queiroz e EDUSP: 1981.
- Wilson, J. Q. e Herrnstein, R. *Crime and human nature*. Boston: Simon & Schuster, 1985.

Num de seus artigos, Wilson e Lumsden<sup>1</sup> — defensores de uma teoria polêmica acerca das bases biológicas do comportamento humano — imaginam duas espécies fictícias de seres, quem sabe existentes num dos recantos da galáxia. Os *eidilos* dependeriam integralmente, em seu comportamento, de mecanismos herdados ... seriam “robôs genéticos completos ... Embora possam constituir uma espécie brilhante e espantosa, os eidilos têm todo o pensamento e o comportamento programados em seus cérebros, até mesmo nas palavras que usam para formar sentenças. A linguagem, a arte e qualquer outro aspecto de sua cultura se deixam afetar pelas circunstâncias do momento mas são predeterminados, em sua forma. A civilização dos eidilos se transmite de geração em geração, de acordo com as instruções exatas de um conjunto particular de genes”.

Em contraposição, os *xenidrins*, partindo do zero genético, teriam de tudo aprender. “Todas as possibilidades culturais estão igualmente abertas aos xenidrins. Pode-se-lhes ensinar, com a mesma facilidade, qualquer língua, qualquer canto, qualquer código de ética ... a mente dos xenidrins é um produto integral dos acidentes de sua história, do lugar onde vivem, os alimentos que encontram e das invenções soltas de palavras e gestos” (p. 24).

---

(\*) Doutor em Psicologia. Professor da Universidade de São Paulo.

Os imaginários eidilos e xenidrins ilustram as duas maneiras como frequentemente se concebe o ajustamento dos organismos às pressões de seus ambientes. De um lado, os processos adaptativos podem vir inscritos no organismo, isto é, ser um produto da transmissão genética; de outro, podem originar-se na experiência passada, ou seja, nas modificações que o organismo sofre, em sua interação com o ambiente. Ao instinto, contrapõe-se a aprendizagem.

O problema da origem (herança *versus* efeitos do ambiente) do comportamento não nasce apenas em contexto científico. Remonta às colocações tradicionais dos filósofos e se dissemina, inclusive, no pensamento leigo. Está na cultura e no conhecimento corriqueiro a distinção entre traços de personalidade, aptidões, maneiras de comportar-se que dependem de uma história de aprendizagem e os que surgem prontos, mercê do desenrolar de um programa genético.

A questão toda é saber o quanto a espécie humana se assemelha aos eidilos, o quanto aos xenidrins. Rejeitarei, aqui, a análise simplista que pretenderia isolar, no comportamento humano, aspectos de puro instinto ou de pura aprendizagem e defenderei um ponto de vista interativo: **prontidão e experiência se combinam, em proporções variáveis, para gerar o comportamento concreto.**

Começarei, na presente exposição, revendo o sentido que palavras como “instinto” e “aprendizagem” têm, quando aplicadas ao comportamento animal, como maneira de situar a problemática geral. Depois, passarei ao comportamento humano, com exemplos — paradoxais apenas em aparência — do quanto é pré-programado e do quanto se abre à experiência modificadora. Finalmente, abordarei o caso específico da inteligência, para mostrar que a cautela é necessária na interpretação dos desempenhos: cautela em evitar a infiltração de idéias pré-concebidas acerca da fixidez ou total plasticidade de processos psicológicos.

A área mais delicada de nosso assunto situa-se na interface entre o conhecimento científico e o conhecimento corriqueiro, entre o esforço teórico, ainda inseguro, do pesquisador e as inferências e aplicações a problemas sociais que dele se pretende obter.

## A ETOLOGIA E O ESTUDO DO INSTINTO

A etologia — ou estudo biológico do comportamento — nasceu e se estruturou como disciplina a partir da constatação básica de que existem aspectos geneticamente determinados do comportamento. Lorenz, um dos fundadores da Etologia, de sua observação de animais na natureza ou em condições de semi-cativeiro que indicava haver recorrência em suas seqüências de respostas, atos repetidos mais ou menos da mesma forma, por diversos indivíduos ou pelo mesmo indivíduo em diversas oportunidades, propôs que estes **padrões fixos de resposta** fossem tomados como unidades básicas

do comportamento instintivo. Seriam automatismos sensório-motores, produtos da evolução natural, tanto quanto o formato dos ossos, o tipo de dentição ou a estrutura molecular dos amino-ácidos.

O que significa, dentro desta perspectiva, dizer que um comportamento é instintivo?

1) Significa que ele ocorre de maneira estereotipada, sempre na mesma seqüência (componente *b* depois do componente *a*, componente *c* depois do componente *b* e assim por diante) no mesmo indivíduo ou em indivíduo da mesma espécie. É chamado às vezes, por este motivo, **típico-da-espécie**.

2) Significa que independe basicamente da influência da experiência passada. Não é necessário que surja desde o nascimento: o momento de seu aparecimento no repertório comportamental pode ser programado em função das pressões do ambiente, em cada estágio de desenvolvimento. Assim, o padrão típico do acasalamento, em todas as espécies, somente será eliciado quando houver maturidade fisiológica.

3) Significa que possui valor adaptativo, isto é, promove a sobrevivência do indivíduo e a passagem de seus genes para indivíduos da geração seguinte.

Existem milhares de comportamentos típicos dentre os quais escolher exemplos de padrões instintivos. Certa espécie de rã<sup>2</sup>, durante o acasalamento, adota uma complexa cadeia de respostas, perfeitamente adaptativa desde sua primeira exibição; não poderia, de qualquer modo, haver muito treino. Fêmea e macho abraçados se deslocam da ponta de uma folha em direção à sua haste. A fêmea bota ovos que o macho fecunda; ao mesmo tempo é produzida uma espécie de gelatina que recobre os ovos e os protege. A folha é dobrada sobre si mesma, em estojo, como proteção suplementar. Quando chega a estação úmida, a gelatina se liquefaz, os girinos escorregam ao longo da folha e mergulham numa poça d'água onde irão completar o seu desenvolvimento.

Pássaros comedores de cobras como o pássaro tropical "mot mot" se dariam muito mal — por motivos que seria desnecessário explicitar — se bicassem uma cobra coral. Uma pesquisadora<sup>3</sup> criou pássaros desses no laboratório, sem contacto algum com cobras e, quando maduros, oferecia-lhes "modelos" de cobra, feitos de madeira. Embora privados de experiência, os animais demonstravam notável discriminação: evitavam de bicar o pauzinho em que se alternavam anéis de cor amarela e vermelha (as cores da cobra coral); ao contrário, um pauzinho com anéis de cor verde e azul alternados era bicado com freqüência. Quando apenas uma das extremidades estava pintada de anéis amarelos e vermelhos, os pássaros dirigiam suas bicadas para a outra extremidade.

Os exemplos precedentes indicam a presença de um *know how* que muito claramente não depende de treino, no sentido de uma repetição de um comportamento para aperfeiçoá-lo. A rã usa a folha como "estojo" para os

ovos na primeira oportunidade (aspecto motor do instinto), o pássaro reconhece as cores do perigo também na primeira oportunidade (aspecto perceptual do instinto).

Parece claro que, pelo menos em parte, a informação necessária para levar a bom termo cada seqüência comportamental estava contida em programas geneticamente determinados.

A determinação genética pode ser posta em evidência, entre outras técnicas:

1) por experimentos de hibridação. Dilger<sup>4</sup> cruzou duas espécies de periquitos. Uma delas transporta sempre **no bico** as tiras de papel de que necessita para fazer o ninho; a outra carrega as tiras enfiando-as **entre as penas**. Os híbridos, tendo herdado ambas as tendências, adotavam uma estratégia mista de transporte: oscilavam muito entre pegar a tira no bico ou colocá-la entre as plumas; às vezes usavam um tipo de transporte, às vezes outro.

2) Por experimentos de cruzamento seletivo. De uma ninhada de ratos, posso selecionar os mais "tímidos" (os que hesitam em sair de um local familiar e se imobilizam quando colocados em ambiente novo) e cruzá-los entre si e, novamente, aproveitar de suas ninhadas apenas os mais "tímidos" e assim por diante. Ao cabo de algumas gerações, aumentará notavelmente a chance de nascerem "tímidos" dentro desta linhagem.

Dizer que o comportamento tem um componente genético de determinação não é, portanto, uma especulação: é uma afirmação que se baseia em fatos indiscutíveis.

Quero contudo mostrar que isto não justifica em absoluto a adoção de uma dicotomia simplista entre "comportamento herdado", de um lado, e "comportamento aprendido", de outro. A análise mostra que influências genéticas e ambientais **se combinam** de maneira complexa na determinação do comportamento. Uma destas influências, dependendo do caso, poderá ser mais forte do que a outra, mas ambas poderão ser desvendadas se usados os métodos adequados, em cada item comportamental. Outra maneira de expressar esta idéia é dizer que o modo de agir de um animal ou de uma pessoa constitui uma característica **fenotípica**, sujeita à dupla determinação dos genes e da história de contactos ambientais.

## A INTEGRAÇÃO DOS FATORES AMBIENTAL E GENÉTICO

A experiência passada é capaz — são muitos os estudos etológicos a demonstrá-lo — de transformar, por inibição, por modulação, por substituição dos elementos de resposta, por alteração do papel dos estímulos envolvidos, comportamentos que classificaríamos como sendo instintivos.

Não cabe mais considerar o instinto como categoria de desempenho de rigidez sempre absoluta, tomá-lo como essencialmente impenetrável pela aprendizagem. Encontraremos, entre os modos possíveis de adaptação, uma gama de reações, desde padrões de resposta fortemente predeterminados,

pouco sensíveis às influências do ambiente (instintos “fechados”, como os chama um biólogo contemporâneo<sup>5</sup>), até estruturas essencialmente flexíveis que assimilam, até o pormenor, a informação ambiental.

Quão aberto ou fechado um determinado comportamento dependerá das exigências impostas pela situação a que ele normalmente atende, adaptativamente. Assim, a situações ambientais de pouca variabilidade, poderão corresponder padrões de extrema estereotipia; situações mais imprevisíveis implicam comportamentos em que entra uma taxa razoável de aprendizagem.

Tomemos um filhote de gaivota que acaba de nascer. É importante, do ponto de vista de sua sobrevivência, que saiba bicar o bico do pai e da mãe a fim de conseguir que estes lhe regurgitem o tantinho de alimento que precisa. O pesquisador americano Hailman<sup>6</sup> mostrou que, de fato, a gaivotinha já “sabe” discriminar o bico materno (ou paterno) em movimento, reagindo a ele sem necessidade de treino. Instinto? Hailman, no entanto, surpreendeu-se ao verificar que, nos primeiros dias de vida, a gaivotinha **aprende** as feições particulares do adulto que a alimenta, reagindo cada vez menos a imitações imperfeitas. Um processo de aproveitamento da informação ambiental se superpõe ao controle pelo programa genético, faz corpo com ele.

No simples gesto de bicar, o filhote de gaivota nos ensina um princípio importante: o comportamento concreto representa a confluência de um programa genético e dos efeitos da experiência.

### **EXISTEM ASPECTOS “INSTINTIVOS” NO COMPORTAMENTO HUMANO?**

É difundida a crença de que o ser humano não possui instintos. Se tomarmos como base uma definição de instinto como estereotipia e automatismo absoluto (instinto “fechado”) é bem provável que confirmemos a crença: poucos comportamentos de um adulto entrariam na categoria. Numa perspectiva interativa, fenotípica, como a defendida aqui, concebe-se, contudo, que o comportamento humano sofra influências genéticas.

O recém-nascido será meu argumento mor, por representar o organismo em sua forma pré-cultural, potencialidade pura. Todo mundo, e as mães em particular, sabem que o bebê tem tremenda prontidão para mamar, não aprende a sugar na cartilha. Pouco depois do nascimento, e-lo que põe a mão na boca e se pacifica, exibindo movimentos perfeitos de sucção. Se posto n’água, prenderá automaticamente a respiração e exhibirá movimentos de natação coordenados. Uma cócega na bochecha desencadeará pronta “procura” do bico do seio, na direção certa. Em todos estes pormenores, surpreendemos o cabedal genético, espécie de garantia adaptativa inicial.

Programas mais complexos estão sendo descobertos pela pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento, programas de cuja existência às vezes nem

as mães se davam conta. Psicólogos americanos<sup>7</sup> se interessaram em verificar se nenês de 12 a 21 dias conseguiriam “imitar” uma expressão facial que lhes fosse apresentada por um adulto. Supõe-se geralmente ser a imitação um processo que requer maturidade e experiência, surgindo no mínimo aos 8 meses de idade. Um pesquisador se inclinava sobre o berço da criança, mostrando-lhe uma de três caras (1) com a língua de fora; (2) com a boca bem aberta; (3) com os lábios protuberantes, em forma de “biquinho”. Filmando-se o rosto da criança, verificou-se que, em número significativo de instâncias, ela exibia uma careta semelhante à do adulto. Impossível falar em acaso, como também difícil dizer que a criança de poucos dias de vida tenha “aprendido” a imitar.

Os autores supõem ter o bebê, desde cedo, um esquema psicológico que lhe permite estabelecer equivalência entre informações sensoriais diferentes: o aspecto visual da face do adulto e a sensação que tem, por dentro, da contração dos músculos de sua face. Ela “instintivamente” ajustaria sua face, sentida por dentro, ao modelo externo fornecido. Crianças com horas de vida põem em jogo esta habilidade notável, espontânea, de imitar, talvez como preparação para os desempenhos mais “deliberados” que serão adquiridos.

Os bebês têm outras aptidões, tão interessantes quanto aquela. Usando o tempo durante o qual crianças olham para estímulos coloridos como indício do quanto gostam dos mesmos e os discriminam, Bornstein<sup>8</sup> descobriu que elas preferem certas cores de maneira consistente e que sua curva de preferência coincide praticamente com a de adultos! Bornstein conclui que, contrariamente à suposição de antropólogos que atribuem à cultura a padronização das cores, crianças nascem com a capacidade de ver cores e de distingui-las umas das outras de um modo muito semelhante ao do adulto.

A criança pequenina possui mecanismos perceptuais prontos que lhe permitem captar e discriminar os sons típicos da fala humana, um pouco como certos pássaros, seletivamente sensíveis, desde cedo, às notas e trinados da espécie. A discriminação abrange, inclusive, fonemas não existentes no ambiente cultural da criança. Um bebê brasileiro, por exemplo, seria capaz de aprender uma sílaba de uma língua exótica, como o Thai, nunca pronunciada em nosso meio. Com o crescimento, contudo, esta aptidão declina e a criança se especializa cada vez mais em captar e produzir os fonemas de sua própria cultura<sup>9</sup>.

## O SER HUMANO COMO UM SER DE EXPERIÊNCIA

Demorei-me propositadamente na exposição de exemplos que ressaltassem a prontidão comportamental (para perceber, para agir) do filhote de homem: isso, para sacudir um pouco o pó do lugar-comum que quer atribuir ao condicionamento a origem de tudo o que acontece, em matéria de Psicologia humana.

Agora podemos voltar ao princípio e ver no ser humano um ser de experiência: de uma experiência que tudo determine e tudo inicie num organismo tomado, segundo a concepção empirista, como *tábula rasa*, mas de uma experiência que se insere na prontidão e com ela se integra.

O ser humano é, de todas as espécies existentes, o maior especialista em aprender, memorizar e manipular de forma complexa as representações do real. O aumento de seu cérebro, durante a evolução, o deixou bem à frente de qualquer outro primata e se deu em zonas cerebrais "capazes de registrar múltiplas informações, de enviar ordens precisas, de garantir o arquivamento de inúmeras recordações e a reutilização de experiências passadas, e onde existem sobretudo centros de associação extremamente complexos que permitem a reflexão lógica"<sup>10</sup>. A linguagem favoreceu esta expansão de capacidade cognitiva e permitiu ao homem fazer uso de uma impressionante flexibilidade comportamental.

A cultura exprime as modificações — que muitas vezes parecem arbitrárias, se observadas de fora do grupo que as cultua — impostas ao agir espontâneo e geneticamente programado. A espécie humana se marca pela variabilidade que introduz nos diversos desempenhos de importância adaptativa. O que se consome, como alimento, dependerá do costume e das regras de preparo que cada cultura perpetua e através das quais quer distinguir-se das outras culturas. O namoro, o casamento, o ter filhos — que retomam, a nível humano, os mecanismos de reprodução essenciais para a perpetuação de qualquer espécie — submetem-se a princípios locais de controle. Mergulhadas desde o início em multifacetada matriz social, as pessoas aprendem a ser como requerem as normas.

A capacidade de aprender também é fonte de individualização. Cada pessoa se compõe, ao longo da vida, um currículo muito pessoal de experiências e de contactos com o mundo, assimila e filtra os aspectos da cultura de acordo com critérios próprios. Registra cada evento como único e histórico, não mergulha, por assim dizer, duas vezes na mesma experiência.

Encontro um bom exemplo do papel controlador da regra social, em contraposição com a preparação biológica, numa pesquisa sobre as circunstâncias do namoro, feita na Universidade de Stanford<sup>11</sup>. É a idade em que começa o namoro determinada pelo estágio de desenvolvimento sexual do indivíduo ou por normas ditadas pela cultura? Uma pergunta dessas parece árdua de ser respondida, tão intrincados são os fatores em jogo. Os pesquisadores conseguiram assim mesmo dicas relevantes tomando como base um levantamento feito nos Estados Unidos, com adolescentes de 12 a 15 anos.

Cada adolescente era examinado por um médico que determinava, nos rapazes a partir do desenvolvimento do pênis e pêlos do púbis; nas moças a partir do crescimento dos seios e dos pêlos pubianos, o nível de maturidade dos caracteres sexuais. Uma garota com características pré-púberes estaria, por exemplo, no estágio 1, outra com seios e mamilos adultos, no estágio 5. Além disso, perguntava-se a cada adolescente se já tinha saído com uma pessoa do sexo oposto.

As estatísticas foram bastante reveladoras: os adolescentes de uma idade determinada, vamos dizer 12 anos, **não** tendiam a namorar mais freqüentemente à medida que mais maduros do ponto de vista do desenvolvimento sexual do organismo. Em contrapartida, a idade revelou ser um fator poderoso: quanto maior a idade do adolescente, maior a freqüência com a qual saía, fosse qual fosse o grau de maturação sexual. Em outras palavras, a chance de uma moça ou de um rapaz namorar dependia menos de seu desenvolvimento físico do que de sua idade, ou seja, das regras sociais que estipulam o momento e a propriedade do namoro.

Outra variação sobre o mesmo tema. O cardápio, em todas as culturas, inclui as proteínas, as gorduras, os açúcares de que necessita o organismo, mas cada povo desenvolve sua maneira de combinar e preparar os itens alimentares. Substâncias não-nutritivas, que interessam apenas ao paladar, são instituídas como condimento. É o caso da pimenta vermelha, que arde, faz lacrimejar, representa como uma ameaça gustativa, e no entanto é parte tradicional e imprescindível da refeição, em diversas regiões do mundo. Em aldeias do México, por exemplo, a pimenta aparece muito cedo, na sopa da criança pequena. Depois, seu uso se generaliza, embora não haja coação para que alguém dela faça consumo. Os moleques que saem da escola compram saquinhos com uma mistura de pimenta e sal, para um deleite muito especial. É uma verdadeira educação gustativa, pelo contacto com o condimento, pelo exemplo social. O apetite pode ser questão de experiência passada.

### **INTELIGÊNCIA E HERANÇA PSICOLÓGICA: UMA QUESTÃO POLÊMICA**

Um dos tópicos de Psicologia que mais fascinam o leigo é a questão da inteligência. "Ser inteligente" é um valor em nossa cultura (quem não quer ser, ou, pelo menos, parecer inteligente? ), um traço que confere *status*, uma garantia de que a pessoa desempenhará com eficiência certas funções, poderá ocupar cargos de responsabilidade.

Os testes de inteligência também suscitam grande interesse enquanto instrumentos que desvendam o potencial intelectual. Substituem impressões intuitivas por resultados numéricos: não há dúvida que os números impressionam pelo que representam de ganho de precisão.

Um teste é composto de uma série de situações padronizadas de estímulo, os **itens**. Tenta-se, o mais possível, evitar que as características medidas dependam de conhecimentos específicos. O teste deveria ir direto às capacidades cognitivas básicas de percepção, de raciocínio, não avaliar apenas o que a pessoa memorizou ou aprendeu. Busca-se, na construção do teste, selecionar itens que avaliem processos não contaminados pela experiência passada do indivíduo. Sendo bem escolhidos os itens, supõe-se que o grau de escolaridade de uma criança, suas experiências culturais específicas não influenciarão seus escores de inteligência (até que ponto vale esta suposição é uma questão a ser examinada).

Testes de inteligência, usados abundantemente na escola, na empresa, no consultório, têm a função relevante de fornecer ao psicólogo alguma informação sobre a capacidade cognitiva do indivíduo. A questão é como interpretar os resultados, em função do contexto da ação concreta, e como evitar falácias muito comuns a respeito de inteligência.

Na concepção que muita gente tem, a inteligência é uma característica intrínseca e definitiva da pessoa, como ter olhos azuis ou castanhos, herdada e impermeável a mudanças suscitadas via ambiente. Os resultados do teste se revestem então de muita importância porque capazes de revelar um aspecto essencial da pessoa. Um inteligente será sempre inteligente, um medíocre, sempre medíocre. Supõe-se, além disso, que o desempenho diante dos itens do teste seja representativo do comportamento do indivíduo nas situações concretas de sua vida. O teste desvendaria uma dimensão **geral** da atuação, válida inclusive para o dia-a-dia.

Há certamente exagero nesta concepção. Seu aspecto simplificado e dogmático contrasta com a complexidade da questão e as dúvidas que ainda correm pela cabeça dos cientistas.

Aspectos do funcionamento cognitivo dependem, é claro, de influência genética. O princípio da dupla determinação implica em que haja este tipo de influência; mas também sugere ser mais dinâmica, mais flexível a relação cognitiva entre o indivíduo e seu mundo.

## **DETERMINAÇÃO GENÉTICA DA INTELIGÊNCIA**

Um primeiro indício da existência de causalidade genética provém de constatar-se diferenças individuais em processos cognitivos e de verificar que se mantém relativamente constantes. É evidente que diferenças, mesmo que permanentes, poderiam ser em parte ou totalmente produto de efeitos ambientais.

Crianças de 7 meses diferem em seu grau de curiosidade. Isto pode ser constatado através de uma prova simples em que se deixa o bebê olhar por um tempo para uma figura e, depois, apresenta-se a mesma figura junto com outra, nova. Certas crianças fixam, mais do que as outras, o olhar na figura acrescentada, parecem ter maior avidez por novidade. Estas mesmas crianças, quando testadas bem mais tarde, aos 3 e 5 anos, ganham escores mais altos de inteligência do que outras. A correlação entre a prova de exploração e o teste de inteligência constitui um argumento a favor da existência de certas constâncias comportamentais<sup>1 2</sup>.

Uma base mais consistente a favor da determinação pela herança provém de estudos que comparam entre si gêmeos idênticos, gêmeos fraternos, irmãos, em dois contextos: quando criados no mesmo lar (condições ambientais uniformes) ou em lares diferentes, havendo adoção (condições ambientais variáveis).

Uma revisão cuidadosa de trabalhos deste tipo<sup>1 3</sup> agrupou, para fins de análise, 111 pesquisas diferentes, com 113.942 pares de indivíduos. Os dados

continham, como era de se esperar, um grau acentuado de heterogeneidade, uma vez que obtidos em ambientes diferentes, com testes diferentes. Apesar disso, despontaram claramente algumas tendências: gêmeos idênticos criados juntos apresentavam altíssima correlação entre seus escores de QI (0,86), em contraste com a correlação de 0,60 de gêmeos fraternos criados juntos e com a correlação de apenas 0,47 de irmãos criados juntos. A correlação entre gêmeos idênticos criados em lares diferentes era 0,72, mais baixa, portanto, do que a encontrada quando os gêmeos eram criados na mesma casa: prova da influência ambiental sobre o QI.

Dizer que a inteligência (ou seja: o desempenho das pessoas diante dos itens de teste) se submete ao determinismo genético não significa, em absoluto, dizer que ela é uma característica fixa, constante, da pessoa ou que não sofre a influência do ambiente durante o seu desenvolvimento antes de alcançar níveis de equilíbrio. Não é correto interpretar o QI como medida de uma capacidade inata e imutável.

**Efeitos do treino sobre o desempenho em itens particulares.** Os itens de um teste ou de uma prova cognitiva destinada a avaliar a inteligência são escolhidos geralmente de maneira a deixar mínima a margem de influência do treino enquanto treino: assim, supõe-se que se manifestem mais claramente os fatores de capacidade intrínseca.

O psicólogo Jensen acredita que uma tarefa de **tempo de reação** (apertar um botão tão logo acenda a luzinha correspondente) — indicativa, segundo ele, de capacidade intelectual — independe praticamente da experiência passada. No entanto, estudos há<sup>14</sup> que demonstram o contrário: o indivíduo que se exercite numa tarefa destas, por simples e automática que seja, ganha eficiência e alcança escores mais altos. Verifica-se, de outro lado, que uma recompensa, dada imediatamente após o desempenho correto em itens de teste, eleva significativamente, em certos indivíduos, o valor do QI: claro efeito do treino e das condições motivacionais vigentes durante a realização do teste.

**Efeitos da experiência sobre o desenvolvimento: animais.** Voltemos por um instante ao domínio do comportamento animal, onde as intervenções ambientais podem ser mais drásticas e seus efeitos controlados de maneira mais precisa. São vários os estudos a apoiar uma conclusão importante: a riqueza — em termos de oportunidades de aprendizagem — do ambiente no qual crescem os organismos facilita sua capacidade subsequente de aprender, chegando inclusive — em certos casos — a modificar a estrutura das regiões do cérebro encarregadas das operações cognitivas.

Descobriu-se que, se colocados desde cedo em ambientes ricos, complexos ou se submetidos precocemente a treinos, ratos não somente se tornam mais aptos em determinadas tarefas como ganham um cérebro mais desenvolvido, com aumento do número de células de glia, do tamanho das junções sinápticas, da proporção de RNA relativamente ao DNA, o que sugere maior atividade metabólica<sup>15</sup>.

De maneira correlata, ambientes precoces empobrecidos podem gerar efeitos negativos sobre o funcionamento intelectual. Consola notar-se que, em muitos casos, efeitos destes podem ser anulados se proporcionado o contacto adequado com situações que estimulem e incentivem o organismo, mesmo em fases ulteriores de desenvolvimento.

**Efeitos da experiência sobre o desenvolvimento: o ser humano.** O ambiente precoce também se revela essencial no desenvolvimento intelectual da criança. Por exemplo, crianças em classes sócio-econômicas menos favorecidas, nascidas com peso muito baixo, bebês de risco, costumam apresentar um crescimento intelectual menos avantajado. Poderia ser esta conseqüência evitada se proporcionado um enriquecimento ambiental (prematuros passam o começo de sua vida num ambiente em geral pobre em estímulos)?

No berçário de um hospital de Philadelphia<sup>16</sup>, um grupo de prematuros, de mães pobres, foi submetido a cuidados, por parte das enfermeiras, destinados a simular o ambiente de casa: as moças embalavam as crianças, falavam-lhes enquanto mamavam, punham-nas em posição tal que pudesse facilmente se processar a troca de olhares e de expressões faciais, meio privilegiado de comunicação, nesta idade. As mães recebiam, além disso, visitas periódicas em casa, quando para lá voltava a criança, visitas durante as quais eram instruídas acerca de como estimular o filho: aprendiam a avaliar os estágios de desenvolvimento e proporcionar à criança, em cada um deles, a brincadeira apropriada.

Testadas com um ano de idade, as crianças submetidas ao esquema tinham, em média, 10 pontos de QI a mais do que as outras, mantidas nas condições normais. Além de ser uma questão de genes, o QI é fruto da interação com o ambiente.

Acho especialmente relevante, a este respeito, o trabalho de uma equipe francesa<sup>17</sup> que localizou crianças de classe sócio-econômica baixa adotadas por famílias abastadas e as comparou aos próprios irmãos, mantidos e criados pelas famílias originais. Se a herança fosse o único determinante em jogo, ou o mais poderoso, os garotos e garotas adotados deveriam assemelhar-se mais, em inteligência e rendimento escolar, aos seus irmãos biológicos do que a crianças de famílias ricas. Foi exatamente o contrário que se deu: o QI das crianças adotadas, sua taxa de reprovação na escola eram muito semelhantes aos de crianças de seu meio de criação. Os irmãos biológicos, por outro lado, tinham desempenho mais baixo, situavam-se dentro da faixa esperada para sua classe sócio-econômica.

Resultados como estes minam estereótipos que atribuem a crianças de classes mais abastadas um potencial genético maior, do ponto de vista da capacidade intelectual ou do desempenho em matérias escolares.

Partindo do pressuposto de que o funcionamento intelectual é até certo ponto plástico, refletindo as exigências do meio e as oportunidades com as quais se defronta o indivíduo, caberia lançar a hipótese de que o tipo

de profissão que alguém exerce poderá estimular ou abafar sua agilidade cognitiva, sua eficiência em desempenhar tarefas conceitualmente complexas. Uma pesquisadora americana encontrou, com efeito, uma relação entre características das tarefas profissionais – como a complexidade dos passos a serem executados, a posição numa hierarquia de tomada de decisão, a pressão temporal, o grau de automatização etc. – e o desempenho dos trabalhadores em testes de flexibilidade intelectual.

## **NECESSIDADE DE UMA TEORIA DA INTELIGÊNCIA – EM – SITUAÇÕES – CONCRETAS**

Importa ter em mente, na hora de interpretar um resultado de QI, que o teste de inteligência não cobre todas as aptidões, que o QI não é um número mágico que expresse, em forma condensada, todo o potencial adaptativo da pessoa.

As tarefas que constituem os itens do teste são tarefas abstratas, cujas relações com as situações do dia-a-dia, com a eficiência que alguém demonstra ou deixa de demonstrar em seus assuntos profissionais ou de estudo, em sua interação social, nem sempre são claramente especificadas. Por explicitamente tentar atingir habilidades básicas que independam de informação armazenada, os testes não ajudam tanto a entender o comportamento que faz uso desta informação.

Cabe, então, insistir na relevância de observações do comportamento espontâneo das crianças e dos adultos, em seus ambientes costumeiros, diante dos problemas concretos que têm de resolver. Assim, teríamos uma base para uma teoria da inteligência em ambientes naturais, uma teoria “ecológica” da inteligência humana. Dentro deste referencial, liberada da necessidade de sempre provar que lida com aspectos básicos, não aprendidos, a análise mostraria melhor como o funcionamento intelectual se insere no fluxo de eventos que constituem a experiência do indivíduo.

A função especializada do teste de inteligência faz com que deixe de considerar os fatores motivacionais subjacentes ao desempenho intelectual. O teste visa a mente como mecanismo cognitivo puro, domínio de operações mínimas capazes de repetir-se como rotinas de um computador. Não leva em conta entusiasmos e inibições, “id” e “superego”, recompensas passadas e punições futuras, em suma todo o aparato afetivo e social, que atua sobre o indivíduo enquanto responde às perguntas feitas. A distinção entre não ter a capacidade de efetuar determinada operação cognitiva e não estar em condições motivacionais apropriadas para desempenhá-la merece mais atenção e análise.

## **ESTEREÓTIPOS A RESPEITO DE INTELIGÊNCIA COMO “PROFECIAS AUTO-REALIZADORAS”**

A discussão levada até o momento seguiu uma linha destinada a mostrar a complexa determinação dos processos que denominamos, globalmente, de “inteligência”.

Crenças comuns a respeito de inteligência, que a submetem ao jugo exclusivo da genética e a enclausuram, a protegem de qualquer influência de experiência, geram estereótipos que podem, inclusive, ser prejudiciais do ponto de vista do relacionamento social e da aplicação de técnicas psicológicas.

Se tomado, assim, fora da perspectiva crítica, o QI se torna uma espécie de definição do que a pessoa é e do que será, um divisor entre indivíduos, classes sociais ou raças, um argumento para a adoção de políticas sociais nem sempre muito simpáticas.

Os psicólogos já nos puseram de sobreaviso: nossas atitudes, nossos preconceitos a respeito da capacidade intelectual de alguém podem nos levar a agir, em relação a este alguém, de maneira a influenciar seu comportamento e a confirmar nossas próprias expectativas. A “profecia auto-realizadora” leva em seu bojo o perigo de fixarmos o inteligente em sua inteligência e o bobo em sua bobeira.

Nunca esqueço a professora primária que um dia visitei e que me disse: “Olhe, eu dividi a classe em dois. Os bons ficam na frente e os que não querem saber de nada, eu joguei lá para trás”. Não estranha que, nestas condições, os “bons” sempre melhorem e os “ruins” sempre piorem.

Devemos ter a cautela de não usar os resultados de testes de inteligência de maneira a gerar “profecias auto-realizadoras”, ou de maneira a rotular pessoas atribuindo-lhes características que, na verdade, não sabemos se são tão fixas ou imutáveis.

## **ENTRE EIDILOS E XENIDRINS**

Toda fábula tem uma moral. Para fechar a presente discussão, volto aos seres fictícios, desembarcados de galáxias distantes por anos e anos-luz do nosso planeta, os eidilos, robôs genéticos e os xenidrins, super-flexíveis e abertos a qualquer sopro de experiência.

O comportamento humano sofreria uma simplificação abusiva se reduzido a uma ou outra destas formas de adaptação. Não somos eidilos, embora esteja clara em certos de nossos comportamentos a marca da pré-programação. Também não somos xenidrins, apesar da incrível modificabilidade de nossos hábitos, modificabilidade que quase nos transforma em especialistas do arbitrário.

O mistério, ou talvez a beleza do comportamento humano está na maneira como integra uma informação mais ampla, geral e antiga, proveniente da história das espécies à informação mais detalhada, concreta e variável do ambiente presente. Uma dupla análise revela esta integração dinâmica e coloca o ser humano entre eidilos e xenidrins.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Wilson, E. O. & Lumsden, C. J. The dawn of intelligence. *The Sciences*, 1983, 23, 22-32.
2. Sazima, I. Comunicação pessoal.
3. Smith, S. M. Innate recognition of coral snake pattern by a possible avian predator. *Science*, 1975, 187, 759-760.
4. Dilger, W. C. The behavior of lovebirds. *Scientific American*, 1962, 206, 88-98.
5. Alcock, J. *Animal behavior*. Sunderland, Massachusetts: Sinauer, 1979.
6. Hailman, J. P. How an instinct is learned. *Scientific American*, 1969, 221, 98-108.
7. Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 1977, 198, 75-78.
8. Bornstein, M. H. & Marks, L. E. Color revisionism. *Psychology Today*, 1982, 64-73.
9. Eimas, P. D. The perception of speech in early infancy: *Scientific American*, 1985, 252, 34-47.
10. Ruffié, J. O mutante humano. Em *Do primata ao homem: continuidades e rupturas*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1978.
11. Dombusch, S. M. et al. Sexual development, age and dating: a comparison of biological and social influences upon one set of behaviors. *Child Development*, 1981, 52, 179-185.
12. Fagan, J. F. The relationship of novelty preferences during infancy to later intelligence and later recognition memory. *Intelligence*, 1984, 8, 339-346.
13. McGue, M. et al. Information processing abilities of twins reared apart. *Intelligence*, 1984, 8, 239-258.
14. Longstreth, L. E. Jensen's reaction-time investigations of intelligence: a critique. *Intelligence*, 1984, 8, 139-160.
15. Rosensweig, M. R., Bennett, E. L., & Diamond, M. C. Brain changes in response to experience. *Scientific American*, 1972, 226, 22-29.
16. Scarr-Salapatek, S. & Williams, M. L. The effects of early stimulation on low-birth-weight infants. *Child Development*, 1973, 44, 94-101.
17. Shiff, M. et al. Intellectual status of working-class children adopted early into upper-middle-class families. *Science*, 1978, 200, 1503-1504.
18. Schooler, C. Psychological effects of complex environments during the life span: a review and theory. *Intelligence*, 1984, 8, 259-281.

## Classificação do comportamento humano: noção de “normal” e de “anormal”

*Antonio Armindo Camillo\**

Qualquer abordagem do comportamento humano traz, explícita ou implicitamente, alguma concepção sobre a natureza e a localização dos fatos que afetam ou determinam o seu aparecimento, reprodução ou manutenção, modificação e extinção.

Queremos observar, já de início, que nesta abordagem estaremos sistematicamente interessados nos comportamentos humanos apresentados por indivíduos, em relações aos quais não há evidências da presença de alterações orgânicas congênitas (físicas, fisiológicas, neurológicas, ou bioquímicas), que possam trazer déficits ou impedimentos comportamentais. Nosso interesse se volta para o caso das pessoas que, possuindo as condições biológicas necessárias para interagir com o meio físico social, podem ter seus comportamentos, contudo, classificados em categorias de normalidade ou de anormalidade, em determinadas circunstâncias.

Além disso, em nossa abordagem partiremos da concepção de que o comportamento humano é um evento natural sujeito a processos determinantes verificáveis e não um evento de caráter mágico, determinado por causas sobrenaturais ou hipotéticas. Como fato humano que é, sua compreensão implica na análise de suas relações funcionais com o conjunto dos demais fa-

\* Psicólogo

tos humanos (1)\*\*. São exemplos de tais fatos humanos, a educação, a política, o sistema dominante de valores, a religião, a linguagem, a população, a família, o Estado, o trabalho, a economia - produção, apropriação, distribuição e consumo etc.

Tais fatos humanos, de que o comportamento é função, são condicionados pelo conjunto das relações sociais, relações essas cuja existência é de natureza histórica. Essa circunstância imprimirá à nossa abordagem da causação e classificação do comportamento humano uma conotação histórico-social. Classificar o comportamento como normal ou anormal só tem sentido se a classificação levar em conta as contingências sócio-econômicas historicamente estabelecidas na sociedade. Poderá ocorrer que a anomalia resida não nos comportamentos em si, mas nas contingências que os produzem. Nenhum comportamento é em si mesmo "normal" ou "anormal"; sua qualificação é ditada pelo conjunto dos fatos humanos com os quais ele se apresenta relacionado, e entre os quais está o próprio ato classificatório.

Partindo desse ponto de vista presumimos que nossa abordagem possa acrescentar certas perspectivas na análise e compreensão de questões tradicionais no campo da patologia do comportamento, como:

- que comportamentos são classificados como normais ou anormais?
- em que circunstâncias tais comportamentos ocorrem?
- quais são os indivíduos que apresentam esses comportamentos?
- quais são os indivíduos classificadores ou diagnosticadores dos comportamentos?
- que critérios são usados para a classificação?
- que categorias classificatórias estão disponíveis?
- que tratamentos são recomendados?

Iniciaremos nosso trabalho pela colocação de algumas evidências e definições.

## POPULAÇÃO

Uma primeira evidência importante é a de que nós, seres humanos, existimos concretamente, como seres biologicamente determinados que somos.

O nosso conjunto ou reunião constitui a "população" ou "populações", mundial, continental, de um país, de uma cidade etc.

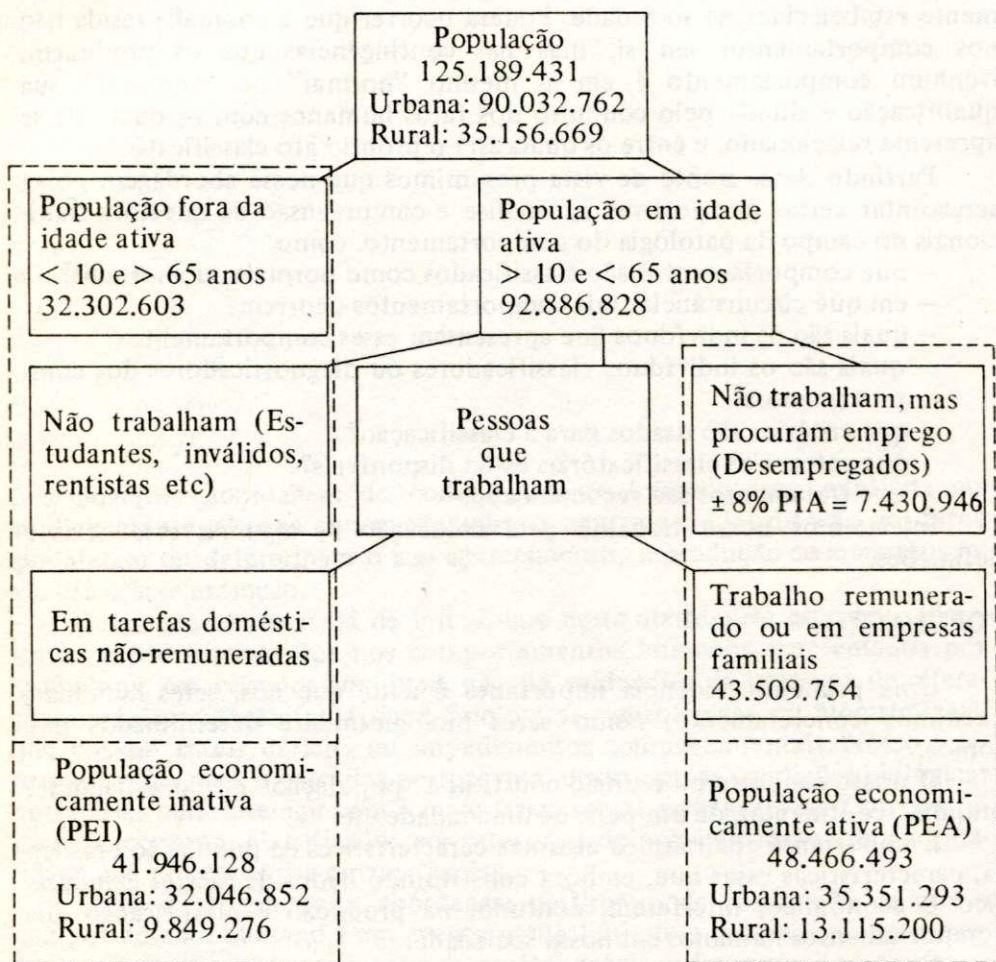
É importante analisarmos algumas características da população brasileira, características essas que, embora constituindo dados de caráter demográfico e econômico, interferem, contudo, na produção e classificação dos comportamentos humanos em nossa sociedade.

Conforme mostra a ilustração 1, a população brasileira global gira ao redor dos 125.000.000 de habitantes (mais precisamente 125.189.431, confor-

\*\* Os números entre parênteses correspondem à indicação bibliográfica, existente no final deste texto.

me os dados do Anuário Estatístico do Brasil – IBGE/1984, coligidos na Pesquisa Domiciliar por Amostragem – PDA, de 1983). Desses 125.000.000 de habitantes, 90.000.000 situam-se nas áreas urbanas e, 35.000.000 aproximadamente nas áreas rurais.

Essa população global contém dois grandes segmentos do ponto de vista das idades das pessoas e de sua participação na produção: de um lado a PIA – **População em Idade Ativa**, que compreende as pessoas com idades entre 10 e 65 anos, num total de 92.886.828; de outro lado a PFIA – **População Fora da Idade Ativa**, que inclui as pessoas com idades abaixo de 10 anos ou acima de 65, e que somam 32.302.603.



**Ilustração 1.** População brasileira economicamente ativa ou inativa (Adaptado de 5, pág. 31.)

Ainda com base no critério de participação na produção, a população em idade ativa (PIA) pode ser analisada em três conjuntos. O conjunto dos que embora em idade ativa, não trabalham, entre as quais se incluem os estudantes, os inválidos, os rentistas etc. Um segundo conjunto formado pelas pessoas que trabalham, parte delas em tarefas de caráter doméstico, não-remuneradas, como é o caso das donas-de-casa, por exemplo e, a outra parte, formada de pessoas que exercem trabalhos, ou remunerados, ou em empresas familiares. Finalmente, o terceiro e último conjunto da população em idade ativa é composto pelas pessoas que não trabalham, são desempregados, e dedicam-se a procurar trabalho. Atingem a cifra de 8% da população em idade ativa, ou seja, aproximadamente, 7.400.000 pessoas (outubro/1985).

A reunião do segmento composto pela população fora da idade ativa, mais o conjunto dos que não trabalham embora estando em idade ativa (estudantes, inválidos etc.), e ainda aqueles que exercem tarefas domésticas, não-remuneradas, constitui a **População Economicamente Inativa** – PEI, num total de 41.946.128 pessoas, das quais 32.046.852 situam-se nas áreas urbanas e 9.849.276, nas áreas rurais.

Por sua vez, no segmento da população em idade ativa, a reunião do conjunto dos que não possuindo trabalho dedicam-se a encontrá-lo (desempregados), mais os que se encontram exercendo trabalhos remunerados, ou em empresas familiares, constituem a **População Economicamente Ativa** – PEA, que atinge o total de 48.466.493 pessoas, sendo 35.351.293 nas áreas urbanas, e 13.115.200, nas áreas rurais. Esses dados são relevantes para a análise da produção e da classificação do comportamento humano em nossa sociedade, porque tais segmentos da população definem posições em que as pessoas se situam frente ao sistema de produção, posições essas que refletem interesses e valores, e para as quais convergem específicas contingências controladoras do comportamento. Além disso, os mesmos dados indicam o alcance populacional desses controles, ante as quantidades de pessoas posicionadas em cada segmento.

Dessa forma, se um indivíduo se situar no segmento correspondente às pessoas fora da idade ativa e, nesse segmento, na faixa etária acima de 65 anos, estará sujeito a contingências de controle diferentes das que incidem para a faixa etária de 10 anos, ou para os indivíduos posicionados no segmento correspondente à idade ativa. Neste último, pertencer ao conjunto dos que não trabalham (estudantes, rentistas etc.), ou dos que exercem trabalhos remunerados, ou dos que exercem tarefas domésticas não-remuneradas, ou ainda, dos desempregados, significa, em última análise, estar sujeito a diferentes operações de controle condicionadas pelas relações de produção.

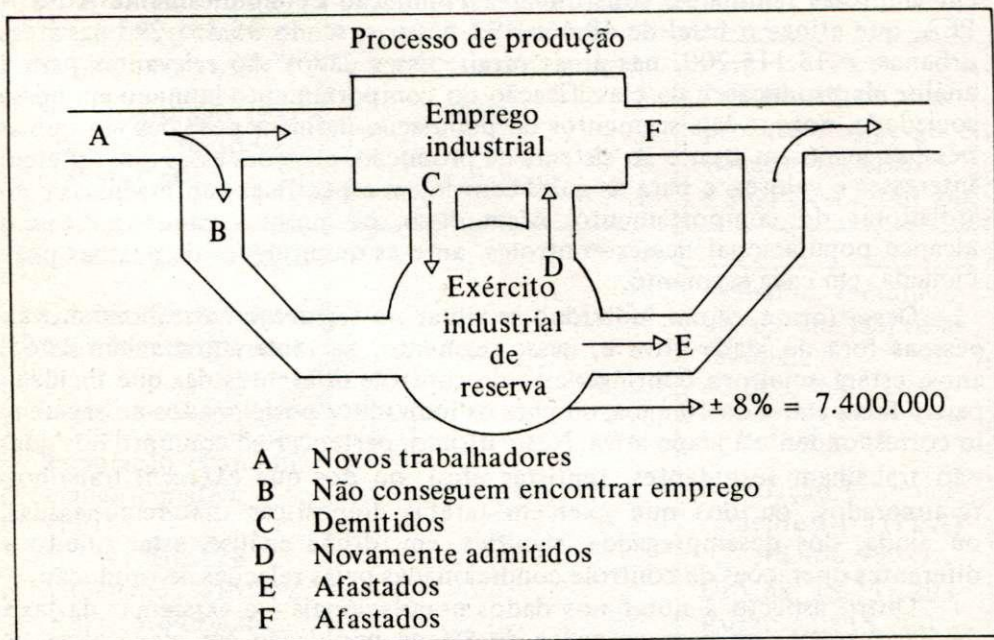
Outro aspecto a notar nos dados populacionais é a existência da taxa de desemprego, no caso ao redor de 8% da população em idade ativa. A permanência dessa taxa de desemprego constitui uma característica básica do modo de produção capitalista.

O processo de troca e distribuição dos bens e mercadorias no modo de

produção capitalista desemboca num sistema de mercado para onde convergem os que têm dinheiro (compradores), e os que têm mercadorias para vender (vendedores). Esse sistema de mercado é regulado pelos estoques. Nos períodos de fartura aumentam os estoques e a oferta das mercadorias e, em conseqüência, os preços caem; nos períodos de escassez, os estoques decrescem, a oferta diminui e os preços sobem. Essa flutuação de oferta e procura e a correspondente variação dos preços, em decorrência da expansão ou retração da produção, pode resultar também da retração ou expansão do consumo.

Nesse mesmo sistema de mercado encontram-se os capitalistas, possuidores dos meios de produção, que vão em busca de força de trabalho (mão-de-obra), para operar seus processos produtivos e encontram-se também os trabalhadores que, despojados dos meios de produção, vendem ao capital sua força de trabalho. Institui-se assim o “mercado de mão-de-obra” (MMO). Esse mercado obedece às mesmas leis da oferta e procura.

Para regular o “preço da mão-de-obra”, é necessária a permanência de um certo estoque, vale dizer, de uma taxa de desemprego, que funciona como “tampão” permanente, que empurra o preço da força de trabalho para baixo. A esse bolsão de desemprego dá-se o nome de **Exército Industrial de Reserva** – EIR; ele constitui uma condição básica para a manutenção do modo de produção capitalista.



**Ilustração 2.** Função do exército de reserva no processo industrial. (Adaptado de 2, pág. 81).

A função do exército de reserva no processo industrial capitalista pode ser ilustrada com o diagrama da ilustração 2 e seu mecanismo exemplifica a natureza das relações de controle embutidas no modo de produção capitalista.

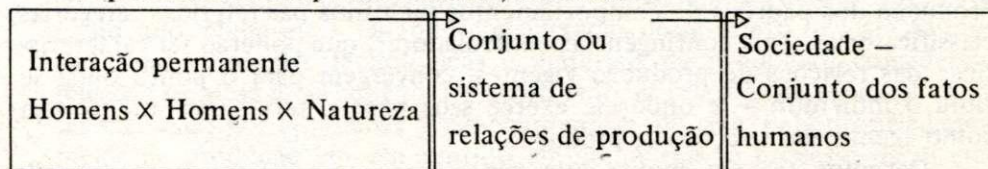
No alto do diagrama está a grande massa de trabalhadores, empregados que exercem atividades remuneradas no processo industrial. Essa massa é alimentada de um lado pelo fluxo de novos trabalhadores que se empregam na indústria capitalista pela primeira vez (A) e, de outro lado, pelos desempregados do Exército Industrial de Reserva eventualmente absorvidos (D). Deixando o emprego industrial estão, primeiro, os trabalhadores afastados, que encerram sua carreira produtiva (F) e os demitidos da indústria (C) e que, na condição de desempregados, engrossam o EIR. Para completar o quadro, duas outras correntes são aí acrescentadas, a saber, os novos trabalhadores que, não conseguindo encontrar emprego, ingressam já de início no EIR (B); e os que, após um período de desemprego, desistem de procurar trabalho e se juntam aos afastados (E). Na fase de prosperidade do ciclo econômico o emprego industrial se expande e diminui o EIR; por outro lado, crises e depressões provocam uma contração do emprego industrial e um aumento do EIR (2).

Representando ameaça constante de demissão, forçando os trabalhadores a baixos salários, proporcionando incerteza ou insegurança quanto ao futuro, e levando à aceitação de condições perigosas ou aversivas de trabalho, o Exército Industrial de Reserva funciona como instrumento para a prática, por parte das classes dominantes, das operações de coerção com que conduzem a massa de assalariados a trabalhar a favor delas. Como veremos adiante, a sujeição continuada a operações de coerção levam a patologias do comportamento, como a "submissão", a "alienação" etc.

## RELAÇÕES DE PRODUÇÃO

Outra evidência a considerar na análise da classificação do comportamento humano é a de que, nos seres humanos, produzimos os meios e as condições necessárias à nossa sobrevivência e procriação. E a produção dessas condições conseguimos mediante processos contínuos de interação entre nós mesmos e entre nós e a natureza. Tais processos de interação constituem o conjunto ou sistema de relações de produção que condicionam as estruturas sociais e determinam os demais fatos humanos de que o comportamento é função.

Representando simplifcadamente, teríamos:



É precisamente o conjunto das relações de produção que imprime o caráter social à produção do comportamento humano. Daí afirmar-se que o comportamento humano expressa, em sua essência, o conjunto das relações de produção.

Esta evidência tem que ser considerada quando se tem em mira a questão da classificação do comportamento humano em categorias como as de “normal” ou “anormal”. Porque o conjunto das relações de produção pode assumir formas diferentes de uma sociedade para outra e, na mesma sociedade, de um período histórico para outro. A natureza dos controles e os respectivos padrões de comportamento produzidos no interior de relações de produção de caráter individualista, coercitivo e competitivo, diferirão, por certo, daqueles resultantes de relações de produção de caráter coletivista, cooperativo e de cunho igualitário. Por outro lado, se olharmos para sociedades baseadas na propriedade privada dos meios de produção, poderemos notar que certos padrões de comportamento como o de “usura”, de alguma forma condenados nos escritos da Idade Média, ou seja, durante o período do feudalismo, em que predominavam relações servilistas de produção, passou a ser posteriormente aceito e mesmo desejado, quando do advento das relações de produção capitalistas.

Como se vê, as mesmas relações de produção cujos interesses, valores e ideologias condicionam os comportamentos das pessoas, determinam também os critérios para a classificação do comportamento.

Essas circunstâncias indicam a impossibilidade de universalização das categorias classificatórias de patologias do comportamento humano, porque tanto os comportamentos quanto os critérios para sua classificação resultam das relações de produção, variáveis de uma sociedade para outra e, na mesma sociedade, de um momento histórico para outro.

Compreende-se daí porque as noções de “normalidade” ou “anormalidade” são relativas e devem ser referenciadas ao conjunto das relações de produção. Como já dissemos no início, nenhum comportamento é, em si mesmo, “normal” ou “anormal”. O ato classificatório deve explicitar, portanto, as contingências controladoras inerentes às relações de produção e que estão na base do aparecimento, reprodução ou diversificação dos comportamentos humanos. Assim, categorias classificatórias como “megalomania” ou “egoísmo”, por exemplo, adquirem significado social somente se explicitadas as contingências controladoras, como por exemplo a valorização do prestígio do “espírito de competição”, da subjugação do rival, da vida faustosa, da acumulação de riqueza, do ócio, da usura, do logro etc., que interferem na produção dos padrões de comportamentos incluídos nas referidas categorias classificatórias. Tais contingências controladoras, que poderão ser características das relações de produção vigentes, convergem para o ponto onde se situa o indivíduo — e onde ele exerce seus papéis, seja como sujeito, seja como agente, nas relações de produção.

Devemos ter em mente que expressões como “comunismo tribal”,

“escravismo”, “feudalismo”, “servilismo”, “capitalismo”, “socialismo”, designam diferentes tipos de relações de produção, ou modos de produção. Esses modos de produção resultam em produtos comportamentais diferenciados de um para outro, mas sistematicamente produzidos durante o período em que vigora cada um desses modos de produção. Essa permanência de um determinado modo de produção numa dada sociedade pode ser secular, como no caso do modo de produção feudal que durou cerca de doze séculos (Séc. II ao Séc. XIV). Tal circunstância pode levar a erro de análise, em que determinados padrões de comportamentos, característicos do dado modo de produção, passam a ser considerados como inatos na espécie humana, dada a continuidade e o automatismo com que as contingências de controle dominantes os modelam e mantêm, ao longo das sucessivas gerações. É o caso, por exemplo, do padrão de comportamento de “subjugar outrem”, produto dos processos competitivos existentes no seio das relações capitalistas e que, pela sua permanência secular, pode levar à conclusão de que o “ser humano é de índole competitiva”, e não cooperativa.

## RELAÇÕES TÉCNICAS DE PRODUÇÃO E RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO

Nesta abordagem das noções de “normal” e “anormal” na classificação do comportamento humano, referimo-nos continuamente ao conceito de **relações de produção**. Mesmo quando colocamos o relativismo das noções de “normal” e de “anormal”, fizemo-lo com base no caráter histórico das relações de produção. Em vista, portanto, da essencialidade do conceito de relações de produção em nossa abordagem, impõe-se aprofundar um pouco a compreensão desse conceito, não só para termos maior clareza, mas também porque, ao mesmo tempo, poderemos avançar um pouco mais na análise.

Já definimos anteriormente que as relações de produção consistem no processo contínuo de interação entre nós mesmos, seres humanos, e entre nós e a natureza. Esse processo contínuo de interação condiciona o conjunto dos demais fatos humanos, ou seja, determina as condições materiais, culturais e comportamentais que caracterizam nossa existência.

Mas a análise mostra que as relações de produção podem ser consideradas sob dois aspectos, igualmente relevantes e mutuamente influentes. De um lado, as relações de produção (relações entre pessoas e entre elas e a natureza), podem ser mediadas pelas condições tecnológicas existentes (matérias-primas, tipos de energia empregada, conhecimento científico da natureza, ferramentas, máquinas, instrumentos, utensílios, hábitos de trabalho, natureza do solo, clima etc.). Quando consideradas desse ponto de vista da mediação pelas condições tecnológicas e materiais de produção, consideram-se **relações técnicas de produção**. De outro lado, as relações de produção podem ser mediadas por condições sócio-econômicas, ou seja, pela propriedade dos meios de produção em seu sentido amplo. Assim, o processo de interação

entre as pessoas e entre elas e a natureza é interferido segundo se tenha, por exemplo, a propriedade particular, ou a propriedade coletiva dos meios de produção. Desse ponto de vista as relações de produção denominam-se **relações sociais, ou sócio-econômicas, de produção.**

Historicamente, a evolução das condições materiais e tecnológicas de produção tem determinado o aparecimento e manutenção de relações entre pessoas e entre elas e a natureza - relações técnicas de produção -, que demarcam, com clareza, períodos da evolução social. Antropólogos como Darci Ribeiro (7), incluem o estado de desenvolvimento das técnicas produtivas como referência para assinalar períodos da história social. O grau de desenvolvimento das condições técnicas e os materiais de produção, além de determinar a natureza das relações técnicas, caracterizam também o "estado das forças produtivas", já que as condições de existência material e cultural não se limitam apenas a "o que" se produz, mas também ao "como" se produz (6).

De fato, facilmente se vislumbra que nas sociedades primitivas, constituídas de tribos nômades de coletores e caçadores, dotados de instrumentos ainda toscos, se estabeleceriam, entre seus membros, relações comportamentais que levariam a uma divisão do trabalho ainda incipiente (como a de localização, perseguição e abate da caça, por exemplo), relações técnicas essas muito diferentes das que se encontrarão mais tarde, demarcando a Revolução Agrícola, por exemplo (7). Nestas, a adoção do cultivo da terra e de animais domesticados para tração ou para montaria, a invenção da roda, o emprego do braço escravo etc., implicariam num conjunto de novos padrões de comportamento que constituíriam um sistema apropriado de relações técnicas de produção.

Ainda outras contingências controladoras dos comportamentos humanos surgiriam a partir das relações técnicas de produção que se instalaram nos períodos posteriores da História, culminando com as sociedades contemporâneas que, em alguns casos, podem dispor de complexos sistemas produtivos, com máquinas e equipamentos sofisticados, determinando certos tipos de relações entre as pessoas e entre elas e a natureza e levando a uma refinada divisão técnica do trabalho. Coloca-se, a partir daí, a questão do posicionamento das pessoas no sistema de relações técnicas de produção, a partir das condições instrucionais, educativas e formativas existentes no, e determinadas pelo, conjunto das relações de produção, condições essas que podem ser ou não capazes de preparar as pessoas para exercerem os desempenhos requeridos pelos diferentes postos nas relações técnicas de produção (capacitação da força produtiva; estado da força produtiva).

Quando um dado sistema social passa a requerer novos repertórios de comportamentos interpessoais e na medida em que o conjunto das relações de produção não disponha de condições de capacitação capaz de colocar ao alcance da maioria das pessoas a possibilidade de aquisição dos novos padrões de comportamentos, instala-se uma contradição marcada por operações de

conflito cujos resultados são, entre outros, o marginalismo, a incompetência, o sentimento de incapacidade etc. Tais resultados comportamentais e as relações técnicas de controle que os produzem despertam particular interesse para a análise da produção e classificação do comportamento humano.

Frente às relações técnicas de produção, as pessoas podem situar-se em posições que as colocam, ou em contato direto com os meios materiais de produção, ou à distância, em contato indireto com eles. No primeiro caso, as pessoas são designadas como **agentes diretos de produção**; no segundo caso, são denominadas como **agentes indiretos de produção** (6).

Se, de um lado, as relações entre as pessoas, e entre elas e a natureza, podem ser mediadas pelas condições tecnológicas e materiais — relações técnicas de produção —, por outro lado, as mesmas relações de produção podem ser mediadas também pela propriedade (no sentido econômico, de apropriação), dos meios materiais de produção. Como já dissemos anteriormente, nesse ponto de vista, as relações de produção são relações sociais ou relações sócio-econômicas de produção.

Há dois tipos fundamentais de propriedade dos meios materiais de produção: a propriedade coletiva, observada já nos primórdios, entre as sociedades primitivas e prevalecente hoje nas sociedades socialistas e a propriedade privada dos meios de produção, surgida há cerca de 10.000 anos, no período da Revolução Agrícola (7), prevalecente hoje nas sociedades capitalistas. Dessa forma, no modo de produção capitalista, em que prevalece a propriedade particular dos meios de produção e que está na base de nossa sociedade, as pessoas são agrupadas em dois segmentos ou classes: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários dos meios de produção.

Pertencem à classe dos proprietários os capitalistas, financiadores de sistemas produtivos; os latifundiários possuidores de grandes glebas de terras e de instalações agrícolas e pecuárias; os proprietários de estabelecimentos comerciais dos diversos portes e natureza; os profissionais geralmente chamados de "autônomos", como engenheiros, médicos, psicólogos, dentistas, advogados etc., empregadores ou não, mas proprietários das instalações, equipamentos, máquinas e instrumentos de trabalho que utilizam no exercício de suas atividades; os artesãos ou proprietários de oficinas ou instalações fabris, de produção de bens de consumo, ou de consertos ou reparos; os proprietários de pequenas instalações agropecuárias (pequenos produtores rurais), etc.

Por sua vez, na classe dos não-proprietários, incluem-se os trabalhadores em geral, empregados assalariados, que obtêm seus meios de existência vendendo sua força de trabalho ao capital. Esses trabalhadores situam-se nos campos e nas cidades, nos escritórios, nas oficinas, nas grandes indústrias, exercendo atividades como as de vidreiro, pedreiro, servente, metalúrgico, profissionais assalariados como os técnicos de nível médio, ou os de nível superior, como economistas, administradores, psicólogos, engenheiros etc. Na hierarquia de poder que existe no interior das relações de produção, os trabalhadores assalariados podem ocupar diferentes níveis de subordinação

e de delegação de poder, como trabalhador manual, supervisor de primeira linha, chefes, gerentes, superintendentes e até diretores. Mas como já vimos, em contrapartida, uma parte considerável dos assalariados, não-proprietários, permanece ou desempregada, ou sem remuneração, ou recebendo salários insuficientes para seu sustento e de sua família.

A classe dos proprietários, embora numericamente menor (seus membros não chegam a 30% da população economicamente ativa – PEA), concentram em suas mãos, no entanto, mais de 75% da renda nacional (ver ilustrações 4 e 5, adiante). Com a propriedade dos meios materiais de produção, a concentração de renda em suas mãos e a decorrente acumulação de riqueza para si, a classe dos proprietários tem também a posse dos bens produzidos e do máximo poder de controle no interior das relações de produção. Essa classe é, portanto, dominante.

Por sua vez, a classe dos não-proprietários, conquanto numericamente majoritária (seus membros somam acima de 75% da população economicamente ativa – PEA), tem que sobreviver com a menor parcela da renda nacional, ou seja, com os 25% restantes (ver ilustrações 4 e 5 adiante). Desprovidos da propriedade dos meios de produção e dividindo a menor parcela da renda, os agentes não-proprietários ficam despojados também dos bens produzidos e do poder de controle nas relações de produção. Sua existência se caracteriza pela contínua sujeição aos controles ditados pela classe dos proprietários dos meios de produção e dos agentes e delegados a seu serviço.

Essa desigualdade na distribuição da riqueza e do poder de controle resulta ainda no aparecimento de motivações e interesses antagônicos entre as duas classes, colocando-as em permanente conflito. Um resultado importante desse conflito de classe é que a classe dominante, no exercício de seu poder de controle, submete a outra classe a trabalhar a seu favor através de operações de coerção.

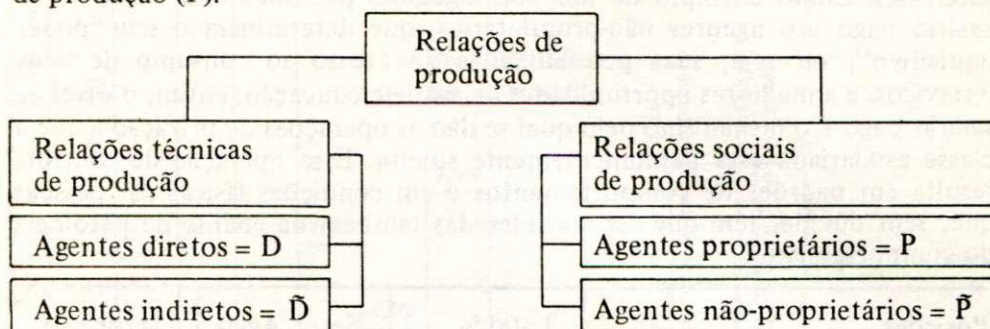
As operações de coerção, que caracterizam claramente as relações de produção capitalistas, levam a conseqüências motivacionais ou comportamentais de suma importância para a análise da produção e classificação dos comportamentos humanos. Essas operações de coerção estigmatizam e condicionam a vida e as atitudes das pessoas, bem como as instituições como a família, a educação, a religião, os hábitos de consumo etc.

## DUPLA DETERMINAÇÃO DO COMPORTAMENTO HUMANO

Do exposto no item anterior podemos concluir que cada um de nós temos nossa posição nas relações de produção e, por conseqüência, nossas condições de existência material, cultural e comportamental, duplamente determinadas: pelas relações técnicas e pelas relações sócio-econômicas de produção.

Vimos que frente às relações técnicas de produção as pessoas situam-se como **agentes diretos de produção** (vamos codificar como D), ou como

agentes indiretos de produção ( $\tilde{D}$ ); frente às relações sociais de produção as pessoas podem classificar-se como agentes proprietários dos meios de produção (que designaremos de P), ou como agentes não-proprietários dos meios de produção ( $\tilde{P}$ ).



A dupla determinação da posição das pessoas nas relações de produção pode ser esquematizada conforme a seguinte tabela de dupla entrada:

	D	$\tilde{D}$
P	PD	$P\tilde{D}$
$\tilde{P}$	$\tilde{P}D$	$\tilde{P}\tilde{D}$

**PD = agentes diretos e proprietários** – incluem-se nesse segmento os artesãos, proprietários de pequenas empresas ou oficinas, trabalhadores autônomos, enfim, todos aqueles que embora sendo proprietários dos meios de produção manipulam diretamente os objetos de produção.

**$P\tilde{D}$  = agentes indiretos e proprietários dos meios de produção** - incluem-se nesse segmento os agentes capitalistas, proprietários de grandes empresas, latifundiários etc., enfim, aqueles que possuindo os meios materiais de produção não os manipulam diretamente, empregando, para isso, a força de trabalho de outros; poderão exercer funções burocráticas, administrativas, de planejamento.

**$\tilde{P}D$  = agentes diretos não-proprietários dos meios de produção** - entram para essa classe a grande parcela de trabalhadores assalariados das cidades e do campo que, não sendo proprietários dos meios de produção vendem sua força de trabalho ao capital, e atuam diretamente com as matérias-primas, ferramentas, máquinas, enfim, com os objetos de trabalho.

**$\tilde{P}\tilde{D}$  = agentes indiretos não-proprietários dos meios de produção** - incidem nesse segmento a outra parcela de trabalhadores assalariados que constituem o grande corpo burocrático da produção capitalista; empregados de escritórios, administradores, planejadores, supervisores, gerentes etc., que, vendendo também sua força de trabalho ao capital, não entram porém em contato direto com os meios materiais do sistema produtivo.

Essas categorias refletem uma hierarquização das relações de poder no interior da produção capitalista e definem posições para as quais convergem contingências controladoras características e determinadas pelos conflitos de interesses. Como exemplo de tais contingências podemos citar o nível de salário pago aos agentes não-proprietários, que determinará o seu "poder aquisitivo", ou seja, suas possibilidades de acesso ao consumo de bens e serviços, e a melhores oportunidades de saúde e educação; enfim, o nível de salário pago é o mecanismo pelo qual se dão as operações de privação a que a classe assalariada está permanentemente sujeita. Essa operação de controle resulta em padrões de comportamentos e em condições físicas das pessoas que, sem dúvida, têm que ser consideradas também na análise da patologia do comportamento.

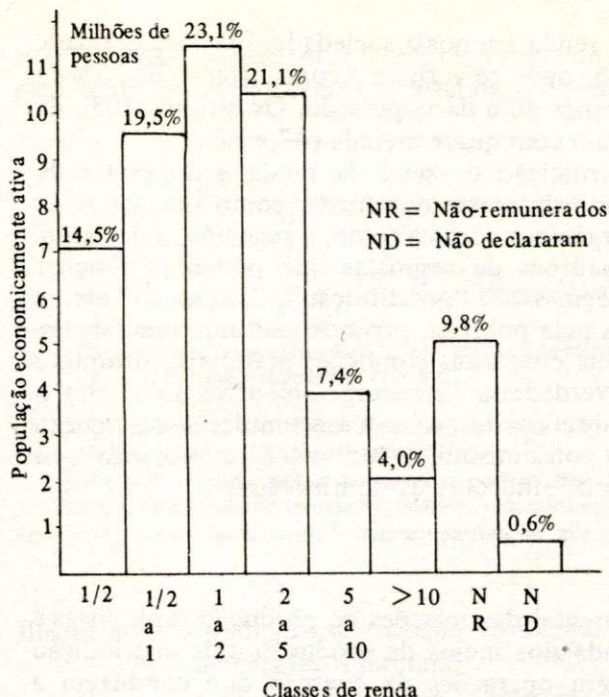
Posições	Total %	Setor Agrícola %	Setor não agrícola %
Empregados D $\bar{P}$ + $\bar{D}P$	31.503.220 (65%)	4.983.776 (38%)	26.513.469 (75%)
Conta própria DP	11.147.293 (23%)	3.934.560 (30%)	7.070.258 (20%)
Empregadores $\bar{D}P$	1.453.994 (3%)	524.608 (4%)	1.060.538 (3%)
Não -remune- rados	4.361.986 (9%)	3.672.256 (28%)	707.028 (2%)
Totais %	100	100	100
N $^{\circ}$ s absolutos	48.466.493	13.115.200	35.351.293

**Ilustração 3.** Composição relativa segundo a posição nas relações de produção da população economicamente ativa.

A ilustração 3, dá um perfil quantitativo, em nossa sociedade, da distribuição da população economicamente ativa (PEA), segundo as posições das pessoas nas relações de produção (os dados foram obtidos do Anuário Estatístico do Brasil – IBGE/1984; à nomenclatura do IBGE fizemos corresponder a codificação que vimos usando neste trabalho).

Ainda com base nos dados do IBGE/1984, temos a distribuição da PEA por faixas de renda definidas em termos de unidades de salários mínimos (ilustração 4); com base em dados fornecidos pelo DIEESE/1985, apresentamos a distribuição da renda no Brasil, num escalonamento em faixas de 10% da população (ilustração 5).

Devemos notar, na Ilustração 3, a existência da considerável parcela de 9% (cerca de 4.300.000 pessoas), da população economicamente ativa que



% da população	Participação na renda
10	0,79
10	1,71
10	2,32
10	3,23
10	4,19
10	5,47
10	7,44
10	10,27
10	16,69
10	47,89

pop 70% → renda 25%

pop 30% → renda 75%

**Ilustração 4.** Distribuição da renda no Brasil em termos de unidades de salários mínimos.

**Ilustração 5.** Distribuição da renda no Brasil, escalonada em faixas de 10%.

não recebe qualquer remuneração; nessa parcela incluem-se as donas-de-casa. A maior parte dessa parcela situa-se no setor agrícola. Além disso, conforme a segunda coluna da Ilustração 3, os 3.600.000 sem remuneração no setor agrícola constituem mais de 1/4 (isto é, 28%) da população economicamente ativa daquele setor de produção, superando em muito os 4% de empregadores, ou seja, de proprietários de meios de produção (terras), no setor.

Na composição global da PEA constatamos que os agentes não-proprietários (DP + DP), empregados assalariados, somam a mais da metade, ou seja, cerca de 65%, enquanto que os agentes proprietários atingem o total de 26% (DP + DP); destes, apenas 3% situam-se na condição de proprietários agentes indiretos, ou seja, empregadores, entre os quais se inclui a burguesia concentradora da renda, das propriedades e do poder de controle nas relações de produção.

Esses dados nos dão um perfil quantitativo da distribuição das pessoas na hierarquia de poder no interior da produção em nossa sociedade.

Por outro lado, a Ilustração 4 nos mostra a concentração de mais da metade da PEA (cerca de 57%), nas classes de renda que vão até dois salários mínimos (em Jan/86, Cr\$ 1.200.000). Apenas a minoria de 4% percebe renda que ultrapassa a 10 salários mínimos. Tais dados mostram claramente a

desigualdade na distribuição da renda em nossa sociedade. Essa desigualdade está corroborada na Ilustração 5, onde se verifica a concentração de 75% da renda nacional nas mãos de apenas 30% da população. Os últimos 10%, da faixa inferior da Ilustração 5 ficam com quase metade (47,89%).

Como já dissemos, a distribuição desigual da renda e do poder de controle funcionam, para o lado da classe dominada, como operações de privação geradoras de estados orgânicos como a fome, a exaustão, a depauperação, o raquitismo etc., de padrões de respostas que podemos designar genericamente de "sujeição", "agressão", "prostituição", "alienação" etc., e de condições de vida marcadas pela pobreza, privação cultural, analfabetismo, carência de saúde, de higiene etc.; essas condições materiais, culturais e comportamentais, constituem verdadeira "síndrome de privação". Para o lado da classe dominante, o exercício do poder e a acumulação da riqueza levam a estados de saciação, ao consumismo, à "usura", à "exploração", ao ócio etc., constituindo verdadeira "síndrome de dominação".

## OPERAÇÃO DE COERÇÃO

Uma característica fundamental das relações de produção capitalistas é que além da propriedade privada dos meios de produção e da distribuição desigual da riqueza, elas contêm operações de coerção que conduzem a classe dominada à sujeição, aceitação e colaboração.

Para compreendermos melhor o mecanismo desse controle coercitivo devemos considerar o seguinte paradigma da análise do comportamento:

COMPORTAMENTO = f (CONJUNTO DOS DEMAIS FATOS HUMANOS)
---

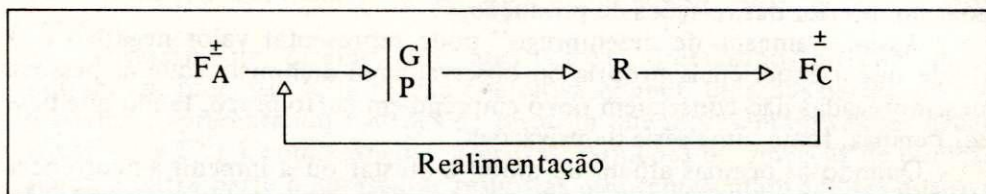
Segundo esse paradigma, o comportamento humano surge como função do conjunto dos demais fatos humanos.

Tais fatos humanos, que se relacionam funcionalmente com o comportamento, determinando-o ou, de alguma forma, interferindo nele, são, por sua vez, condicionados pelas relações de produção vigentes e historicamente instituídas na sociedade. São exemplos de tais fatos humanos, as instituições como a família, a justiça, a cultura etc., ou estruturas como a jurídico-política, a militar, a econômica etc., o conhecimento humano, as descobertas científicas, os governos, o trabalho etc.

A relação funcional entre os comportamentos e os demais fatos humanos se verifica em termos de ordenação temporal de ocorrência. Essa ordenação pode ser representada pelo seguinte esquema (Ilustração 6):

De acordo com esse esquema, uma pessoa (P), ou um grupo delas (G), apresenta comportamentos ou respostas (R), na presença de fatos (condições ou eventos) antecedentes (FA). Os comportamentos ou respostas, por sua vez, operam no meio físico e social, modificando-o e levando à produção de

outros fatos, conseqüentes ( $F_C$ ). Os fatos conseqüentes exercem o efeito de realimentação, fortalecendo ou alterando o processo.



$F_A$  = Conjunto dos fatos antecedentes: a) históricos da classe, do grupo etc. b) circunstanciais, imediatos = instigadores, provocadores etc.

$\left\{ \begin{matrix} G \\ P \end{matrix} \right\}$  = grupo de pessoas (G) ou indivíduos (P), com suas histórias particulares, ideologias, valores, consciência, personalidade, aprendizagens sociais.

R = padrões de resposta, cadeia de respostas a nível aberto, observável (ações motoras, fala, escrita etc.), a nível encoberto (sensações, imagens, perceptos etc.)

$F_C$  = conjunto dos fatos conseqüentes, compatíveis ou não com as expectativas de G ou P.

### Ilustração 6. Paradigma da relação funcional entre o comportamento e os demais fatos humanos.

Vejamos um exemplo: ante a notícia da ocorrência permanente de “desemprego em massa”, uma determinada pessoa poderá sentir-se ameaçada e apresentar, em maior frequência e duração, padrões de resposta de “subserviência” e “produtividade” (atenção redobrada no trabalho, dilatação da jornada pela chegada antecipada e saída retardada, operosidade, rapidez na execução dos trabalhos, retirada de reivindicações etc.), o que poderá levar a sua chefia, gerência, enfim seus padrões, a darem sinais de “aprovação”, conseqüência essa que representa o afastamento da ameaça de demissão. Essa conseqüência induzirá a pessoa a apresentar novamente os mesmos padrões de comportamentos cada vez que a ameaça de demissão se repetir.

De acordo com o esquema, teríamos:

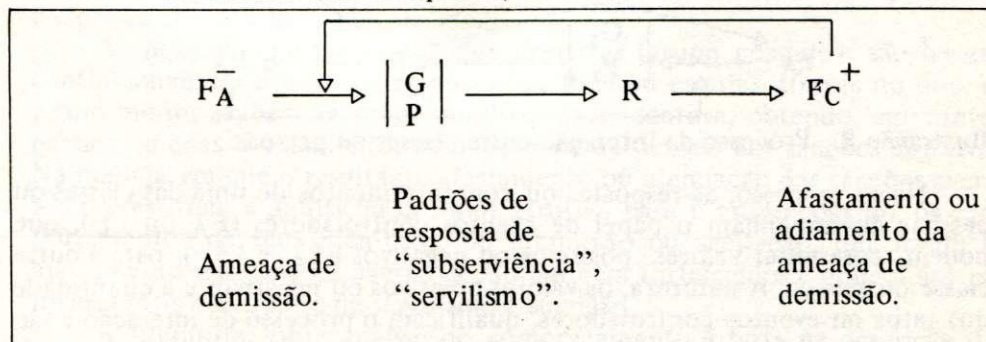


Ilustração 7. Exemplo de relação funcional.

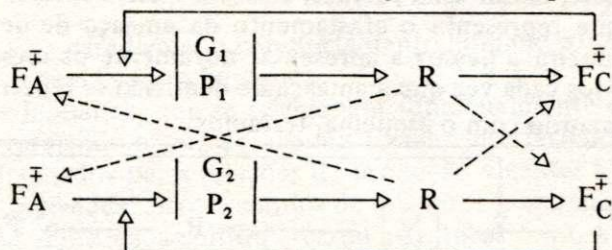
Os fatos antecedentes e conseqüentes adquirem significados ou valores positivos (+), ou negativos (-), através da história de aprendizagem das pessoas no interior das relações de produção.

Assim, "ameaça de desemprego" pode representar valor negativo (-) desde que a experiência própria ou observacional demonstre que as pessoas desempregadas não conseguem novo emprego em curto prazo, tendo que passar penúria, fome, uma série de privações.

Quando as pessoas atuam de modo a afastar ou a impedir a ocorrência de fatos de valor negativo, dizemos que elas estão submetidas a operações de fuga, ou a operações de esquiva, como no caso do exemplo anterior. No exemplo, os padrões de resposta de "subserviência" e "produtividade" exercem a função de comportamento de fuga, já que interrompem a ameaça de desemprego.

Contudo, as pessoas podem ser conduzidas e apresentar padrões de respostas altamente produtivas, sob o controle de fatos de valores positivos, como por exemplo a remuneração mediante salário condigno, elevando as condições de existência material e cultural das pessoas. Nessas condições, as pessoas podem atuar segundo padrões de operosidade e produtividade e alcançarem um nível de motivação que as conduza não por mecanismos de fuga ou esquiva, mas segundo processos de aproximação e busca.

Esse esquema aqui rapidamente discutido pode ser transposto para a análise do processo de interação entre dois grupos ou classes, ou entre duas pessoas. Conforme ilustra o esquema representado na ilustração 8, num processo de interação uma das classes ou pessoas, administra os eventos antecedentes e/ou conseqüentes, que controlarão os comportamentos da outra classe ou pessoa. Observar, na Ilustração as linhas pontilhadas.



**Ilustração 8.** Processo de interação entre classes ou pessoas.

Nesse processo, as respostas ou comportamentos de uma das classes ou pessoas desempenham o papel de eventos controladores ( $F_A$  ou  $F_C$ ), que podem representar valores positivos ou negativos  $F_A^\pm$  e  $F_C^\pm$ , para a outra classe ou pessoa. A natureza, os valores positivos ou negativos e a quantidade dos fatos ou eventos controladores, qualificam o processo de interação e são determinados pelas relações de produção.

Assim, dizemos que um determinado processo de interação é equitativo

ou igualitário quando as duas partes respondem de modo que ambas obtenham valores equivalentes em natureza e quantidade. Relações de produção de índole cooperativa e coletivista contêm, entre outras características sócio-econômicas, a dominância desse tipo de interação entre grupos e entre pessoas.

Diversamente, dizemos que duas pessoas, dois grupos ou duas classes entram em processo de interação coercitiva quando uma das partes, no caso a coatora, apresentando padrões de resposta que representam valores negativos ( $F^-_A$  e  $F^-_C$ ), como sanções aversivas, punições ou ameaças de punição, induz a outra parte a apresentar respostas que representam valores positivos para a primeira ( $F^+_A$  e  $F^+_C$ ), como aceitação, recompensa, aprovação etc., fazendo com que, em consequência, a parte coatora suspenda, atenuie ou não apresente, as sanções aversivas.

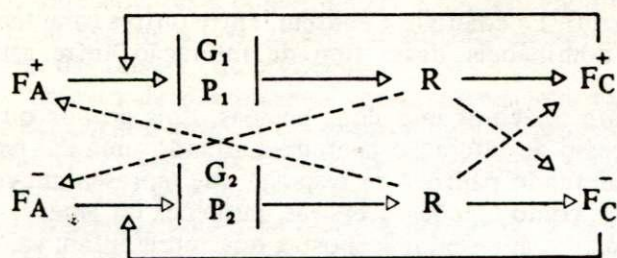
O exemplo clássico da coerção é o da mãe e filho no supermercado, momento em que o filho, desejando comprar uma guloseima negada pela mãe, passa a apresentar comportamentos de birra, atirando-se ao chão, chorando em altos brados etc., resposta essa constrangedora para a mãe que, para interromper essa "sanção aversiva" apresentada pelo filho, o recompensa com a guloseima desejada. O exemplo anteriormente descrito do indivíduo submetido à ameaça de desemprego ilustra também o processo de coerção.

Nesse processo de interação coercitiva, o grupo que está na posição de coator usufrui dos valores positivos associados às respostas do grupo coagido, ficando assim positivamente incentivado e tendo seus padrões de comportamento de coerção fortalecidos, podendo assumir formas sutis e mesmo tirânicas. O refinamento das operações de coerção nas relações de produção capitalistas leva à instituição do sistema alienante da "meritocracia", em que são publicamente recompensados aqueles que respondem favoravelmente aos interesses vigentes, que são os interesses da classe dominante. São exemplo disso os processos de "premiação pelos serviços prestados", de escolha "a dedo" de dirigentes de organizações públicas ou privadas, a medalha do "operário padrão", as análises de currículos para escolha de ocupantes de postos no sistema de produção etc.

As pessoas sujeitas às sanções aversivas (grupo coagido), são levadas continuamente à prática de respostas de fuga ou esquiva através do que, de algum modo, acabam recompensando a classe coatora, obtendo, em contrapartida, apenas o adiamento, atenuação ou suspensão das sanções punitivas. Na medida em que o resultante afastamento ou atenuação das sanções aversivas representam a aquisição de valor positivo para o grupo coagido, os comportamentos de seus membros, de submissão ou aceitação, que levam ao afastamento das sanções aversivas, são também fortalecidos e podem assumir formas sutis e extremas de servilismo e sujeição.

A literatura sobre análise do comportamento é farta na descrição dos produtos comportamentais resultantes de processos de interação baseados em sanções aversivas. (8), (9), (10).

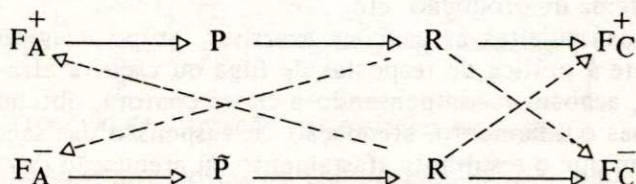
A Ilustração 9 representa em esquema, o paradigma da operação de coerção.



**Ilustração 9.** Operação de coerção

Devemos notar, nesse paradigma, observando as linhas pontilhadas, que enquanto os comportamentos do grupo  $G_1$ , ou da pessoa  $P_1$ , representam ou estão associados a valores negativos ( $F_A^-$  e  $F_C^-$ ) para o grupo  $G_2$  (ou pessoa  $P_2$ ), estes últimos ( $G_2$  ou  $P_2$ ), apresentam comportamentos que significam valores positivos para o grupo  $G_1$ , ou pessoa  $P_1$ . No caso, o agente coercitivo, ou coator, é o grupo  $G_1$ , ou pessoa  $P_2$ , já que eles usufruem de valores positivos a custa das punições e ameaças de sanções aversivas, que interferem nos comportamentos da outra parte.

No caso do modo capitalista de produção, que está na base de nossa sociedade, juntamente com a propriedade dos meios de produção, a classe dos proprietários detém também a posse dos bens produzidos, o poder de ditar o processo de distribuição, e, com isso, o máximo poder de controle nas relações de produção. Esse poder implica, necessariamente, em exercer operações de coerção, já que somente dessa forma é possível, à classe dominante, sujeitar a grande massa de assalariados a submeter-se a seus interesses e ideologias. A Ilustração 10 representa a operação de coerção que se verifica entre as duas classes fundamentais da sociedade capitalista. Nessa ilustração os símbolos  $P$  e  $\tilde{P}$  representam, respectivamente, a classe proprietária e a classe não-proprietária, dos meios de produção.



$P$  = proprietários dos meios de produção.

$\tilde{P}$  = não-proprietários dos meios de produção.

**Ilustração 10.**

Dentre os fatos de significado negativo para os não-proprietários, administrados pelos agentes proprietários dos meios de produção, mantendo continuamente as operações de coerção, podemos destacar os seguintes:

- ameaça permanente de demissão para os que estão trabalhando e rejeição de admissão de novos trabalhadores; esses fatos são representados fisicamente pela permanência do exército industrial de reserva (EIR), a que nos referimos anteriormente;
- pagamento de baixos salários e permanente negativa de melhoria salarial, impedindo o acesso dos empregados a melhores condições de alimentação, de saúde, de educação, de lazer, de capacitação profissional etc.;
- exigência de jornadas prolongadas de trabalho, intensificando as privações e chegando mesmo aos limites da exaustão;
- adoção da política da "meritocracia", em que são recompensados, como já nos referimos, aqueles da classe assalariada que se conduzem submissamente, demonstrando aceitação dos controles aversivos e colocando-se como delegados ou mandatários a serviço da classe dominante, favorecendo o exercício da coerção e da submissão de sua própria classe de assalariados;
- sonegação de direitos trabalhistas e previdenciários dos trabalhadores, como registro em carteira e contribuição do F.G.T.S. ou ao FUNRURAL, o que representa o esbulho de seu tempo de serviço e a imposição de medo e insegurança em relação à velhice, já que a aposentadoria lhe é incerta, assim como a assistência médica, hospitalar,

	Atividade		
	Agrícola	Não-agrícola	Totais
Empregados (P̃)	37,8%	75,1%	65,0%
Com carteira assinada	4,0	49,1	34,3
Sem carteira assinada	33,8	29,6	30,7
Conta própria (PD)	30,3	19,8	22,6
Contribuem para a previdência	6,4	6,7	6,6
Não contr. p/ a previdência	23,9	13,1	16,0
Empregadores (P̄D)	3,2	3,2	3,1
Não-remunerados	28,7	2,0	9,3
Totais	13.115.200	35.351.300	48.466.500

IBGE - Anuário Estatístico do Brasil, 1984

**Ilustração 11.** População economicamente ativa. Porcentagem de indivíduos com carteira assinada.

educacional etc.; A tabela da Ilustração 11 dá uma idéia da extensão da sonegação desses direitos, mediante a ausência do registro em carteira, ou de regularidade perante a legislação trabalhista.

Devemos notar, na tabela da Ilustração 11, que da porcentagem de 37,8% de trabalhadores (não proprietários =  $\bar{P}$ ), na área agrícola, a grande maioria, ou seja, 33,8% ficam sem carteira assinada e apenas 4% têm essa condição satisfeita. Na contagem global (total), praticamente a metade dos trabalhadores assalariados (30,7 dos 65%) permanecem sem carteira assinada.

A sujeição permanente a tais controles coercitivos traz conseqüências comportamentais com implicações sérias para a análise da patologia do comportamento e sua classificação. Mesmo porque, a partir dessa perspectiva sócio-econômica, a questão da “normalidade” ou “anormalidade” do comportamento se transforma na questão do caráter patológico das relações de controle inerentes ao modo de produção. Repetindo, essas relações de controle funcionam como fonte produtora dos comportamentos humanos em geral, “normais” ou “anormais”. Dessa forma, o objeto de análise deixa de ser o comportamento em si, e passa a ser as relações de controle que o produz.

Relações de produção baseadas em operações de punição, de fuga, de esquiva, de privação, de coerção etc. levam ao surgimento de verdadeiras síndromes comportamentais, como as de “opressão”, “privação”, “dominação”, “alienação”.

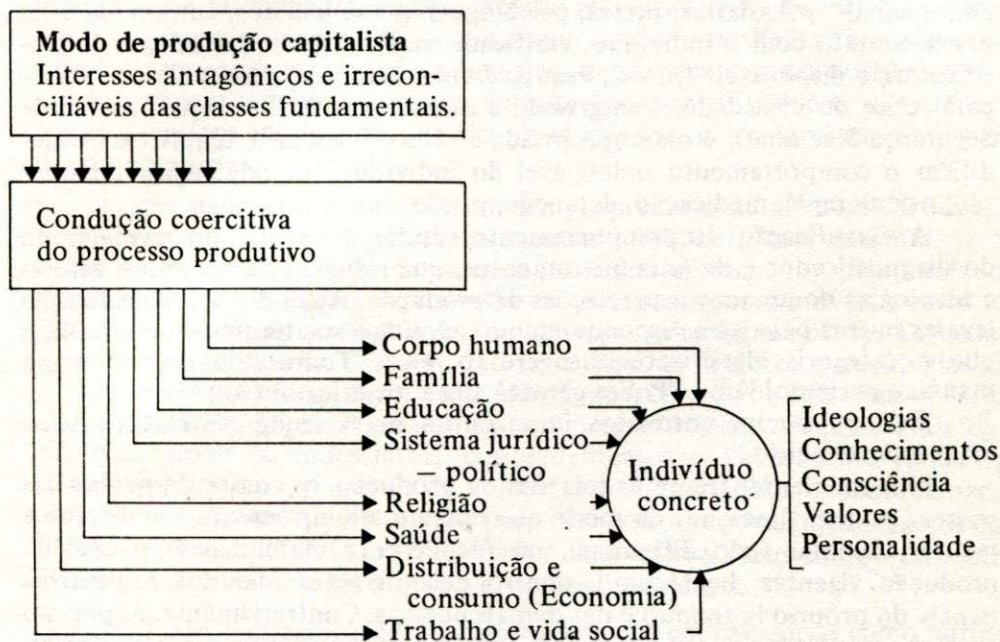
Para M. Seeman, por exemplo (13), a “alienação” inclui os seguintes padrões de comportamento, que podem ocorrer juntos ou isoladamente:

- sentimento de impotência: o indivíduo considera que suas atividades ou ações não produzem os resultados a que aspira;
- sentimento de absurdo: o indivíduo não identifica com clareza o significado dos fatos ou acontecimentos de que participa, e nem sabe porque é levado a agir de uma certa maneira, e não de outro modo;
- anormia (*normlessness*), ou desorganização das normas de conduta: o indivíduo se defronta com expectativas contraditórias quanto a seu papel nas relações de produção (por exemplo, pertencer a uma classe, mas assumir a defesa dos direitos da outra), e se vê obrigado, para alcançar os fins propostos a recorrer a comportamentos reprováveis por ambas, ou por uma das classes;
- isolamento: alheamento do indivíduo com relação aos fins e valores dominantes, face à sua discrepância com a sociedade quanto à valoração de objetivos e de crenças importantes dentro da sociedade;
- autodepreciação: desvalorização de sua própria pessoa, inclusive de seu corpo, não reivindicando condições de desenvolvimento profissional, nem físico, corporal, colocando-se em situações aversivas, ameaçadoras e perigosas, de trabalho e de vida.

Como conclusão desta parte relativa a operações de coerção, podemos dizer que o modo de produção capitalista gera classes sociais (duas delas fun-

damentais: a dos proprietários e a dos não-proprietários dos meios de produção), com motivações ou interesses antagônicos que levam ao caráter coercitivo das relações de produção e determinam o conjunto dos demais fatos humanos e o indivíduo concreto, ou seja, física e comportamentalmente considerado.

Desde o próprio corpo humano que acaba tendo sua compleição e aparência física demarcadas e condicionadas pelos tipos de controle a que o indivíduo está sujeito nas relações de produção, até as instituições como família, educação, sistema jurídico político etc., integram o conjunto dos fatos que determinam os comportamentos (ideologias, conhecimentos, valores etc.) e produzem os indivíduos concretos. A Ilustração 12 resume essa conceituação.



**Ilustração 12.** Influência do modo de produção nas instituições e nos indivíduos. (Adaptado de 11, pág. 189).

## ATOS CLASSIFICATÓRIOS DO COMPORTAMENTO HUMANO

A partir de sua posição nas relações de produção (p. ex., ser ou não proprietário de meios de produção, pertencer a um dos segmentos DP, DP̄, DP̄ e

DP̄, vistos anteriormente, ou ser membro da população economicamente inativa), o indivíduo concreto (possuindo, portanto, valores, necessidades, ideologias etc.) pode apresentar comportamentos (p. ex., verbalizar alucinações, ameaçar uma pessoa, recusar-se a comer, gaguejar, andar seminu, perambular e esmo, furtar), numa variedade de circunstâncias (p. ex., na cidade ou na área rural, na sala de aula, no local de trabalho, em praça pública, à noite ou durante o dia, em locais ermos ou repletos de pessoas), de tal forma que incomodem, perturbem, ameacem ou preocupem uma ou mais pessoas também situadas em certas posições nas relações de produção (p. ex., patrões, colegas de serviço, familiares, vizinhos), suficientemente para que alguma ação resulte (p. ex., é solicitada a presença de policiais, é recomendada a ida da pessoa ao psiquiatra ou ao psicólogo, bem como poderão ser feitas tentativas de persuasão), até que diagnosticadores profissionais (p. ex., médicos, psiquiatras, juizes, psicólogos) são solicitados, entram em cena e, em contato com o indivíduo, verificam qual ou quais das categorias classificatórias disponíveis (p. ex., esquizofrenia, paranóia, personalidade sócio-pata, crise de ansiedade, transgressão a dispositivos da Lei Penal, da Lei de Segurança Nacional), é mais apropriada ao caso. Seguem-se tentativas de modificar o comportamento indesejável do indivíduo (p. ex., institucionalização, psicoterapia, medicação, detenção, prisão, custódia).

A classificação do comportamento resulta, portanto, do treinamento do diagnosticador e de seus instrumentos, que refletem os interesses, valores e ideologias dominantes nas relações de produção. Além disso, a classificação leva as outras pessoas a responderem ao indivíduo nos termos do estereótipo que a categoria classificatória sugere (p. ex., "Tome cuidado, ele é um maníaco perigoso!", ou "Pobre garota! Ela é histérica.") (3).

Existem porém correlatos importantes nessa seqüência classificatória do comportamento.

Primeiramente, frente às relações de produção, os comportamentos das pessoas podem funcionar de modo que operam, objetivamente, em direção a manter, facilitar (não dificultar), ou fortalecer a marcha das relações de produção vigentes, bem como, dentro delas, o exercício dos respectivos papéis do próprio indivíduo e das demais pessoas. Contrariamente, as pessoas poderão apresentar comportamentos que interfiram nas relações de produção, no sentido de modificá-las, dificultá-las, ou impedir sua marcha, bem como o exercício de seus próprios papéis e das outras pessoas.

Em qualquer dos casos a classificação do comportamento dependerá da posição do observador no mesmo conjunto de relações de produção. Se o comportamento, de alguma forma, contrariar, desafiar, contestar os interesses, valores e ideologias representadas pelo observador, ele será classificado por esse observador como anormal, ou indesejável. Caso contrário, o comportamento seria classificado como normal. Mas se mudarmos a posição do observador nas relações de produção, a classificação poderá se alterar e mesmo inverter se, a partir dessa nova posição, suas necessidades, valores e ideologias não forem molestadas.

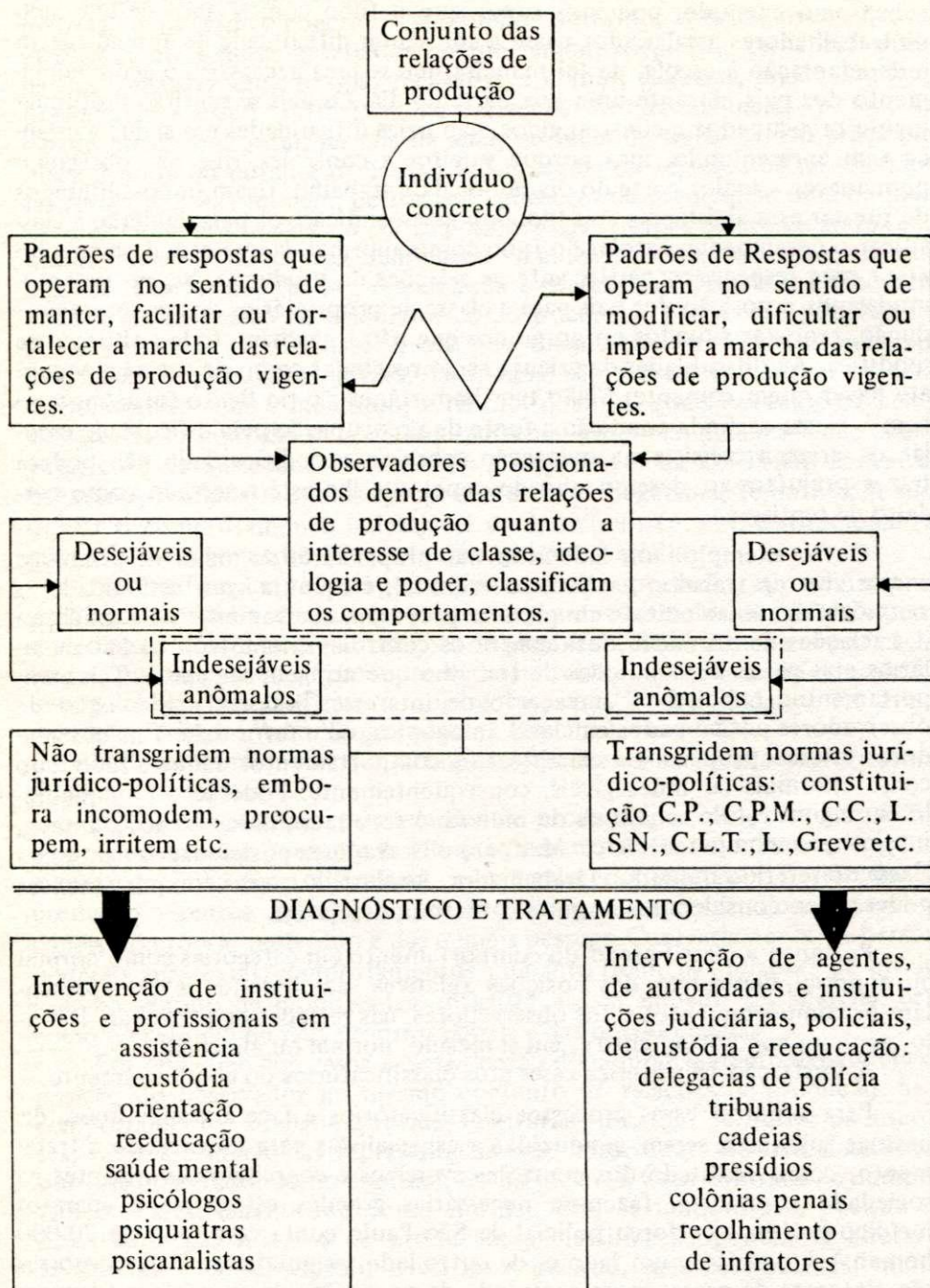
Como exemplo, podemos supor que o filho com 9 anos de um casal de trabalhadores assalariados passe a apresentar dificuldade de aprendizagem e de adaptação à escola, de tal maneira que se faça necessário o acompanhamento dos pais, durante uma boa parte do dia. Os pais se sentirão profundamente preocupados e constrangidos, não pelas dificuldades em si que a criança vem apresentando, mas porque sujeitos a controles, que os obrigam a permanecer a maior parte do dia no local de trabalho, ficam impossibilitados de prestar essa assistência ao filho. Sob essa condição, os pais tenderão a classificar o desempenho escolar do filho como anormal, já que esse desempenho afeta seus respectivos papéis ante as relações de produção. Se, no entanto, mudarmos a posição dos pais para a classe de proprietários dos meios de produção, rentistas situados no grupo dos que não trabalham, toda a situação se modifica. As dificuldades da criança serão recebidas como de rotina e poderá até haver quem comente: "Não tem importância, o tio Bento foi assim também". Nesta segunda condição a fonte de preocupação pela dificuldade escolar da criança consiste na indagação sobre se essa dificuldade não poderá trazer prejuízos ao desempenho do papel que lhe está reservado como herdeiro de rentistas.

Outro exemplo: um indivíduo não-proprietário de meios de produção e que vive de trabalho assalariado eventual, freqüente com assiduidade as reuniões de seu sindicato de classe e propugna abertamente pela mudança das relações de produção, luta contra os controles coercitivos, os baixos salários e as precárias condições de trabalho que atingem sua classe. Tais comportamentos colidirão e ameaçarão os interesses, valores e ideologias de observadores posicionados na classe antagônica, ou a favor dela. Tais observadores estarão propensos a classificar os comportamentos daquele indivíduo como anormais ou indesejáveis, conseqüentemente. Poderão até enquadrá-lo em algum rótulo, como os de indivíduo revoltado, desocupado, maníaco, invejoso, incompetente etc. Mas para observadores posicionados na mesma classe do referido indivíduo (trabalhador assalariado), seus comportamentos poderão ser considerados normais e, mesmo, desejáveis.

Portanto a classificação do comportamento em categorias como normal ou anormal, dependerá das posições relativas dos indivíduos que apresentam os comportamentos e dos observadores, nas relações de produção. De fato, nenhum comportamento é, em si mesmo, normal ou anormal.

A Ilustração 13 sintetiza esses atos classificatórios do comportamento.

Para suportar esses processos classificatórios e face à grande massa de pessoas sujeitas a serem conduzidas a especialistas para diagnóstico e tratamento, como resultado dos controles aversivos e coercitivos dominantes na sociedade capitalista, fazem-se necessárias grandes estruturas e aparatos jurídico-políticos (a força policial de São Paulo conta com mais de 70.000 homens), e penais de um lado e, de outro lado, psiquiátricas. Tais estruturas são sintomas da presença na sociedade de operações de controle produtoras



**Ilustração 13:** Síntese dos atos classificatórios do comportamento.

de patologias do comportamento. Os quadros apresentados nas Ilustrações 14 e 15 demonstram a superioridade dos recursos psiquiátricos, em relação aos demais, no sistema de saúde do Brasil, bem como o tamanho da estrutura carcerária e penal existente.

	Oftalm.	Otorrin.	Pediatr.	Tisiol.	Traumat.	Psiqui.	Neuro
Estabelecimentos público e particulares especializados	105	26	364	96	150	422	40
Leitos existentes			74604	8662		105268	
Serviços assistenciais públic. e part.	2396	2687	13983	2535	3772	2059	2252
Internações				26557		355419	
Consultas ambulatoriais	4 590946	3818232		1493211	5241245	4162398	2317970

Ilustração 14. Sistema de saúde no Brasil.

IBGE - INPS - 1982

	Estabelecimentos prisionais				Dependências p/ presos		Movimento de condenados	
	Categorias				Celas, cubalhões	Capacidade	Em 31.12.80	Em 31.12.81
Totais	Presid.	penal	médico penal					
Brasil	3226	2769	432	25	27.979	99003	37.409	40.952
S. Paulo	375	119	253	03	7.786	20963	14.093	16.208

IBGE - 1981

#### POPULAÇÃO CARCERÁRIA POR DELITO COMETIDO

	Total	Contra pessoa	Contra patrimônio	Latrocínio	Contra costumes	Falsificação de moedas	Contra Inc. publ.	Outros
Brasil	40.952	11689	20.000	1534	1617	38	3431	1897
S. Paulo	16208	2250	11268	425	491	-	1118	856

IBGE - 1981

Obs.: Em 1981 quase metade dos Municípios brasileiros não ultrapassavam a casa dos 40.000 habitantes.

Ilustração 15. Sistema penal brasileiro

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Politzer, G. *Os Fundamentos da Psicologia*. Lisboa: Editora "Prelo", 1977.
2. Sweezy, P. M. *Teoria do Desenvolvimento Capitalista*. Coleção Os Economistas. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1986.
3. Ulmann, L. P. e Krasner, L. *A Psychological approach to abnormal behavior*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1969.
4. Hunt, E. K. e Sherman, H. J. *História do pensamento econômico*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1978.
5. Souza, P. R. de, *O que são empregos e salários*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
6. Harnecker, M. *Conceitos elementares do materialismo histórico*. São Paulo: Global Editora, 1981.
7. Ribeiro, D. *O Processo Civilizatório*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
8. Skinner, B. F. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1967.
9. Staats, A. W. e Staats, C. *Comportamento humano complexo*. São Paulo: E. P. U., 1973.
10. Lundin, R. W. *Personalidade - uma análise do comportamento*. São Paulo: E. P. U., 1972.
11. Paz, J. G. e Galende, E. *Psiquiatria y Sociedad*. Argentina: Granica Editor S.A., 1975.
12. Szasz, T. S. *A fabricação da loucura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
13. Kon, I. S. *Sociologia de la Personalidad*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1971.

*Emma Otta\**

As relações estímulo-resposta muitas vezes apresentam desproporcionalidades. Uma destas desproporcionalidades é a **evocação de respostas intensas por estímulos fracos**. Brown (1961) dá como exemplo o comportamento de uma pessoa que está sozinha numa casa e que exhibe uma violenta reação de fuga, em resposta a um leve rangido de uma janela, provocado pelo vento. A força do estímulo necessário para provocar uma determinada resposta varia com o tempo (Hinde, 1974). Quanto mais tempo uma pessoa ficou sem comer, tanto menos apetitoso precisa ser o alimento para ela aceitá-lo.

**Em diferentes momentos um organismo seleciona diferentes categorias de estímulos para responder.** Por exemplo, durante o cortejamento, o macho da borboleta *Eumenis semele* comporta-se como se fosse cego para cores, reagindo a contraste e movimento. Durante a busca de alimento, no entanto, passa a se orientar por cor (Tinbergen, 1951). O mundo perceptual de um animal não depende, portanto, apenas dos estímulos que seus órgãos sensoriais podem ou não receber. Depende também da motivação particular que está em jogo.

\* Doutora em Psicologia. Professora da Universidade de São Paulo.

**Alterações na natureza do incentivo associado a uma resposta instrumental podem provocar desintegração temporária do desempenho.** Se um macaco observar uma folha de alface sendo escondida sob um de dois recipientes, numa tarefa de aprendizagem em que há atraso de resposta, exhibe a resposta correta e saboreia a recompensa. Se o mesmo macaco observar uma banana sendo escondida e o experimentador substituí-la, sem ele perceber, por uma folha de alface, esta não é aceita e o desempenho na tarefa de aprendizagem é perturbado (Tinkelpaugh, 1928).

**Alterações na magnitude do incentivo provocam alterações desproporcionais em desempenho.** Crespi (1942) testou três grupos de ratos numa pista. Nas 19 primeiras práticas, um grupo encontrava uma pelota de alimento na caixa-alvo, um segundo grupo encontrava 16 pelotas e um terceiro, 256 pelotas. Da 20ª à 28ª prática, todos eles encontravam 16 pelotas de alimento na caixa-alvo. Os animais que recebiam uma pelota de alimento e passaram a receber 16 apresentaram um efeito de **exaltação** ou de contraste de incentivo positivo. Aumentaram a velocidade de corrida na pista, excedendo o desempenho dos animais que receberam 16 pelotas todo o tempo. Por sua vez, aqueles que recebiam 256 pelotas de alimento e passaram a receber 16 apresentaram um efeito de **depressão** ou de contraste de incentivo negativo. Diminuíram a velocidade de corrida na pista, apresentando desempenho inferior ao dos animais que receberam 16 pelotas todo o tempo. A rapidez na alteração do desempenho e o desvanecimento do efeito com o tempo indicam que a magnitude do incentivo é uma variável motivacional, que não altera permanentemente a estrutura de hábitos de organismo. Alterações semelhantes em desempenho são observadas quando se altera bruscamente o esforço que um organismo tem de realizar para ter acesso a um incentivo (Guerra, 1985).

É a observação de determinadas relações empíricas, como a evocação de respostas vigorosas por estímulos fracos, a variabilidade de respostas na presença de condições de estimulação constante e alterações desproporcionais em desempenho em resposta a alterações na natureza e na magnitude do incentivo, que leva os psicólogos a postularem variações em estado interno, isto é, a postularem conceitos motivacionais. Os psicólogos que analisam fenômenos motivacionais investigam os estímulos que um indivíduo prefere, as condições que busca atingir ou evitar e as situações que aumentam ou reduzem o esforço.

Títulos como motivação, emoção, aprendizagem são recortes que fazemos nos fenômenos psicológicos, como um modo de organizá-los. São conceitos que usamos no lugar de descrições comportamentais diretas, como maneira de resumí-las ou de interpretá-las. Hinde (1966) descreve como motivacionais alterações temporárias e reversíveis no comportamento, que não podem ser explicadas por alterações periféricas nos órgãos sensoriais (acomodação, adaptação) ou nos órgãos efetores (fadiga muscular), contrapondo-as a alterações duradouras no comportamento, devidas a aprendizagem ou a processos

maturacionais. No entanto, comenta que não existe concordância universal sobre que alterações no comportamento podem ser adequadamente descritas como motivacionais. A mesma atitude cautelosa é encontrada em Bindra e Stewart (1966). Motivação é um título que delimita uma área de investigação, mas não se deve esperar que subdivida definitivamente o conhecimento psicológico. Os títulos podem mudar, à medida em que as nossas idéias sobre a natureza dos processos básicos se modificam. Por exemplo, Bolles (1967) conclui seu livro "Teoria da motivação" examinando a possibilidade de que se explique melhor o comportamento sem usar conceitos motivacionais. Considera a alternativa de que se traduzem todos os fenômenos chamados motivacionais, sem perder nada, a fenômenos de reforçamento. De fato, motivação parece ser um destes conceitos que, "ao serem jogados para fora pela porta da frente, nos movimentos de limpeza que às vezes os psicólogos fazem, acabam voltando pela porta dos fundos".

## ORIGENS HISTÓRICAS DO CONCEITO DE MOTIVAÇÃO

A questão ganha mais sentido quando vista de uma perspectiva histórica.

Historicamente, o conceito de motivação surgiu com o declínio de concepções racionalistas sobre a natureza humana. Cofer (1972) contrapõe duas concepções básicas: (1) a de que o homem é um ser essencialmente racional, consciente das razões do seu comportamento e, portanto, responsável por ele; (2) a de que existem componentes irracionais na ação humana. As pessoas nem sempre estão conscientes dos fatores que influem no seu comportamento, e portanto, a atribuição de responsabilidade torna-se mais complicada.

Entre os filósofos que vêem o homem como essencialmente racional, Bolles (1967) cita Platão. As causas da ação estão na inteligência e na vontade. O homem é capaz e é livre para escolher suas metas. A vontade é determinada pelo que a inteligência concebe como bom. Concepções racionalistas prevaleceram durante muito tempo nos sistemas filosóficos e religiosos que dominaram o pensamento ocidental.

Quando a Psicologia se estabeleceu como uma disciplina separada da Filosofia e da Fisiologia, na segunda metade do século XIX, seu objeto eram a experiência imediata, os elementos da consciência e suas leis de combinação. O método utilizado era a introspecção e os sujeitos eram seres humanos adultos, treinados no método da auto-observação. Conceitos motivacionais não tinham lugar neste tipo de estudo.

Idéias que se desenvolveram na Filosofia e na Biologia foram importantes para que concepções motivacionais ganhassem força (Cofer, 1972). Na Filosofia, a noção de hedonismo representou um afastamento do racionalismo. Embora possa querer se iludir, no fundo o homem se comporta de modo a obter prazer e evitar dor. Esta concepção hedonista aparece como um princípio motivacional, sem conotações éticas, em Hobbes e, posteriormente, também nos associacionistas ingleses.

Na Biologia, uma revolução intelectual importante ocorreu com Darwin, explicando a diversidade dos seres vivos por mutações aleatórias e seleção natural e colocando o homem como parte da natureza. Darwin foi o iniciador da teoria do instinto na idade moderna. O comportamento e a motivação passaram a ser parte da análise de como se realiza a adaptação. Mais modernamente, esta noção foi retomada pelos etólogos.

A teoria darwiniana influenciou a Psicologia, afastando-a da sua preocupação exclusiva com aspectos estruturais da mente humana. O comportamento passou a ser objeto de estudo e os sujeitos deixaram de ser unicamente seres humanos adultos treinados no método da introspecção, passando a incluir crianças, doentes mentais e animais. O próprio estudo da experiência consciente passou a ser visto de outra forma. Passou-se a focalizar a função da consciência para a sobrevivência, em lugar de seus aspectos estruturais.

Uma análise das origens históricas do conceito de motivação tem de incluir também a Psicanálise, desenvolvida por Freud, no final do século XIX. Freud (1915) acentuou o papel de processos mentais inconscientes no nosso comportamento e o papel da repressão, que ativamente os mantém inconscientes. Descreveu três estruturas psíquicas: id, ego e superego. O id é representado como o reservatório das energias instintivas, que têm sua origem em processos somáticos. Opera pelo princípio do prazer, buscando a liberação da energia instintiva. O ego opera pelo princípio de realidade, podendo permitir, adiar ou negar a liberação das energias instintivas. Neste processo, o ego pode ser dominado pelo superego, a consciência moral que se desenvolve sob a influência da cultura.

Na teoria freudiana, o comportamento tem a função de permitir a descarga de energias motivacionais. Está a serviço das necessidades do organismo. Esta visão lembra a concepção de etólogos como Lorenz (1950) e Tinbergen (1951), que atribuem ao comportamento um papel na adaptação do animal ao ambiente, na sua luta pela sobrevivência. Hinde (1960) também analisa a semelhança que existe entre os modelos de motivação de Freud, Lorenz e Tinbergen, apesar de terem sido desenvolvidos por caminhos totalmente diferentes. Partilham a idéia de uma substância, capaz de energizar o comportamento, retirada num reservatório e, posteriormente liberada em ação. Lorenz (1950) chega a representar graficamente o seu modelo "psico-hidráulico". Um líquido (energia específica de ação) se acumula constantemente num reservatório, dotado de uma válvula na sua parte inferior. A válvula se abre, em parte como resultado da pressão exercida pelo líquido e, em parte, pela ação de pesos colocados num prato de balança, que também está ligado à válvula. À medida que o líquido sai do reservatório, a pressão sobre a válvula (impulso) diminui e um peso maior (incentivo) é necessário para abri-la novamente. Uma situação limite é prevista em que o comportamento ocorre na ausência de qualquer estímulo externo (atividade no vácuo), quando a pressão exercida pelo líquido dentro do reservatório aumenta muito.

Os modelos energéticos de motivação têm recebido críticas (Hinde, 1960; Bowlby, 1969). A energia comportamental não precisa ter as mesmas propriedades da energia física, como armazenamento e transbordamento. Uma outra deficiência destes modelos está no fato de não preverem que certas mudanças de comportamento ocorrem como resultado de estímulos decorrentes de mudanças no meio ambiente. Nos modelos energéticos, o término de uma ação é atribuído à descarga de energia associada sempre ao **desempenho** da ação. A tendência atual parece ser a de buscar explicações alternativas para alterações observadas no vigor do comportamento e para o início e término de uma ação.

## ANÁLISE DE UM FENÔMENO MOTIVACIONAL

Definimos o conceito de motivação e procuramos traçar sua origem histórica. Vamos analisar, a seguir, um fenômeno empírico em que variações na força do comportamento são explicadas sem a necessidade de recorrer a modelos energéticos. Escolhemos o fenômeno de desamparo, considerado por Jung (1978) importante para compreender muitos aspectos de motivação humana.

Segundo Seligman (1975), um estado de desamparo pode ser produzido por repetidas tentativas malsucedidas para controlar os resultados de eventos. Desenvolveu este conceito a partir de seu trabalho de laboratório com animais, extrapolando-o, posteriormente, para situações de vida real enfrentadas por seres humanos, que têm como denominador comum a falta de controle, a impossibilidade de dominar problemas, enfrentando-os através da ação.

Inicialmente, Seligman desenvolveu o conceito de desamparo adquirido para descrever a desintegração do desempenho de fuga-esquiva de cachorros expostos a choques incontroláveis no laboratório. Num dos seus estudos mais conhecidos (Seligman e Maier, 1967), testou três grupos de cachorros. Num grupo, os cachorros, presos por arreios, podiam interromper os choques elétricos que lhes eram aplicados, pressionando um painel com o focinho. Para cada animal do primeiro grupo, havia um animal do segundo grupo, que recebia o mesmo número de choques, com a mesma duração e intensidade, sem, contudo, ter o poder de interrompê-los. Finalmente, havia um terceiro grupo que não era exposto a qualquer estimulação aversiva.

Após este tratamento, os três grupos foram testados numa gaiola de alternância. Um som sinalizava a ocorrência de um choque que o animal podia evitar, saltando uma barreira. Os animais do grupo 3, que não haviam sido expostos a qualquer estimulação aversiva, aprenderam rapidamente a saltar a barreira, impedindo ou interrompendo os choques. Os animais do grupo 1, que tiveram a experiência prévia de controlar choques, comportaram-se da mesma forma. Por outro lado, os cachorros do grupo 2, que tiveram a experiência prévia de exposição a choques inescapáveis apresentaram desempenho

muito inferior. Seligman (1975, p. 23) descreve o comportamento de um dos animais deste grupo:

“O cão que anteriormente havia recebido choque inescapável nos apresentou um padrão de comportamento sensivelmente diferente. A primeira reação deste cão ao choque na gaiola de alternância foi muito semelhante à do cão ingênuo: correu disparado por cerca de trinta segundos. A seguir, porém, parou de se mexer; para nossa surpresa, deitou-se e ganiu mansamente. Após um minuto, desligamos o choque; o cão não tinha conseguido pular a barreira e não escapara ao choque. Na tentativa seguinte foi a mesma coisa; de início, o cão lutou um pouco e, então, depois de alguns segundos, deu a impressão de que desistia e aceitava o choque passivamente. Em todas as tentativas subsequentes o cachorro não conseguiu escapar. Essa é a descoberta paradigmática da aprendizagem de desamparo”.

A aprendizagem de que as conseqüências são incontroláveis resulta em déficits motivacionais, cognitivos e emocionais. O déficit motivacional consiste no retardamento do início de respostas voluntárias e é conseqüência da expectativa de que é inútil responder. O déficit de resposta é descrito como motivacional, na medida em que o comportamento parece estar de acordo com a capacidade do organismo, mas há uma aparente falta de incentivo para executá-lo. O déficit cognitivo consiste na dificuldade de aprender que as respostas produzem resultados. Finalmente, a aprendizagem de que os resultados são independentes do desempenho está associado à depressão.

A generalidade do fenômeno de desamparo adquirido para o homem foi demonstrada por Glass, Singer e Friedman (1969). Expuseram um grupo de pessoas a ruídos altos e irritantes enquanto realizavam uma tarefa de revisão de provas. Um outro grupo era exposto aos mesmos ruídos, mas recebia a informação de que podia interrompê-los, apertando um botão. Embora nenhum dos sujeitos tenha utilizado o botão, o desempenho deste grupo foi melhor que o daquele desprovido de controle. Além de mostrar a generalidade do fenômeno de desamparo adquirido para o homem, este estudo mostra a eficácia de uma dimensão de controle cognitivo. Mesmo que não seja utilizado de fato, o mero conhecimento de que se pode controlar uma situação, em caso de necessidade; é suficiente para impedir a deterioração do desempenho em condições de tensão. Os mesmos autores, comparando a reação a ruídos apresentados em séries randômicas ou previsíveis, mostraram que a mera possibilidade de prever características de um evento aversivo atenuava o nível de tensão experienciado, o que reafirma a importância de variáveis cognitivas.

O desamparo adquirido pode ajudar a dar significado a problemas enfrentados por seres humanos na vida real. O fracasso escolar é um destes problemas. Dweck e Light (1980) mostram que o fracasso escolar tem efeitos dramáticos sobre o desempenho de algumas crianças. Diminuem seu esforço, utilizam estratégias mais inadequadas e seu desempenho é muitas vezes severamente prejudicado. Frequentemente, mostram-se incapazes de resolver

problemas que antes haviam resolvido com facilidade. O prejuízo pode ser temporário. No entanto, as conseqüências podem ser mais sérias e a criança pode aprender, como resultado de repetidos insucessos, que é incapaz de aprender qualquer coisa. Existe a possibilidade de que alguns casos de retardo mental sejam de fato fruto de desamparo adquirido. O mais alto índice de inteligência não pode se manifestar se a criança acredita que suas ações não surtirão efeito (Seligman, 1975).

O professor pode atuar, sem que tenha consciência, como agente de discriminação, contribuindo para o fracasso escolar de uma parcela de seus alunos (Rist, 1970; Cunha, 1977; Nidelcoff, 1978; Patto, 1981). Frequentemente, estas crianças provêm dos setores de mais baixa renda da população.

“os alunos portadores dos padrões culturais “adequados” vão progredir no sistema escolar (...) e, principalmente, acreditarão que o seu esforço individual foi responsável pelo sucesso; os demais, que não possuem aqueles padrões, fracassarão na “corrida” pelos diplomas e interiorizarão as razões da culpa como devidas à sua própria incapacidade e falta de motivação.” (Cunha, 1977, p. 217)

Em termos mais gerais, talvez o desamparo adquirido ajude a esclarecer o mecanismo psicológico da autodesvalia.

“A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”.

(...) os oprimidos dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos. Têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor.” (Freire, 1970, pp. 54-55)

## EM CONCLUSÃO

É a observação de determinadas relações empíricas, como a evocação de respostas vigorosas por estímulos fracos, a variabilidade de resposta na presença de condições de estimulação constante, alterações desproporcionais em desempenho em resposta a alterações na natureza ou na magnitude do incentivo associado a uma resposta instrumental, que leva os psicólogos a postularem variações em estado interno, isto é, a postularem conceitos motivacionais. Modelos energéticos têm sido postulados para explicar estes fenômenos. Estes modelos receberam críticas e a tendência atual parece ser a de buscar explicações alternativas para alterações observadas no vigor do comportamento e para o início e término de uma ação. Analisamos um fenômeno empírico — desamparo adquirido — considerado essencial para compreender muitos aspectos de motivação humana. Desamparo é um estado produzido por repetidas tentativas malsucedidas para controlar os resultados de eventos. O déficit de resposta é descrito como motivacional, na medida em que o

comportamento parece estar de acordo com a capacidade do organismo, mas há uma aparente falta de incentivo para executá-lo. Explicações energéticas parecem desnecessárias para interpretar este fenômeno. Implicações potenciais para desenvolvimento emocional e educação são apontadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bindra, D. e Stewart, J. *Motivation*. Middlesex: Penguin Education, 1966.
- Bolles, J. S. *The motivation of behavior*. Nova York: MacGraw-Hill, 1961.
- Bowlby, J. Apego Volume 1 da trilogia *Apego e Perda*. São Paulo: Martins Fontes, 1969 (tradução de 1984).
- Brown, J. S. *The motivation of behavior*. Nova York: MacGraw-Hill, 1961.
- Cofer, C. N. *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1972 (tradução de 1980).
- Crespi, L. P. Quantitative variation of incentive and performance in the white rat. *American Journal of Psychology*, 1942, 55, 467-517.
- Cunha, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- Dweck, S. D. e Light, B. G. Learned helplessness and intellectual achievement. Em J. Garber e M. E. P. Seligman (Eds.) *Human Helplessness*. Londres: Academic Press, 1980.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- Freud, S. Instincts and their vicissitudes. Em D. Bindra e J. Stewart (Eds.) *Motivation*. Middlesex: Penguin Education, 1915 (edição de 1966).
- Glass, D. C., Singer, J. E. e Friedman, L. N. Psychic cost of adaptation to an environmental stressor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1969, 12, 200-210.
- Guerra, R. F. *Variáveis "ecológicas" no comportamento de armazenar material de ninho do hamster dourado (Mesocricetus auratus)*. Instituto de Psicologia da USP: Tese de Doutorado, 1985.
- Hinde, R. A. Critique of energy models of motivation. Em D. Bindra e J. Stewart (Eds.) *Motivation*. Middlesex: Penguin Education, 1960 (edição de 1966).

- Hinde, R. A. *Animal behaviour*. Tokio: MacGraw Hill Kogakusha, 1966.
- Hinde, R. A. *Biological bases of human social behaviour*. Nova York: MacGraw-Hill, 1974.
- Jung, J. *Understanding human motivation*. Nova York: Macmillan, 1978.
- Lorenz, K. An energy model of instinctive actions. Em D. Bindra e J. Stewart (Eds.) *Motivation*. Middlesex: Penguin Education, 1950 (edição de 1966).
- Nidelcoff, M. T. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- Patto, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- Rist, R. C. Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 1970, 40, 411-451.
- Seligman, M. E. P. *Desamparo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975, (tradução de 1977).
- Seligman, M. E. P. e Maier, S. F. Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 1967, 74, 1-9.
- Tinbergen, N. *The study of instinct*. Oxford: Clarendon Press, 1951.
- Tinkelpaugh, O. L. An experimental study of representative factors in monkeys. *Journal of Comparative Psychology*, 1928, 8, 197-236.

Gostaria de inicialmente colocar algumas questões sobre a origem desse tema. É um assunto que na nossa área, a Psicologia, ao menos tradicionalmente tem sido tratado parcialmente ou às vezes até omitido. O tema alienação não surgiu originalmente na Ciência psicológica. Surgiu, quase que simultaneamente no século passado, de três áreas que vou propor como pano de fundo desta apresentação. A primeira área é Filosofia. Dentro da Filosofia idealista do século XIX encontramos o tema da alienação com Hegel. Uma outra origem do tema, no século XIX, é a origem mais político-social, em que a pessoa mais capacitada que trabalhou nele foi o próprio Karl Marx. Finalmente, ainda nesse século, a área que usava comumente o tema, é a médico-psiquiátrica. E, inclusive, a área mais familiar ao que conhecemos sobre alienação, enquanto psicólogos.

O assunto a ser tratado será centrado nestes quatro pontos:

- 1º) uso médico-psiquiátrico do tema alienação;
- 2º) uso antropológico-filosófico do tema alienação;
- 3º) uso científico do tema;
- 4º) e, finalmente, algumas contribuições da Psicologia para esse mesmo tema.

---

\* Psicólogo. Professor da Faculdade de Psicologia da PUC-SP.

## 1º) O USO MÉDICO-PSIQUIÁTRICO DO TEMA

Podemos constatar que o termo alienação era muito empregado, no século passado, seja como sinônimo de loucura, ou como determinada descrição de um quadro psicótico, cuja síndrome seria “a divisão interior do eu”. Exemplo banal disso encontrado em vários autores, é o do doente mental que se diz Napoleão. Essa é a síndrome, através do relato de como ele se sente e que significa: eu sou um outro. Dentro de mim há uma divisão que desconheço, há uma divisão que eu não assumo, aquilo que eu sou me apresenta e eu me apresento aos outros como cindido. Então, teríamos aqui, uma das aplicações mais comuns da palavra *alienação*, no século XIX.

A Psiquiatria, hoje, nas suas divisões classificatórias, trabalha com psicoses, neuroses, psicoses maníaca-depressivas etc. Mas é a esquizofrenia que é realmente, a nível mais atual, sinônimo de alienação como aparecia nos escritos psiquiátricos-médicos passados. Algumas pequenas questões, a partir dessa vertente médico-psiquiátrica do uso do termo, podem estar presente para discussões, para aprofundamentos e até questionamentos. Uma questão é, até que ponto, em psicoses endógenas (a maioria dos psiquiatras hoje admite pouquíssimas doenças de origem endógena), fatores sócio-culturais podem estar dando um colorido, uma fisionomia própria, uma maneira de se apresentar, de caracterizar essa doença. Menciona um autor, Lopes Ibor, psiquiatra espanhol, citado por Berlinger num livro muito conhecido: “Psiquiatria e poder” – Editora Interlivros de Belo Horizonte. Berlinger, nesse livro, faz a seguinte citação de Lopes Ibor: “Entre os negros esquizofrênicos nos Estados Unidos predominam os delírios religiosos e alucinações; entre os brancos, as idéias hipocondríacas; entre os asiáticos, formas catatônicas de imobilidade absoluta”. Isso, como um dado constatado internacionalmente, nos faz perceber que até em doenças hipoteticamente de origens endógenas podemos ver que o social, o cultural, aquilo que é vivenciado a nível da cultura pode estar influenciando os próprios quadros psicóticos. Então, o conceito de alienação enquanto sinônimo de “esquizofrenia” nos leva realmente a perguntar se a própria esquizofrenia não tem origens sociais também. Esta é uma questão à qual poderemos voltar ao discutir a contribuição da Psicologia para o tema.

Na verdade, a Psiquiatria do século XIX era uma Psiquiatria organicista, e não cuidava da importância do cultural, do aprendido, do ambiental, do social, para a nosografia, para a classificação e descrição das doenças mentais. Mas dentro da evolução que a Psiquiatria sofreu, por pressão inclusive das Ciências Sociais, por pressões de contribuições que vieram de outras áreas que não da Psiquiatria, hoje, os próprios psiquiatras atribuem os quadros psicóticos a reações dos indivíduos a ambientes de alguma maneira hostis ao seu desenvolvimento. Outros autores igualmente importantes nessa mesma linha de pensamento, numa reflexão sobre esquizofrenia são Delleuze e Guattari, autores do livro “O Anti-Édipo”, que tem como subtítulo “Capi-

talismo e esquizofrenia”, traduzido pela IMAGO Editora, em 1976. É um livro de difícil leitura, em que não há muitos esquemas didáticos, mas quem tiver coragem de enfrentar a aventura de lê-lo é uma aventura realmente agradável porque os autores se colocam no enfoque da Psicanálise e ao mesmo tempo como contestadores, em parte, da Psicanálise do século passado e do início deste século. Não se esqueçam que Freud começou a escrever sobre a histeria em 1890 e interpretações dos sonhos em 1905. Há muita coisa que a modernidade deve estar acrescentando a Freud, seja no sentido de questionamento da própria Psicanálise, o que não é nem sempre muito agradável aos nossos psicanalistas muito ortodoxos e aos nossos alunos enamorados eternamente da Psicanálise, sem nenhuma crítica. Então, Deleuze e Guattari mostram que a própria Psicanálise é uma construção social. O próprio complexo de Édipo é também uma construção social e merece ser mais destacada por este ângulo. Ele não deixa de ser verdadeiro, mas merece ser destacado mais como uma construção social do que propriamente como um fenômeno de origem instintiva, portanto, genético e hereditário, como um ou outro psicanalista, ainda muito organicista, tenta apresentar.

Em suma, o castelo ainda quase que intocável da Psiquiatria do século XIX, uma Psiquiatria organicista, está sendo abatido paulatinamente pelas interrogações de cunho sócio-culturais. Até que ponto as nossas psicoses não têm realmente um cunho realmente de origem social?

A pergunta seguinte é: que sociedade é essa que gera tão freqüentemente quadros esquizofrênicos? Nós transferimos a questão da esquizofrenia, com essa pergunta, de uma questão puramente orgânica (deficiência de ácidos nucléicos das células como alguns organicistas tentam ainda apresentar e com alguma razão), para a questão de cunho social, introduzindo de cheio no próprio coração da Psiquiatria a questão dos determinantes sociais da doença mental. Vocês sabem que este tema é amplo e Szasz foi um radical nessa questão, pois esticou-a até o seu extremo, dizendo que toda e qualquer doença mental só tem origem sócio-cultural. É uma posição extremamente radical e nesse sentido não tem grande consenso, mas não deixa de ser corajosa. Então esta é uma primeira questão a ser levantada quando se fala do uso médico-psiquiátrico do termo e ela nos leva à questão da historicidade das doenças mentais a partir de Foucault. Todo mundo o conhece principalmente devido a seu livro “Doença Mental e Psicologia”. Ele tentou mostrar como, no decorrer da história, a concepção de loucura vai evoluindo as maneiras, de como se lidar com o louco, vão mudando e aquilo que numa cultura é uma alienação, é um loucura, não o é uma outra cultura. Em relação a esta mesma questão da historicidade das doenças mentais, há um autor pouco conhecido no Brasil. É Schneider, cujo livro “Neurose e classes sociais” foi traduzido pela Zahar Editora. A hipótese com que ele trabalha nesse livro é de que o empobrecimento psíquico (um sinônimo de alienação) é sociogênico, é gerado pela sociedade e especialmente pela sociedade atual, capitalista. Ele tenta trabalhar um pouco esse tema da neurose, como um

empobrecimento psíquico, gerado socialmente pelo capitalismo. É um livro com um tom às vezes polêmico, no qual o autor tenta comparar Psicanálise e marxismo, a fim de verificar a contribuição de cada enfoque para a historicidade da doença mental.

Um último ponto do uso médico-psiquiátrico do tema alienação refere-se a uma pergunta que Erich Fromm se faz em "Psicanálise da Sociedade Contemporânea", Zahar Editora: se nós podemos falar de uma sociedade insana ao invés de falarmos de indivíduos insanos; se podemos deixar de falar de neuroses e psicoses apenas a nível individual, como é usado na linguagem psiquiátrica mesmo quando fala de alienação, uma sociedade pode ensandecer, pode ficar louca? Obviamente a resposta dele é afirmativa. Ele analisa, nesse livro, o capitalismo e o stalinismo comunista, que conheceu mais de perto como dois exemplos típicos de sociedades ensandecidas, de sociedades realmente alienadas e alienadoras. É uma abordagem muito interessante que aproxima a Psiquiatria do social, definitivamente. Então ele realmente propõe uma outra questão e nos introduz no problema dos paradigmas para classificar a sociedade. Se você vai afirmar que uma sociedade é enferma, e uma sociedade pode estar doente mentalmente, você precisa de referencial para poder diagnosticar. Qual é o referencial que Erich Fromm aponta para poder falar de sociedade mais ou menos sadias, mais ou menos doentias? Do ponto de vista psicanalítico, Fromm introduz a questão da natureza do homem. Se as sociedades humanas são feitas para o homem e pelo homem, o critério fundamental da saúde ou não da sociedade é procurar analisar o quanto elas estão a serviço do homem, o quanto elas são destrutivas da humanidade, dos próprios seres humanos que nela estão inseridos. É isso realmente que os filósofos de modo geral, nessa outra vertente que deu origem ao conceito de alienação, tentam, desde muito perguntar. Afinal de contas o que é o homem o que é a natureza humana? Quando é que o indivíduo e uma sociedade se alienam de si mesmos, enquanto homem, enquanto natureza humana? Neste caso estamos introduzindo o uso antropológico e filosófico de alienação.

## 2º) O USO FILOSÓFICO DO TEMA ALIENAÇÃO

Na realidade, a Antropologia filosófica existe na cultura ocidental desde o sexto século antes de Cristo. Sócrates procurava, com uma lanterna acesa à luz do dia, "o próprio homem" porque dizia que somente com a luz do sol era difícil encontrá-lo. Até hoje a Filosofia, entre os muitos temas que discute, tem debatido este tema: quem é o ser humano? Que tipo de sociedade é adequada para abrigar, para desenvolver o homem? Que tipo de sociedade pode realmente estar sendo prejudicial ao ser humano? Tenho a impressão de que o tema da alienação, se for levado por esse ângulo antropológico-filosófico, é bastante extenso e necessitaria de mais tempo para ser tratado. Vou me situar no século XIX. Há dois filósofos que não só retomaram a tradição antropológico-filosófica sobre a questão do homem, mas também

introduziram, explicitamente, o termo alienação: Hegel e Feuerbach. Como é que Hegel introduz, dentro do seu sistema filosófico idealista, a questão da alienação? Como idealista, ele tentava reduzir o real à evolução do Espírito Supremo, da Mente. O real não é senão o Espírito Puro ou Deus. Ele não usa a palavra Deus, usa a palavra Espírito Puro, a Mente com maiúscula. A Mente não é alguma coisa estática, é algo real, o único real, que no seu desdobramento, na sua evolução, na sua dinâmica interna, está sempre se desdobrando em outras realidades que são ela mesma. A Mente, ou Espírito Puro, cria a realidade material, a natureza e o homem. Ao se desdobrar, via criação, embora sendo ela mesma, ela se aliena dela própria. A alienação é a própria natureza criada, enquanto se contrapõe à Mente. É um outro aspecto que até nega o Espírito Puro. Essa foi a análise extremamente idealista de Hegel. Analisando Deus e o mundo e a natureza, então ele, pela primeira vez no século XIX, introduziu na literatura filosófica, o termo alienação. O que é alienação para Hegel? É a própria natureza criada enquanto alienada da Mente Pura. Enquanto alienada, a natureza criada não toma consciência de que ela é a própria Mente, é o próprio Espírito Puro. Essa evolução continua. Na evolução da História a natureza evolui para nova síntese, um novo reencontro da Mente com ela mesma, através de uma transfiguração da natureza. Novamente um tema, em parte místico, que Hegel tentou trabalhar com o máximo de racionalidade, numa linha filosófica de análise do Espírito Puro, numa linha idealística, até negando qualquer outra realidade que não a do Espírito Puro. Tudo se reduzirá finalmente ao Espírito Puro. A realidade material, em si mesma não é real, a materialidade não é real. No entanto, a materialidade é uma experiência empírica nova. Como é que ela aparece? É o próprio Espírito que se aliena de si mesmo, criando. Essa criação não é definitiva, ela vai voltar transfigurada para o próprio Espírito no decorrer da História. Hegel introduz também a dialética na História enquanto uma dinâmica. Ele usa as expressões tese, antítese, síntese, como passos antagônicos entre si, mas que sempre conservam no momento seguinte aquilo que foi anteriormente dado como experiência, como realidade nova. A palavra alienação é usada por Hegel para significar a própria natureza criada, material, enquanto desconhece o Espírito Puro e se desconhece como parte do Espírito Puro.

Feuerbach era discípulo de Hegel e fez uma crítica muito forte ao seu mestre, dizendo que o idealismo era insustentável. Na realidade, tudo o que Hegel dizia do Espírito Puro é o próprio homem, é a natureza humana. Na natureza, o homem é a expressão a mais completa, mais acabada da própria materialidade. Não existe, em outras palavras, o Espírito Puro, mas o que existe é o próprio homem, a natureza humana como uma natureza material e complexa. É o homem o criador do dinamismo da História, da cultura e que se aliena de si mesmo; ele não se conhece, nega-se como criador. Feuerbach utilizou altamente o exemplo oposto de Hegel: Deus para Feuerbach não é senão uma criação do homem, só que ao criar Deus o

homem não se reconhece como criador e por isso ele se aliena, ele se distancia, ele se esvazia de si mesmo, atribuindo a Deus atributos que na realidade são ele mesmo, o homem, o criador. Deus é criado pelo homem, atributos de Deus são os próprios atributos humanos, mas negados pelo homem. O poder de Deus, a sabedoria de Deus são atributos humanos, mas o homem ao atribuí-los a Deus acaba se julgando ignorante, impotente, incapaz. O homem, que é uma atividade permanente na natureza, acaba esperando dos Deuses, que eles criem e ajudem.

Feuerbach fez uma crítica bastante ferrenha à Religião e principalmente à Teologia, ao discurso sobre Deus, como se a Teologia estivesse realmente construindo algo que dissesse respeito a uma realidade distinta ao homem, enquanto Deus é uma realidade criada pelo próprio homem, que o homem muitas vezes não aceita como sendo ele próprio, o que produz o fenômeno da alienação. Essa concepção de Feuerbach a respeito de Deus e da Religião se transformou, nesses dois séculos, quase em um lugar-comum. Autores como Nietzsche e o próprio Freud adotam essa análise da Religião. Assim, Freud apresenta a Religião como uma ilusão (1927 – “O futuro de uma ilusão”), dentro dos pressupostos da Filosofia materialista do século XIX, da qual Feuerbach foi o grande fomentador.

O próprio Marx ao falar da Religião, como “ópio do povo” trabalhou com essa idéia da ilusão alienatória que a Religião significa para o ser humano, que projeta suas qualidades, que se distancia por não se reconhecer na própria divindade que ele criou. Mas quem quiser aprofundar o assunto, deve ler o artigo de Rubem Alves, publicado em revista da PUC de Campinas, sob o título “O problema da alienação”. Ele tenta mostrar que a versão costumeira de Feuerbach, como materialista empedernido não é bem verdade. Feuerbach tentou muito mais combater os discursos racionalistas a respeito de Deus. Em todo o caso, deixo aos diversos intérpretes que analisem isso da maneira que acharem mais conveniente. A mesma questão se coloca hoje no Marxismo. Qual foi realmente a crítica fundamental de Marx à Religião? Não teria sido uma crítica histórica, face ao cristianismo europeu do século XIX? Essa questão hoje é retomada inclusive nas questões da Teologia da Libertação dos nossos dias. Há um autor venezuelano: Otto Maduro, que escreveu “Religião e luta de classes”, publicado pela Editora Vozes, no qual ele tenta trabalhar mais modernamente o conceito de “religião ópio do povo”.

Terminando essa parte sobre o uso antropológico-filosófico do termo alienação, devo citar por último os existencialistas. Trata-se de uma corrente filosófica que tem suas raízes no século XIX, mas que floresceu no século XX antes e depois da Segunda Guerra Mundial. O existencialismo não usa alienação como um termo central, como Feuerbach e Hegel, utiliza um termo muito parecido – existência inautêntica – para designar como lidamos com o absurdo da vida, do qual nos afastamos buscando mentiras para nós mesmos e para os outros e por isso não enfrentando o trágico, o absurdo, o

desafio e a incógnita da existência. É óbvio que o existencialismo é muitíssimo mais do que esse conceito de existência inautêntica, que estou tentando apresentar. Pode-se pesquisar alienação sob um ângulo que é o ângulo existencialista. Enquanto Feuerbach e Hegel estão um pouco distantes da Psicologia de hoje, já o existencialismo está bem mais próximo. Na verdade, nós temos toda uma área de Psicologia existencialista, que tem trabalhado com alguns desses conceitos. Há um autor que eu gostaria de citar, agora, por ser obrigatório: Rollo May e suas obras, "Psicologia e dilema humano" e "O homem à procura de si mesmo". Ele escreve enquanto psicanalista, e enquanto psicólogo, mas a partir de uma contribuição do existencialismo sobre a inautenticidade. Trabalha muito com este conceito como um derivado do existencialismo e que significa muito para o psicoterapeuta e para o próprio psicólogo. Na realidade, Freud chamaria inautenticidade de racionalização, a racionalização que o indivíduo cria para fugir da própria angústia, da própria ansiedade. Rollo May acha que o mundo contemporâneo é um mundo onde a ansiedade está extremamente difusa, onde a própria realidade social é ameaçadora e encontra um organismo que se defronta com a ansiedade, defendendo-se pela inautenticidade. Cito, de "Psicologia e dilema humano", um pequeno trecho: "A nossa situação contemporânea é a perda da significação do homem moderno e a perda da identidade pessoal" (páginas 33-62 e 135-144). No livro "O Homem à procura de si mesmo" encontramos o mesmo tema. Citarei ainda um importante livro sobre existencialismo: de Regis Jolivet "As doutrinas existencialistas", Livraria Tavares Martins, Porto, 1957. E para terminar, para quem gosta de aliar Psicologia com Literatura, há um livro muito bonito, denominado "Existencialismo e alienação", na Literatura norte-americana, de Sidney Finkelstein, Editora Paz e Terra, 1969.

### **3º) O USO CIENTÍFICO DO TEMA ALIENAÇÃO**

Refere-se, principalmente, a maneira como Marx trabalhou com o tema alienação. De todas as vertentes que estou apresentando, certamente a vertente marxista é a mais conhecida de todos, principalmente fora da área de Psicologia, nas Ciências Sociais, na própria Literatura, na Filosofia, na Religião.

Quero fazer um parênteses, uma digressão. Perguntaram a Erich Fromm porque ele trabalhava conceitos como alienação sendo ele um psicanalista e um psicólogo, radicado desde os anos 30 nos Estados Unidos, vindo fugido da Alemanha Nazista. A pergunta era a seguinte: "Dr. Erich Fromm, não seria uma preocupação excessiva da Psicologia Social com a classificação de categoria de doença mental, quando há tantos problemas de importância maior para a sociedade?" A pergunta era feita por um repórter face ao panorama da Psicologia americana, classificatória, funcionalista, descritiva, pura e simplesmente estatística, a respeito de quadros de doença mental. O repórter perguntava ainda: "Não seria importante abordar temas maiores do que es-

ses? ". Erich Fromm responde o seguinte: "Eu realmente tenho trabalhado muito, não com estatísticas apenas, ou com quadros classificatórios sobre doença mental, mas tenho trabalhado com um quadro central que, de alguma maneira, se relaciona com todos os quadros atuais de doença mental, isto é, o quadro de alienação. Durante 100 anos o tema alienação foi propriedade da Filosofia e, com efeito, ainda é um termo filosófico. Hegel e Marx escreveram sobre ele e ele continua sendo uma preocupação de muitos filósofos. Mas a alienação refere-se, na verdade, a comportamentos específicos, concretos, suscetíveis de investigações por métodos empíricos". Continua: "Até agora os dois mundos da conceituação filosófica e da pesquisa psicológica jamais se reuniram. É um conceito que constitui um bom exemplo de como especulação ou descrição filosófica pode fornecer caminhos adequados à pesquisa psicológica. Se a alienação não foi, não for investigada assim, permanecerá em si mesma um termo alienado. Muita gente fala de alienação sem de fato saber do que está falando, porque a preocupação com o conceito de alienação pode transformar-se em uma ideologia, tornando-se assim ele mesmo um exemplo de alienação. (Evans Richard I - "Diálogos com E. Fromm", Editora Zahar pág. 84,84). Erich Fromm nos propõe que os psicólogos devam ter a coragem de avançar em questões que a Filosofia já tem, há 100 anos, debatido. Nós psicólogos realmente pouco conhecemos, pouco nos preocupamos e com isso fazemos às vezes um uso ideológico de termo, isto é alienado. Fecho aqui a digressão e o parênteses e volto ao 3º ponto: **uso científico do termo alienação.**

O primeiro autor cientista que trabalhou o tema alienação, não foi um psicólogo, foi Marx, um filósofo de origem e um político, um homem interessado na sua época como político e como cientista social. Quaisquer que sejam as nossas idiossincrasias, amores ou ódio para com Marx, não podemos, sem incorrer em grande erro de percepção e de verdade, deixar de considerá-lo como cientista social do século XIX. Assim como Wundt é um dos fundadores da Psicologia científica moderna, Marx é um dos fundadores da Economia científica moderna. Então, na realidade estamos falando de Marx cientista.

Quando Marx usa a palavra alienação, está procurando dar-lhe um sentido científico. Em outras palavras, está atribuindo a este termo uma série de pesquisas que estava fazendo sobre a sociedade contemporânea, capitalista principalmente, a sociedade inglesa do século XIX, onde ele se radicou dos anos 50 até os anos 80 do século XIX. Passou 30 anos fechado na Biblioteca do Museu de Londres, onde trabalhou sobre temas científicos. Foi aí que ele desenvolveu "A Economia Política" e escreveu o famoso livro "O Capital". Sobre Marx há diversas abordagens. Há um Marx que pode ser abordado como político ideológico, um político que estava preparando e tentando participar das revoluções que aconteceram no século XIX na Europa, inclusive um organizador de partidos etc. Esse era um aspecto de Marx, que deixou atrás de si uma herança de partidos comunistas do século XX, dos quais ele,

de alguma maneira, foi precursor. Mas há um outro Marx, o Marx cientista. Hoje vocês encontram pessoas que são marxistas e outras que são marxólogas. Um marxista pode ser marxólogo obviamente, mas um marxólogo nem sempre é necessariamente um marxista. É sobre o cientista Marx que nós estamos falando neste texto. Discute-se hoje se o método dialético de produzir Ciência Social, proposto por Marx, é um verdadeiro método científico. É uma questão também a ser pesquisada. É um tema marginal ao tema alienação. Sobre o assunto consulte-se Irai Carone, num artigo que faz parte do livro organizado por Silvia Lane: "Psicologia Social: o homem em movimento", Editora Brasiliense, 1984. Esse livro é aberto com o artigo de Irai Carone, uma professora de Filosofia e de Metodologia Científica. Ela é filósofa de formação e tenta estudar como o método dialético usado por Marx, e por cientistas sociais que adotam a linha dialética, é realmente um método de produzir Ciência, é um método que se opõe ao método científico que nós todos aprendemos nas nossas escolas – o positivismo científico. Não é um método positivista, mas não deixa de ser um método científico de produção de Ciência. Marx tentou, exatamente com o método da dialética, estudar a origem da alienação. O principal livro de Marx sobre alienação denomina-se "Manuscritos Filosóficos", escritos em 1844 e tem uma história muito interessante. Ficou praticamente no esquecimento até 1930 e só foi publicado depois que se conhecia "O Capital", depois que se conhecia quase todas as obras de Marx. Nele, Marx trata em detalhes do conceito de alienação. Se alguém quiser fazer uma leitura direta do livro, em português encontrá-lo-á num outro livro do Erich Fromm – "Conceito marxista do homem" – no qual colocou como apêndice a totalidade do opúsculo de 1844. Nesse livro de 1844, o conceito de alienação é central e a partir do conceito de alienação Marx tenta estudar cientificamente a sociedade capitalista do século XIX. No entanto, ele voltou a esse tema com outro nome em sua obra final, a mais importante: "O Capital", de leitura bastante difícil. Aí vocês encontram o conceito de fetiche, mercadoria. Fetiche é um conceito central em "O Capital" para explicar que o próprio homem no capitalismo, ao se transformar numa mercadoria, aliena-se de si mesmo e adora como um fetiche as obras de suas mãos e deixa-se dominar por elas. Voltando ao conceito de alienação em Marx, vemos que ele começa estudando um pouco a evolução da espécie, da animal à espécie humana. Baseava-se nos estudos do evolucionismo inglês, em pesquisas de campo, com dados da Paleontologia etc. Marx parte dessa questão da evolução da espécie animal à humana e considera que a hominização, isto é, o animal que se tornou homem, passou por esse processo de hominização, graças ao trabalho. A hominização é uma conquista da espécie. Depois de milênios de seleção, de ensaio, de desenvolvimento do sistema nervoso, o homem se firmou como homem nos primórdios dos 20 mil, 100 mil anos. A espécie humana, que existe como a última da escala animal, firmou-se graças ao trabalho. O que é o trabalho? É ter que procurar com as próprias mãos, com sua própria iniciativa, sua própria criatividade, a sua so-

brevivência. Enquanto que ao animal, de alguma maneira, a sobrevivência é dada, ao menos em parte, graças a pele que usa, ao ambiente em que ele pode sobreviver, a um equilíbrio ecológico do habitat das espécies, no qual elas sobrevivem ou simplesmente desaparecem. O homem é capaz de transformar ambientes e se adaptar a ambientes habitualmente hostis à sobrevivência de outra espécie animal. Isso é uma definição operativa de trabalho, o trabalho cria instrumentos, que são prolongação das mãos, dos olhos, dos ouvidos, do tato e da própria inteligência do homem. Este, graças ao trabalho, que é procurar ativamente a sua sobrevivência e criar instrumentos de trabalho, hominiza-se, torna-se homem. Esse processo de criação da sociedade humana, do ambiente humano, de sobrevivência graças à descoberta de instrumentos, vai fazendo com que os homens se diferenciem e surge uma diferenciação histórica que provém dos primórdios históricos, a divisão de classes. Marx usa-o muito, baseando-se em teorias antropológicas da época, e em antropólogos que trabalharam com tribos primitivas na Ásia, na Austrália, na América. Ele usa muito a idéia de que o grupo humano inicialmente era um grupo coeso, todos com as mesmas responsabilidades de trabalho, de criação e de utilização dos instrumentos. Aos poucos a humanidade, pelo seu crescimento, pela sua complexidade histórica, acabou dividindo-se em classes sociais, a classe dos que trabalham e a classe dos que usavam o trabalho dos outros para sobreviver. Então começa a aparecer historicamente a alienação, e Marx introduz definitivamente o seu conceito de alienação. Um novo parêntese. Feuerbach trabalhou a alienação como um problema antropológico-filosófico: o homem tem a tendência natural, da sua natureza, de se alienar, via Religião, via crenças teológicas sobre Deus. Marx, nesse aspecto, afastou-se de Feuerbach e não continuou essa linha antropológica-filosófica e de outro lado anti-religiosa, embora fale também de Religião como “ópio do povo”, mas isso não é o importante, para Marx. A alienação, para ele, surge com o crescimento da sociedade, pela divisão de classes sociais. Então, Marx chama de alienação à desominação, aos obstáculos que vão aparecendo historicamente no caminho dos homens – dos indivíduos humanos – para continuarem um processo evolutivo, histórico e social no desenvolvimento da espécie como homem. Assim, a alienação é sinônimo de desominação. Observa-se, então, uma contradição que permeia toda a História, pois Marx trabalha muito com o conceito de contradição histórica. Ao mesmo tempo que o homem vai criando novos instrumentos, vai dominando cada vez mais a natureza, vai se apropriando cada vez mais de conhecimentos sobre a natureza e criando instrumentos para dominá-la, ele também, simultaneamente, pela divisão de classes, vai impedindo que cada vez massas maiores se hominizem, se tornem humanos. A luta de classe gera de um lado progresso material, progresso histórico material e de outro lado a desumanização. A desominação é uma desumanização. Há graus diferentes de alienação nos modos de produção conhecidos. Marx estuda muito os modos de produção escravagista, o modo de produção medieval, agrário feudal, estuda também o aparecimento, com

a burguesia no século XVI, do capitalismo moderno, e no século XIX, que é objetivo de seu estudo científico, o capitalismo inglês, que apresenta um grau enorme de desumanização/desominização. Ele estabelece alguns pontos centrais nessa pesquisa. O trabalhador no capitalismo, e agora nós estamos falando Capitalismo do Século XIX – Inglaterra, o trabalhador de uma empresa capitalista, aliena-se do produto de seu trabalho, produz 8/10 horas diárias e no final do mês não possui nenhum desses produtos. Se ele produz milhares de cinzeiros, não pode levar nenhum desses cinzeiros para casa. Leva uma quantidade mínima do que valem alguns desses cinzeiros, representada pelo salário. Ele leva salário, mas não leva os produtos e Marx tenta elaborar como isso é desumanizador, como o homem pode perder o contato de alguma coisa que é sua, que ele produziu, fruto da sua inteligência, da sua energia, da sua força de trabalho, como ele se dessolidariza do seu próprio trabalho. O seu trabalho torna-se uma coisa alheia a ele mesmo, o produto do seu trabalho é uma coisa que lhe foge, não só o objeto que ele produz, mas o seu trabalho não é mais dele, pois vende o seu trabalho. O capitalismo chegou a um extremo de venda, ao ponto de o homem ter de vender a sua força de trabalho. E Marx compara o artesão, por exemplo, que era de alguma maneira, dono de sua força de trabalho porque não a vendia. O artesão era aquele que trabalhava por conta própria, a força que empregava na produção de objetos era sua. O trabalhador no capitalismo tem que vender a sua força de trabalho e é também alienado dos seus instrumentos de trabalho, dos instrumentos que usa. A diferença em relação ao artesão é que esses instrumentos não são mais seus. E, finalmente, essa alienação do produto, essa alienação do trabalho e essa alienação dos instrumentos de trabalho criam uma alienação dele com seus semelhantes. O homem já não se considera igual aos outros, os outros não são iguais a ele, há uma estranheza mútua. O homem no sistema capitalista, principalmente o trabalhador e ele fala especificamente do trabalhador operário, é alguém alienado dos outros e os outros alienados dele. Aquela solidariedade orgânica, que se encontrava nas hordas primitivas e que em grande parte se encontrava ainda na sociedade medieval, está sendo destruída. A dimensão do econômico, substitui a dimensão do humano: o homem, o ser humano, é uma mercadoria num mercado que se vende e que se compra. Vende a sua força de trabalho, vende a si próprio e não é propriamente um ser humano. Ele não se reconhece e não é reconhecido como ser humano. No manuscrito de 1844, Marx aprofunda a noção de alienação: alienação é um fenômeno típico da contradição que há entre o progresso material e a desominização do homem, que tem no capitalismo no século XIX, na Inglaterra, um ponto alto, porque é no capitalismo que essas características da alienação aparecem de uma maneira extrema. No livro “O Capital”, Marx pergunta o que acontece então, com esse trabalhador que é apenas uma mercadoria no mercado de trabalho? Podemos falar de alienação objetiva. Em outras palavras, a sociedade capitalista trata o trabalhador não

como homem, mas como coisa, como mercadoria e isso constitui a essência do capitalismo, não é a má vontade de um mau patrão. O capitalismo para avançar como um sistema precisa comprar a força de trabalho, explorá-la na intensidade que puder, substituí-la a cada momento em que fraqueja, pois ao contrário o capitalismo não se firma como tal. Então é uma inerência do capitalismo, a produção da alienação. Já havia alienação nos modos de produção anteriores, como escravagismo ou regime feudal mas, não era tão intensa, havia brechas para o humano. No capitalismo um sistema moderno de produção racional e científica não se pode dar ao homem o lugar como ser humano, a não ser que esse homem se rebelde e conquiste pequenas fatias da sua humanidade através de sindicatos, organizações, lutas etc. Mesmo isso é pouco provável porque o próprio sistema capitalista cria algumas coisas que tornam o sistema estável. A primeira delas e que nos interessa muito, a nós psicólogos, é o problema da introjeção dos valores da sociedade capitalista a nível individual. O indivíduo não só objetivamente é tratado como mercadoria, mas ele aprende desde criança nos ambientes em que é socializado, na família, na escola, na igreja ou pelos meios de comunicação social, que ele é desigual que é inferior. Aprende que é incapaz, que ele não merece, que já estão lhe dando, se lhe dão, o salário mínimo. Então, esse capitalismo, que objetivamente desumaniza, tem um aliado que está dentro de cada um de nós, que a nossa falsa consciência a respeito da sociedade, da divisão de classes, do sentido do trabalho e quando falha esse mecanismo, que é um mecanismo psicológico de introjeção dos valores desta sociedade, o capitalismo recorre à força bruta. O capitalismo mais do que qualquer Estado antigo, arma-se de uma força de repressão, de repressão física mesmo, de polícia, de exército, uma vigilância extrema sobre dos seres humanos, de modo que estes não possam entender o que está acontecendo com eles. Qualquer tentativa de tentar organizar-se como homem, como ser humano é fortemente combatida. Ainda fica uma pergunta para Marx: por que o capitalismo para ser um modo de produção eficiente e científico mais perfeito que nós tivemos até hoje, tem de tratar o homem dessa maneira, desumana e desumanizadora? A resposta ele desenvolve em "O Capital", onde abandona um pouco o conceito de alienação, a parte central dos Manuscritos e começa a trabalhar as suas causas. Marx mostra cientificamente que o capitalismo é um sistema de produção que otimiza, que maximiza o lucro. Sociedades antigas também procuravam o lucro, mas o capitalismo é um sistema baseado unicamente num valor supremo que é o lucro. Só vai pra frente a empresa que der lucro, não há lugar na organização social para empresas que não dêem lucro. Procurar o lucro é possível unicamente a partir de um conceito que é a mais-valia. O lucro vem da exploração do trabalho daqueles que não são mais detentores dos produtos nem dos instrumentos do trabalho. Ele fecha o círculo da explicação, introduzindo conceitos de lucro, de mais-valia. Obviamente, estou falando telegraficamente de alguns conceitos centrais na teoria, mas esse conjunto é um todo, é um sistema científico, de

explicação científica da sociedade capitalista. Nisso Marx foi cientista.

#### **4º ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA O ESTUDO DA ALIENAÇÃO**

Terminando, gostaria de chamar a atenção para algumas questões que dizem respeito à Psicologia, quando se fala do conceito de alienação. A primeira questão é esse desafio ao empírico, que o próprio Erich Fromm já nos apontava quando dizia que esse conceito de alienação, que esteve cem anos nas mãos dos filósofos, que está há cem anos na mão dos cientistas sociais, a partir de um economista e sociólogo chamado Marx e também dos marxistas, freqüentemente tem sido trabalhado ideologicamente. Esse conceito precisa agora ser trabalhado empiricamente. Algumas pistas de trabalho empírico poderão interessar eventualmente a montagem de aulas para o 2º Grau. Eis um trecho de um livro muito interessante de Basbauml: "Alienação e humanismo", Editora Global. A um certo momento o autor fala do sub-homem brasileiro (página 60) e tenta descrever empiricamente no que se constitui o modo de sobreviver da nossa população hoje, sob o regime capitalista. Pode-se também pesquisar as condições de vida do trabalhador do campo e do trabalhador da cidade. Saúde, educação, duração de vida, auto-imagem, autoconfiança ao nível coletivo. São conceitos que devem ser estudados pela Psicologia Social, mas que só terão interesse se tiverem um quadro teórico, que é o quadro da alienação que nos é fornecido pelas Ciências Sociais. Outra questão que o próprio Erich Fromm nos mostrou é o problema da saúde e doença mental. Aqui volto ao primeiro ponto, discutido. Como é que saúde e doença mental devem ser analisadas, considerando fatores sócio-econômicos, políticos e culturais? A saúde mental que até agora era um tema de monopólio de médicos (monopólio de médicos porque era um conceito estritamente organicista), deve ser reescrito, reestudado, pesquisado numa perspectiva psicossocial. Nós psicólogos falamos da unidade de biopsicossocial do homem. Isso tem muito a ver com a questão de saúde e doença mental. Disso decorrem algumas conseqüências para as próprias práticas cotidianas dos psicólogos, em área de saúde mental. Pode-se trabalhar em saúde mental ou em doença mental, numa perspectiva puramente organicista, pode-se trabalhar em Psicologia, em saúde mental numa perspectiva puramente psicogênica, psicanalítica clássica ou pode-se trabalhar em saúde e em doença mental numa perspectiva biopsicossocial, em que as questões do capitalismo, com a sociedade real de aqui-e-agora em que nós vivemos, têm uma importância causal na questão de saúde e doença mental. Gostaria de esclarecer que essa causalidade não é linear. É preciso, portanto, uma pesquisa mais apurada, para se saber como elementos sociais (morar em uma favela, passar fome, ter salários extremamente deficientes) podem afetar a saúde da pessoa. e contribuir para o aparecimento das doen-

ças, inclusive as mentais. Não é uma relação linear, por exemplo, se alguém ganha salário baixo é doente mental. A relação não é linear e direta, mas existe e precisa ser melhor definida. Isso é assunto de Ciência, é trabalho científico.

Um último ponto importante é a nossa própria profissão de psicólogo como instrumento de controle social ao lado da ideologia, da educação e da própria política. Será que a profissão de Psicólogo, no capitalismo, tem a ver com um certo controle social? Obviamente é um assunto que precisa ser um pouco mais estudado. Aconselho ver, também, A. Merani em "Psicologia e alienação", Editora Paz e Terra, 1972. Ele, um psicólogo venezuelano que, além desse livro, tem vários outros em que tenta estudar exatamente esta problemática da alienação no capitalismo e na América Latina, apesar de estar mais voltado, ao menos nesse livro, para os Estados Unidos, que é a matriz da nossa Psicologia. Num artigo recente, "A função social do psicólogo", uma psicóloga mineira, Regina Helena de Freitas Campos, nos dá um delineamento de como a profissão do psicólogo nasceu no capitalismo com função de controle social bastante clara (Cortez Editora — Educação e Sociedade, nº 16 — Dezembro/83). Parece ainda obrigatório citar a própria Silvia Lane, no livro "Psicologia Social homem e movimento", no capítulo "Consciência — Alienação: a ideologia a nível individual". O conceito ideologia tem sido estudado pelo próprio Marx em "A Ideologia alemã" e por outros autores mais modernos. É um conceito que se aparenta com o conceito de alienação. Alienação não é só objetivamente a redução, no capitalismo, do homem à mercadoria para maximalizar o lucro graças à mais-valia, mas alienação é subjetivamente acreditar-se com menos qualidades, menos oportunidades, menos sorte, menos chances etc. Eis, em rápidas palavras, o conceito de ideologia como um conceito que está dentro do conceito de alienação. Há, ainda, o estudo empírico de Celso Frederico (professor da USP e psicólogo), "Consciência operária do Brasil", Editora Ática, 1978 — estudo empírico em Psicologia, com referencial teórico dialético. O autor estuda um grupo de trabalhadores e mostra como é que os grupos de trabalhadores introjetam uma falsa consciência de si, do trabalho, da sociedade, do patrão, do dinheiro e através de uma práxis, de uma luta cotidiana, dos pequenos acontecimentos reivindicatórios da fábrica vão começando a desenvolver uma consciência, que se aproxima de uma desalienação. Vocês questionam a relação existente entre utopia e alienação. Utopia lembra proposta de uma nova sociedade. O conceito de utopia para Marx é um conceito trabalhado em duas dimensões. Marx fala de utopias não-científicas e de utopias científicas, isso é importante. Na realidade há utopias que são não-científicas. O conto de fadas descreve uma utopia não-científica. No momento em que estou precisando de dinheiro, ou de afeto, uma varinha mágica vai resolver os problemas. Mas existem certos projetos históricos que não aconteceram, mas que podem ser trabalhados. Cientificamente há condições para acontecerem e é nesse sentido que Marx afirma que a saída do capitalismo é uma saída para uma sociedade socialista e finalmente comunista, a ser construída de uma maneira

científica. Aí nós já entramos em um outro problema que é o da Política, da Ciência Política, mas que está extremamente ligado ao problema da alienação e da desalienação.

Quanto à indagação sobre a proposta de educação desenvolvida por Paulo Freire ser desalienadora, é correta. Ele trabalhou como educador, numa primeira fase sem estar muito ligado a Marx.

Ele tinha uma formação filosófica, na linha do existencialismo, do humanismo cristão. Entretanto, preocupava-se, realmente, com as desigualdades culturais das pessoas. Tanto é assim que o primeiro problema prático que ele atacou como educador foi o problema do analfabetismo, mas um analfabetismo que devia ser vencido, não de uma maneira mecânica, uma cartilha da “rosa — ra, re, ri, ro ru”, ou, “o Ivo viu a uva”. Então Paulo Freire tentava alfabetizar, em primeiro lugar, mostrando ao analfabeto que ele é uma pessoa que já tem cultura, ele é um analfabeto de letra, mas não é no sentido pejorativo da palavra, um ignorante, um ignaro. Então, tijolo, planta, agricultura, enxada, eram as primeiras palavras que levavam a mostrar às pessoas, no círculo de leitura, que elas eram dominadoras de um saber, sobre construção civil, sobre agricultura, mais profundo do que o próprio Paulo Freire que era o mestre. Então ele estava tentando substituir realmente uma concepção bancária de educação, que educar é depositar informações sobre pessoas, porque presumo que elas não sabem e provavelmente o que eu vou depositar elas não sabem, mas também não as interessa, por uma concepção dialógica, pela educação dialógica, que seria realmente fazer com que elas se descobrissem humanas, portadoras de uma experiência humana que é acumulativa, de gerações a gerações de agricultores, de trabalhadores e enquanto humanos ativos, capazes de uma troca dialógica, uma troca de iguais e não de uma troca bancária em que só recebem aquilo que interessa a quem dá. Num segundo momento da obra de Paulo Freire, ele foi reestudar como é que se dá opressão nas sociedades complexas como o capitalismo. “Pedagogia do oprimido”, que é a segunda grande obra dele, pertence à uma fase posterior e até altera em grande parte um nível mais idealístico, mais abstrato, menos social das primeiras obras dele. “A Pedagogia do oprimido” é uma obra em que ele faz, uma análise científica da sociedade de opressão na qual nós vivemos sobre o marco do lucro, e propõe uma saída libertadora. Vocês me perguntam como é que se faz para trabalhar na desalienação? Eu acho que nós estamos com um problema meio complicado, eu até disse na primeira parte que esse seria um dos problemas do debate. Eu acho que os psicólogos como vocês vão trabalhar com adolescentes, adolescentes que estarão certamente em grande parte já alienados de si mesmos, da sociedade, das relações sociais. Será que a simples aula, o simples discursar sobre alienação, é um elemento suficiente? Vocês sabem que a maioria dos autores que trabalham com isso respondem que não, que não se vence a alienação pelo discurso sobre a alienação, mas se vence por uma prática de transformação social, que começa nas microrrevoluções, adotando já o que diz Guatarri,

quando se refere às revoluções moleculares. Não se deve esperar grandes revoluções acontecendo toda hora. Elas até podem ter sua hora e vez. Talvez em cada século deve eventualmente haver uma revolução, como houve a Revolução Francesa, a Revolução Russa, a Revolução Americana. É alguma coisa que acontece de século em século. Vamos esperar até a próxima grande revolução mundial? Não, é preciso no cotidiano estar levando as pessoas a uma participação desalienadora, para uma ação que vá num sentido contrário da desumanização. Então, nós temos uma questão bastante difícil, nosso trabalho de educadores junto à juventude. Eu trabalho em Psicologia na comunidade, cujo objetivo é estar despertando não só consciência social, mas ações coletivas. Na nossa própria profissão de psicólogos encontramos dificuldade de trabalhar com os profissionais alienados. Eles têm dificuldades para obter emprego, para se unirem ativamente em ações coletivas, transformadoras. Cada um de nós individualmente sente quanto cada um é estranho ao outro, quando cada um não acredita na sua própria força nem na força do outro, como cada um assume as coisas com fatalidade, mas não acreditando que elas são frutos de nossa condição ou da ação de alguns. Então, eu acho que vocês têm alguns exemplos para pensar como é difícil trabalhar na questão da desalienação. Feita essa preliminar, eu acho que discutir com os adolescentes a sua identidade real, não a fantasiosa, não o que a televisão vende, é importante. Acho que o psicólogo no 2º Grau tem um papel desalienador, porém não vai fazer grande revolução dentro de sua sala de aula, mas apenas uma microrrevolução.

## O professor de Psicologia no 2.º Grau e a comunicação

*Fúlvia Rosemberg\**

Sou psicóloga de formação (formei-me na 3ª turma de Psicologia da USP) mas hoje não sei mais que profissão exerço. Atualmente trabalho em dois lugares: sou pesquisadora na Fundação Carlos Chagas e sou professora do programa de Pós-graduação em Psicologia Social da PUC. Durante um bom tempo da minha vida profissional, trabalhei com produção cultural para criança, analisando seu significado social. Tenho trabalhado nos últimos anos principalmente sobre a condição da mulher e mais especificamente, sobre a questão da creche. No desenrolar dessa atividade foi possível realizar, juntamente com a equipe na qual eu trabalho, um vídeo para utilização em creches, em programas de sensibilização de pajem. Esta é minha prática de, enquanto psicóloga, lidar na área da comunicação.

Pensando na perspectiva de vocês se transformarem em professores de Psicologia a nível de 2º grau e no tema para discussão que me tinha sido proposto – Psicologia e Comunicação – tentei buscar qual seria o enfoque mais interessante para esta apresentação.

De um lado pensei em sistematizar quais seriam as relações entre Psicologia e Comunicação. E quando me pus a trabalhar nessa perspectiva, percebi que teria que refazer um curso de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia, tais são as relações que se podem estabelecer quando se fala tão amplamente em Psicologia e Comunicação. Se nós tomássemos, por exemplo, os conceitos clássicos de análise psicológica, aqueles que se encontram em todos os ma-

---

\* Doutora em Psicologia. Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da PUC - SP.

nuais — percepção, aprendizagem, motivação — veríamos que sempre, num determinado momento, teríamos que fazer apelo a um conceito de Comunicação. Por outro lado, se se tentasse uma sistematização através das teorias, das grandes teorias psicológicas (Freud, Piaget, Wallon) encontraríamos também uma possibilidade de, a todo momento, estabelecer algumas relações com a problemática da Comunicação. Então resolvi descartar esse caminho, achei que não seria o mais adequado pensando na prática docente que terão. Trouxe a prática para o primeiro plano ou seja quais são as questões litigiosas, objeto de posições contraditórias que enfrentarão pessoas que seguiram o curso de Psicologia, que têm uma formação específica em Psicologia, mas que vão exercer a função de educadores em contato com adolescentes. Aqui vão minhas indagações.

A primeira grande questão que me surgiu diz respeito à imagem social do psicólogo. O mais correto seria dizer, hoje, a imagem social da psicóloga. A Psicologia é uma profissão que mobiliza nas pessoas dois tipos de preconceitos positivos: o primeiro é o preconceito do conhecimento científico, como sendo um conhecimento que existe em si e um conhecimento a-histórico, gerador de uma verdade absoluta. O segundo preconceito positivo diz respeito ao poder imaginado que o psicólogo teria, de alguma maneira, de possibilitar a felicidade pessoal nesta terra. A conjugação desses dois preconceitos positivos tem feito com que os psicólogos sejam chamados muito frequentemente a normatizar o comportamento humano através dos meios de comunicação de massa. Ou seja: à medida em que a sociedade foi se desenvolvendo, uma série de funções que eram desempenhadas antigamente na esfera do privado, entre quatro paredes, passaram a ser funções executadas fora de casa, fora da família extensa, por outras entidades, instituições ou profissionais. Passou-se, então, a se recorrer ao especialista para opinar a respeito de tudo aquilo que anteriormente se resolvia com conhecimento quase que só transmitido de uma geração para outra. Não foram só os psicólogos que foram e continuam a ser chamados para opinar, para normatizar, para estabelecer regras do bem viver. No campo do trabalho com a criança, por exemplo, tiveram um papel importante os pediatras, os higienistas que determinaram normas de como se devia cuidar das crianças. Todas essas regras de puericultura — que são regras que a geração das nossas mães utilizaram, que a geração das mães de vocês utilizaram, que a minha geração enquanto mãe utiliza com nossos filhos — foram regras também veiculadas por pediatras e psicólogos. Se se amamenta em hora certa, se se amamenta quando a criança tem vontade e chora, se se dá o peito, se se dá o leite artificial, se se dorme no quarto dos pais, se se dorme fora do quarto dos pais, são regras que foram sendo transmitidas para a população através da voz dos especialistas. O que é importante chamar atenção a respeito desse especialista que vai informando, que vai fornecendo regras do bem viver, é que esses princípios, esses ensinamentos passam e são usados como se fossem verdades científicas, como se fossem verdades absolutas, como se fossem o conhecimento em si, esquecendo-se, que esses conhecimentos são produtos de uma época, que

têm determinada função na sociedade, que são historicamente determinados e que muitas vezes, a maioria das vezes, significam apenas uma opção de valor. Isso me parece extremamente importante e eu vou destacar.

Muito do que se vive como se fosse um conhecimento científico do psicólogo, ou de outros especialistas em bem viver, nada mais é do que o reflexo de uma escala de valores que se assumiu (seja naquela categoria profissional, seja naquele momento histórico, seja até onde avançou a Ciência). Ou seja, estou chamando a atenção para o que me parece um aspecto bastante sério e que merece reflexão, ou seja o fato da Psicologia alçar o seu conhecimento ou aquilo que informa ou o produto da comunicação, à categoria de conhecimento objetivo, como se ele fosse desenraizado dos valores dominantes naquela sociedade. Vou citar um exemplo para ficar mais claro:

Vocês já devem ter ouvido uma conversa do seguinte tipo: no meu tempo, os pediatras recomendavam que as crianças fossem amamentadas a cada quatro horas. Isto era uma verdade absoluta e muitas mães só amamentavam dentro daquele período. Isso foi incorporado nos livros de Puericultura (veja-se por exemplo o do Reinaldo Delamare). Isso passou para os meios de comunicação de massa da época, que eram os jornais, as revistas, principalmente destinados ao público feminino. Esta regra então era sagrada, e era sagrada por quê? Era sagrada porque era vivido como um conhecimento científico e que o pediatra tinha maior poder provindo de um conhecimento superior ao daquela mãe que estava lidando “instintivamente” com aquela criança; aquela mãe ignorante do que seriam as necessidades reais e específicas da criança. Passou-se uma geração: as necessidades da sociedade se modificaram, surgiu uma nova corrente dentro da Pediatria, da Puericultura e passou-se a considerar que a criança deveria ser amamentada desde que sentisse fome, independentemente daqueles períodos rígidos. E passou-se a utilizar, também, novamente todo um tipo de rede de comunicações tentando influenciar o comportamento das mães naquele sentido. E todo esse novo conhecimento, toda nova argumentação passou a ser tida como uma verdade, um conhecimento, como sendo a verdade científica da Puericultura e da Pediatria. Ora, tanto amamentar em tempo fixo quanto quando a criança emite o desejo, dá sinais de que está com fome, são práticas que são determinadas por razões culturais, sociais e históricas, pelo projeto implícito que setores da sociedade formulam a respeito do ser humano adulto e que a Pediatria legitima.

Em Psicologia, ocorre e vem ocorrendo este mesmo procedimento, com uma agravante: muitas vezes, nós psicólogos, não temos conhecimento de que aquilo que estamos transmitindo como verdade, nada mais é do que uma opção por certos valores. O exemplo que eu vou dar no campo da Psicologia diz respeito a um tema que vem me interessando muito particularmente, que é a questão da relação mãe/filho. Durante a década de 50, logo depois que acabou a Segunda Guerra Mundial, nos países desenvolvidos, que são os produtores de conhecimento psicológico, começou a ganhar força a famosa

teoria da carência da relação mãe/filho ou a carência do cuidado materno. Eu vou citar dois nomes que provavelmente vocês aprenderam no seu curso: Spitz e Bowlby. Estas teorias foram se fundamentando através do que se imaginava na época fossem situações experimentais com controle rigoroso de variáveis, situações absolutamente objetivas, científicas, sem nenhum viés econômico, político ou ideológico. Ocorre que a sociedade foi se transformando e uns 20 ou 30 anos depois foi possível conseguir compreender os mecanismos históricos que propiciaram o surgimento destas teorias. Na década de 40, esses países desenvolvidos tinham vivido a situação de guerra; os homens saíram, foram lutar e as mulheres que não foram ao campo de batalha tinham que manter economia de retaguarda, ou seja, tinham que manter aqueles países vivos, produzindo mercadorias, tanto mercadorias para uso interno quanto mercadorias de apoio para a guerra. A mão-de-obra feminina, naquele momento, era extremamente importante. Mesmo nos Estados Unidos, país que recusa políticas socializantes, sabe-se que durante a Segunda Guerra Mundial, em torno dos anos 40, existiam 1 milhão e 500 mil vagas em creches públicas. Para quê? Para tomar conta das crianças daquelas mães que estavam mantendo uma economia de retaguarda. Ora, acabada a Segunda Guerra Mundial, os homens voltam para casa, voltam para os países, vão procurar aqueles lugares no mercado de trabalho, que estavam sendo ocupados pelas mulheres durante a guerra. Por outro lado, os mortos durante a Segunda Guerra Mundial foram muitos. Por exemplo, uma cidade como Varsóvia foi quase que inteiramente destruída; a cidade de Minski, na Bielo Rússia, foi destruída a 90%. Finda a guerra, os povos da Europa enfrentaram também o problema do repovoamento dos países. Para repovoar os países da Europa, era importantíssimo incentivar o aumento da natalidade. Como incentivar o aumento da natalidade, a não ser trazendo a mulher para dentro de casa outra vez? A não ser lhe dando incentivos econômicos e simbólicos para cuidar de seus filhos? Surgem então as políticas públicas de proteção materno-infantil. Neste momento ganha força a ideologia do amor materno amparada pelas teorias psicológicas dos efeitos negativos de carência de cuidado materno.

Se vocês tomarem um texto de Bowlby que foi escrito para a Organização Mundial da Saúde, em 1950, sobre carência e privação de cuidados maternos, encontramos aí explicitamente que a criança para ser normal não pode freqüentar instituição como também deve ter disponível uma mãe (ou substituta materna) que cuida dela 365 dias por ano, 24 horas por dia. Ora, esses psicólogos, dessa época, encontram possibilidade de divulgar suas idéias através dos meios de comunicação de massa. Winicott, por exemplo, psicólogo, inglês de renome, tinha um programa na BBC de Londres. Então, toda aquela ideologia do amor materno que já era difundida e já era aceita na sociedade, passou a ter um reforço extremamente importante, que foi o reforço do dito conhecimento científico, experimental, da Psicologia. Levou-se muito tempo para se perceber isso, e para se fazer uma avaliação, não só ideológica e política, mas também uma avaliação experimental, mostrando

como é que os controles feitos por Bowlby eram controles de variáveis feitas de uma forma muito frouxa. Ou seja, a frouxidão dos controles experimentais (e que sempre ocorre tendo em vista a complexidade do ser humano) permitem que a atenção do pesquisador se voltasse para as idéias emergentes e que reforçaram o controle social.

É importante lembrar que as revistas de divulgação da Psicologia continuam desenvolvendo trabalhos nesse sentido, fazendo apelo ao especialista, ou seja, àquela pessoa que na sociedade assume uma determinada posição de destaque, como possuidora de um determinado tipo de conhecimento e capaz de normatizar os caminhos da felicidade humana.

Existe uma tese que foi defendida na ECA – Escola de Comunicações e Artes da USP, por Silvia Lustig, que tenta captar a linguagem destes textos sobre relação mãe/filho, mostrando como utilizar uma linguagem normativa, impositiva, diretiva, em que o especialista passa a não ter, na verdade, uma relação biunívoca com a provável leitora. A sua relação é uma relação de cima para baixo, num processo de comunicação que envolve uma relação entre desiguais, tirando a possibilidade da leitora de interagir com o texto e com aquilo que ele produz enquanto conhecimento e reflexão. Bom, esta é uma questão que me parece importante para se pensar e se discutir com psicólogos que serão educadores de adolescentes, ou seja: qual é a possibilidade que se tem de se colocar entre parênteses ou de se questionar os valores correntes em Psicologia num determinado momento histórico? Qual é a possibilidade que se tem de se saber, principalmente em se tratando de uma relação com uma geração mais jovem do que a minha, se eu estou conseguindo respeitar ou levar em consideração a diferença histórica que existe entre minha geração e a geração que vem vindo. Então é a segunda questão que considero importante, isto é, como lidamos com a dimensão histórica do ser humano, principalmente da infância e da adolescência.

Vou me deter agora nesse ponto: como a Psicologia e a Educação vem lidando com a dimensão histórica do ser humano, principalmente da infância e da adolescência.

Existe uma tendência em Psicologia de se considerar a infância e a adolescência como etapas quase que biologicamente determinadas. É verdade que uma certa introdução de componentes históricos, ou da perspectiva histórica na análise da infância e da adolescência, aparece hoje no Brasil e em outros países, principalmente através do recorte de origem sócio-econômica. Quer dizer, hoje se aceita e se admite, por exemplo, que uma criança e um adolescente das classes populares tenham comportamentos, expectativas, aspirações, motivações possivelmente diferentes, de crianças e adolescentes provenientes de classes mais ricas.

Porém, a Psicologia tem perdido de vista que o processo de socialização das jovens gerações ocorreu em decalagem de tempo com relação à geração adulta, ou seja, a infância que está vivendo hoje a sua infância, está vivendo-a em momento histórico absolutamente diferente do que foi a infância que eu

vivi ou que vocês viveram. O ser criança hoje, sua capacidade, potencialidade, expectativas e valores, deve ter um significado diverso daquele de uma criança que viveu 6 anos quando eu vivi meus 6 anos.

Se vocês se interessarem por esse assunto, recomendo o livro do demógrafo historiador francês Ariès, intitulado "A História Social da Infância e da Família". Ariès consegue mostrar como é que a infância e a adolescência são conceitos que se formaram historicamente, como aquilo que nós aceitamos hoje como valor, como forma de afeto, como forma de relação entre adulto/criança e adolescência, é alguma coisa que nem sempre foi assim e que foi se modificando pouco a pouco. Ele mostra, por exemplo, que nas sociedades desenvolvidas dos séculos XV, XVI, não existia nenhum nome específico para caracterizar esta fase da vida que nós chamamos hoje de infância. Que a criança, por exemplo, desde que tirasse as fraldas passava a conviver no universo dos adultos e a ter uma relação quase que de igual para igual, sem muitos dos tabus que nós temos e com outros deveres diferentes dos que nós temos. Isto me parece importante no sentido de estimular a procura de uma forma de comunicação possível entre nós psicólogos e a jovem geração. A tendência habitual entre os educadores é de valorizar excessivamente e mistificar o que tenha sido sua própria infância, o que tenha sido sua própria adolescência, tendendo a considerar como indesejáveis aqueles comportamentos que não nos foram familiares durante a nossa infância e a nossa adolescência. Parece-me que a questão do conflito entre gerações pode passar a ter um significado diverso para as gerações adultas se se pensar nesta defasagem histórica do processo de socialização de cada uma das gerações e que aquilo que foi verdade para a minha geração pode não ser e talvez até seja bom que não seja verdade para as gerações que vieram depois de mim, na medida em que elas viveram sua infância e a sua adolescência numa sociedade bastante diferente do que foi a sociedade em que vivi a minha infância.

Quando se tenta, por exemplo, captar a relação dos educadores com os novos meios de comunicação de massa, é possível perceber uma tendência hipercrítica, às vezes de recusa mesmo, diante do novo.

Existe um texto do Dante Moreira Leite, onde ele faz uma análise em torno da década de 40, 50, sobre a relação entre educadores e as histórias em quadrinhos. A grande novidade a nível da educação naquele momento, o que estava atingindo as famílias, era que as crianças e os adolescentes tinham à sua disposição histórias em quadrinhos, e que terror, dizia-se, as histórias em quadrinhos estavam afastando as crianças da boa leitura. É muito interessante o tipo de análise que Dante Moreira Leite fez na época, porque conseguiu captar exatamente as duas questões que tratei: a questão dos valores, a questão da historicidade. A discussão em termos dos valores transparece através de um problema muito sério que é a relação entre a violência dos meios de comunicação de massa e a violência nos comportamentos dos adolescentes. Então, Dante Moreira Leite vai mostrando que há muito tempo

a humanidade conhece censura (desde Platão), de produtos destinados às jovens gerações.

Dante Moreira Leite vai mostrando que quando o educador censura, por exemplo, cenas de violência em produtos para criança e adolescentes, está se esquecendo da função catártica desses produtos. O interessante é que se Dante Moreira Leite acelerou a censura do educador a respeito da história em quadrinhos, posteriormente percebemos esta mesma postura frente à televisão. Assim, os anos 50 e 60, viram surgir uma muito extensa bibliografia sobre violência na televisão e seu impacto sobre crianças e adolescentes com resultados e recomendações bastante contraditórias. Por que tanta contradição?

Porque aquilo que se tem de antemão como valor, ou seja, a proposta que os próprios psicólogos, que os próprios educadores assumem diante dos meios de comunicação de massa, e no caso a televisão, determina uma série de opções metodológicas, uma série de opções de análise, que acabam gerando resultados de pesquisa conflitantes.

Parece-me muito sério, que quando se tenha diante da gente, adolescentes com uma experiência diversa da minha no uso e manipulação de tecnologia, se consiga levar em conta aquilo que é opção, que se tenha enquanto valor diante dessas tecnologias e que se erra projetando, transmitindo como se fosse Ciência para os jovens educandos.

Agora, o que está surgindo novamente como grande mobilizador dos educadores e dos psicólogos são os computadores. Quer dizer, em que medida esse novo avanço da tecnologia está nos ameaçando, está ameaçando a nossa geração que passou por um processo de socialização que não conviveu cotidianamente com esse tipo de tecnologia. É lógico, é óbvio que existe uma proposta nossa, implícita, existe uma proposta de psicólogos atuantes no setor, de que a Psicologia pode contribuir para a criação do cidadão crítico diante dos meios de comunicação de massa, para o cidadão crítico diante dos novos avanços da tecnologia. Quer dizer, quando questiono a postura da geração adulta diante da inovação não estou querendo dizer que se deva aceitar a tecnologia e os meios de comunicação tal qual eles existem, mas a proposta que me parece adequada é a de conseguir apoderar-se desses novos meios de comunicação e não negá-los, não negar sua existência, não negar suas possibilidades, seu poder de transformador da sociedade. Isto é, não ficar idilicamente desejando uma sociedade artesanal que não volta mais. Desejando idilicamente que a gente continue a transmissão de conhecimentos, a transmissão de valores só através da relação oral ou escrita, algo que não volta mais. Mas perceber, ao contrário, que nós podemos nos apoderar das novas tecnologias e conseguir que os nossos educandos, as jovens gerações, sejam manipuladores críticos dos novos meios de comunicação de massa e da nova tecnologia.

Isto é possível no contexto de um ensino de Psicologia de 2º grau? Isto é possível desde que nós consigamos de início questionarmos nossa posição frente ao conhecimento.

Um crítico de teoria de comunicação, Hans Magnus Enzensberger, em seu livro "Elementos para uma Teoria dos Meios de Comunicação", mostra como é que a intelectualidade tem fantasmado (acho que é a melhor palavra) os meios de comunicação de massa, apenas criticando-os de fora e não conseguindo manipulá-los, apossar-se deles.

Num determinado momento, Enzensberger analisa o caráter revolucionário do xerox (uma invenção que a gente acaba execrando quando se dá aula em universidade, pois todo texto vira xerox) apontando que todo indivíduo, em princípio, pode com esse avanço da tecnologia da comunicação, ser um reproduzidor de comunicação em potencial. Qualquer indivíduo, qualquer grupo alternativo não necessita mais de uma imprensa; sua proposta pode ser multiplicada através desse processo, desde que se consiga manipulá-lo e a ele se tenha acesso.

Enzensberger assinala que os intelectuais têm medo dos meios de comunicação porque acham que poderão ser manipulados por eles, mas que é possível ultrapassar a manipulação através de um conhecimento do seu uso, da incorporação da técnica, através da decodificação dos seus mecanismos. Nesse sentido, acho que um curso de Psicologia a nível de 2º grau, sem afastar, sem fugir, sem fantasmar os meios de comunicação de massa, pode possibilitar que os seus alunos se transformem em críticos, em pessoas críticas e manipuladoras dos meios de comunicação de massa.

Gostaria de dar um exemplo, simples e concreto, a respeito de uma técnica muito usada em Psicologia Social, que é a famosa análise de conteúdo. Não sei se vocês tiveram curso de metodologia, se vocês manipularam um pouquinho a análise de conteúdo ou se vocês infelizmente tiveram alguém que lhe disse que análise de conteúdo é um tipo de técnica que foi usada pelos funcionalistas positivistas americanos e por isso não presta.

Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que permite propor uma releitura do conteúdo de qualquer tipo de mensagem, de um texto, de um filme, de uma novela e assim por diante. Existem já, no Brasil, alguns bons textos que usaram técnica de análise de conteúdo para desmistificar a manipulação ideológica de conteúdos de alguns meios de comunicação de massa.

Em alguns estudos sobre Literatura Infanto-Juvenil, sobre livro didático, sobre livro de leitura, de História, de Geografia, tem-se chegado à conclusão de que esses materiais acabam reproduzindo ou criando situações discriminatórias e preconceituosas contra categorias sociais oprimidas. No caso de preconceitos raciais, observa-se, geralmente, que as populações não-brancas são discriminadas nesses textos. Como é que se chega a esse tipo de conclusão? Como é que se trabalha esse tipo de coisa? Por exemplo, decodificando como é que o personagem aparece nesses textos, como é que o personagem aparece na ilustração, como é que o nome é dado ao personagem, se é branco ou se é negro, se é homem ou se mulher, se é criança ou se é adulta, se é brasileiro, ou se é estrangeiro! Como é que, por exemplo, a ilustração valoriza o personagem? Se ele aparece no primeiro plano, se ele aparece no segundo

plano etc. Técnicas desse tipo, que fazem parte do arsenal da Psicologia, que fazem parte daquilo que durante um certo período nesse país se desprivilegiou, que é o conhecimento técnico, a competência técnica, este tipo de material se incorporado pelo professor, se democratizado através de uma adequada relação professor/aluno, é capaz de fazer com que o professor não tenha mais uma postura de afastamento, uma postura de negação, uma postura de recusa dos meios de comunicação de massa e passe não só a aceitá-los, mas consiga também fornecer instrumentos críticos para os seus alunos.

*Solange Nogueira Buono\**

Todas as tentativas de tratar o tema “emoção”, cientificamente, esbarram com a dificuldade em se definir satisfatoriamente esse termo, bem como as várias hipóteses que giram em torno de seu conceito. A própria palavra emoção parece conter em si a capacidade de suscitar emoção. Muitos são os termos que designam ou sugerem emoção. Versos de poesias, letras de músicas etc., fazem parte do conjunto de material que tenta definir o termo emoção, como a linguagem na qual expressamos uma série de percepções internas e através da qual descrevemos o outro.

Quando falamos de emoção, referimo-nos a sensações subjetivas que ocorrem em respostas a um fator estimulante, geralmente externo. Assim, qualquer pessoa já terá experimentado sensação de amor, raiva, medo ou frustração, reconhecendo-os como pertencentes a uma classe comum de fenômenos. Embora muitas vezes tenhamos dificuldade de colocar verbalmente, a emoção se apresenta para quem a experiencia, como um fenômeno imediato e concreto a respeito de cujo sentido não parece haver dúvida.

As emoções são freqüentemente ligadas à motivação. A lógica dessa ligação não é inteiramente clara, mas podemos sugerir uma série de razões possíveis, todas elas envolvendo a relação dos estados emocionais com o comportamento. Alguns autores afirmam, entretanto, que as emoções são sim-

---

\* Psicóloga clínica. Professora de Psicologia na OSEC.

plesmente uma classe de motivos, inteiramente distinta da motivação, ou ainda, que as emoções são conhecidas por suas manifestações abertas e por declaração de como nos sentimos.

Após extensa análise filosófica do problema, Reid chegou às seguintes conclusões:

“O termo emoção pode ser empregado quando quisermos definir: a) um estado afetivo dado pela introspecção, geralmente mediado por atos interpretativos; b) o conjunto das alterações fisiológicas internas, que visam ao retorno do equilíbrio normal entre o organismo e o meio ambiente; c) os vários tipos de comportamentos manifestos, estimulados pelo meio, e com ele se envolvendo em interações constantes, que são expressivas do estado fisiológico de excitação e também do estado psicológico mais ou menos agitado”.

Outra das poucas definições sobre emoção é a de Vonderahe. “Emoção é uma maneira de sentir e uma maneira de agir. Pode ser definida como a tendência de um organismo a aproximar-se ou afastar-se de um objeto, acompanhada de marcadas alterações somáticas — um impulso para agir e um elemento de prontidão ou alerta, uma superconsciência ou vividez dos processos mentais. Ocorre também o oposto: uma depressão dos movimentos.”

O progresso na compreensão do comportamento emocional somente agora é que começa a se fazer sentir e dificuldades inerentes à definição da emoção incluem a falta de um único critério, ou mesmo de um grupo de critérios para a sua identificação, além da tremenda complexidade e do conhecimento limitado dos mecanismos anatômicos e fisiológicos envolvidos, bem como a própria confusão terminológica.

Um dos grandes obstáculos a esta definição é a discrepância no ângulo de abordagens: psicólogos diferentes tenderão a encaixar a emoção em paradigmas diferentes. Por exemplo: skinnerianos advogam a análise experimental do comportamento emocional; etólogos defendem a observação do comportamento emocional e o problema de sua função; cognitivistas pregam a importância dos estados mentais no comportamento emocional. Desta maneira, para alguns, a emoção seria principalmente um papel social, imbuído de significados convencionais, enquanto que para outros, seria um programa de base instintiva, capaz de comandar movimentos expressivos, semelhantes em todos os seres humanos.

A variação no uso de termos que se referem a fenômenos emocionais, tem se apresentado como uma outra grande dificuldade para se lidar com este conceito. Engelman (1978) fez extensa revisão do assunto afirmando que não há consenso entre os estudiosos quanto ao domínio da aplicação de conceitos como emoção, paixão, afeto, sentimentos, estados de ânimo etc. A linguagem cotidiana tem muitos termos que descrevem estados subjetivos como estar ansioso, estar tranquilo, estar triste etc., mas não sabemos na verdade a que emoção estas palavras se referem.

A despeito de todos estes problemas, o conceito de emoção está solida-

mente estabelecido e é largamente usado em Psicologia, nos escritos literários e na linguagem diária; assim seu significado precisa ser esclarecido.

Sem uma definição acabada do termo emoção, mas sim usando-o como objetivo de observação e estudo, podemos enumerar vários aspectos que o consenso classifica como características emocionais do comportamento: 1) a experiência pessoal ou sentimentos individuais que podem ser analisados através da introspecção e relatados por meio de expressão verbal; 2) o aspecto expressivo ou comportamental das emoções inclui uma variedade de respostas que afetam: a) o sistema motor, sob a forma de gestos, posturas e deslocamentos; b) o sistema autônomo, influenciando a respiração, o ritmo cardíaco, a vasomotilidade e outras funções; c) o sistema endócrino — glândulas endócrinas, incluindo a hipófise, supra-renal, tiróide, gônadas, que podem influenciar todo o metabolismo e a reatividade somática.

Levando-se em conta esses aspectos, poderíamos nos referir ao domínio do fenômeno da emoção da seguinte maneira:

A — Do ponto de vista do senso-comum, a emoção se apresenta em primeiro lugar como experiência interna, como “algo sentido”.

B — Essa experiência inclui a percepção de modificação do próprio corpo. Ex.: leve tremor, nó no estômago, secura na garganta.

C — A emoção envolve mais do que a autopercepção. Ela é geralmente vista como relacionando-se a um evento ambiental ou a representação (lembança) de um destes eventos.

D — O impacto desses eventos depende da forma como for interpretado pela pessoa, de como o avaliará em função de sua experiência passada e dos indícios presentes. Depende, em última instância, da cognição do indivíduo.

E — Ao prelo individual da emoção, acrescenta-se um significado de transmissão, de reconhecimento da interação interpessoal. A emoção é comunicada, as pessoas falam a respeito do que sentem, mas também usam os movimentos expressivos (gestos, expressões faciais etc.) como canais mais sutis e talvez menos codificados socialmente.

Uma emoção não se repete, transformando-se com a experiência. Durante muito tempo prevaleceu a idéia segundo a qual a emoção era vista como uma interrupção abrupta da linha de ação do indivíduo, ou seja, uma emoção seria desorganizadora e negativa em termos de seus efeitos para o indivíduo.

Hoje, acredita-se que a emoção seja uma forma de ajustamento às pressões do ambiente e a ela se atribui uma função adaptativa: 1) a emoção serve como critério de valorização positiva ou negativa das situações de vida; 2) ela prepara para a ação, e 3) desempenha um importante papel na comunicação social.

Sua natureza adaptativa verifica-se no próprio desenvolvimento emocional da criança, onde gradativamente apuram-se formas cada vez mais nítidas de expressão.

Alguns autores, como Ekman, situam as emoções como breves e os estados de ânimo como duradouros, afirmando que é difícil ver uma expressão emocional mesmo que fingida, perdurar na face por mais do que alguns segundos. Cabe distinguir a emoção de afetos mais prolongados, por ex: a irritação que me deixou a tarde inteira de mau humor, ou da manhã clara após a chuva que me anima por um bom tempo. Fenômenos afetivos como estes são chamados de estados de ânimo e assumem um colorido menos intenso do que a emoção propriamente dita. Para Ekman, estados de perturbação emocional como depressão, ansiedade, são emoções amplificadas ao extremo.

Apoiando-se na análise dos indicadores principalmente de expressão facial, psicólogos acreditam que existem emoções básicas que formariam espécies de núcleos ao redor dos quais se organiza a Vida Afetiva.

Segundo Izard são:

alegria	raiva	medo
surpresa	nojo	vergonha
tristeza	desprezo	culpa

Entretanto em alguns experimentos pode-se constatar não somente emoções básicas, como também uma mescla complexa de emoções diversas que vêm mostrar quão estreita é a ligação entre a experiência e a expressão facial da emoção.

Os termos afeto e emoção são bastante usados como sinônimos na literatura e em alguns livros, como o de Hilgard (1962), em que o conceito de emoção é aceito como a parte experienciada das emoções percebidas somente pelo sujeito que pode ou não exteriorizá-lo sob a forma de expressão verbal.

Os sentimentos são a maneira como nos percebemos. São nossa reação ao mundo que nos circunda. Falando com simplicidade, cada um de nós somos os sentimentos que temos. Aquilo que sentimos a respeito de qualquer coisa reflete nossa história e desenvolvimento, nossas influências passadas, nossas agitações presentes e nosso potencial futuro. Sem consciência do que significam nossos sentimentos, não há uma real consciência de vida. Os sentimentos são a reação mais direta à nossa percepção. Quando usamos só as palavras para descrevermos aquilo que percebemos, na verdade estamos tentando dominar nossos sentimentos mais do que experimentá-los.

Basicamente, existem duas espécies gerais de sentimentos: positivos e negativos. Os sentimentos positivos ampliam nosso senso de força e bem estar, produzindo prazer; os sentimentos negativos interferem no prazer, consomem energia e nos deixam exauridos, com uma sensação de vazio e solidão.

Retomando os itens referentes ao domínio da emoção, poderíamos lançar as seguintes questões: em que medida é o envolvimento do corpo essencial à experiência da emoção? Somente o uso das palavras seria significativo no domínio e controle das nossas emoções?

Os teóricos da emoção têm oferecido diversas respostas a estas indagações ao longo da História. Algumas dessas teorias concentram-se no as-

pecto evolutivo, partindo de Darwin, que foi um dos primeiros a abordar extensamente o problema das emoções em animais.

Em 1884, William James sugeriu que as alterações fisiológicas são a base de experiência emocional — temos medo porque fugimos, ficamos tristes porque choramos. A percepção das alterações do organismo é a emoção, segundo a concepção de James. Um pesquisador dinamarquês, Carl Lange, chegou a conclusões algo semelhantes por volta da mesma época e essa noção da emoção é chamada agora de teorias de James-Lange. Em vez da interpretação clássica que seria — vejo o cachorro, sinto medo e meu corpo prepara a fuga, — eles inverteram essa preposição para — vejo o cachorro, o meu corpo prepara a fuga, sinto medo — determinando que se eliminarmos todos os sintomas corporais de uma forte emoção, descobriremos que nada resta na consciência.

Essa teoria de James — Lange, desde o seu início foi alvo de críticas. Sherrington, em 1906, afirmou ter observado emoções em animais com lesões da medula cervical e dos nervos vagos, privados portanto de grande parte de seu *feed-back* sensitivo. Walter Cannon — P. Bard, em 1927 e 1928, postularam a chamada “Teoria Talâmica das Emoções”, formularam a hipótese de que a experiência emotiva surgia no córtex, depois de coordenada nos centros talâmicos, ao mesmo tempo que o comportamento emocional seria liberado ao nível do hipotálamo. Não há, até hoje, evidência de que a experiência emocional origina-se no tálamo: essa origem ainda continua sendo mistério.

Posteriormente, Papez (anatomista, 1937), publicou um trabalho que veio revolucionar os conceitos até então em vigor sobre os processos emotivos. Fez a primeira tentativa organizada para delinear os mecanismos corticais específicos responsáveis pela regulação das emoções, sugerindo que a expressão e experiência emocionais, devem ser fenômenos dissociados e que a experiência subjetiva da emoção requer a participação do **Córtex**.

Em 1952, Mac Lean fez uma extensa descrição dos fatos estabelecidos pela experimentação e concordou com a idéia de Papez que o hipotálamo é o mecanismo efetivo da expressão emocional e que somente o córtex cerebral é capaz de apreciar as várias qualidades afetivas da experiência e combiná-las em estados sensoriais de medo, raiva, amor e ódio.

A teoria de Mac Lean considera as emoções como informativas de ameaças à autopreservação e à preservação da espécie, sendo o processo de irradiação dessas ameaças considerado desagradável. Para ele, as emoções podem ser ainda classificadas em primárias e secundárias. As emoções primárias seriam sentimentos ou afetos relacionados às necessidades corporais básicas, como alimento, água, território, sexo. A partir destas, geram-se as emoções secundárias, tais como medo, raiva, ódio, amor, familiaridade, estranheza e outros sentimentos ou combinações de sentimentos.

Autores como Schachter e Singer, em 1962, retomaram a hipótese James-Lange e a crítica de Cannon-Bard e supuseram que a qualificação do

teor emocional deveria provir das cognições que o indivíduo tem a respeito das circunstâncias em que surge sua emoção, uma vez que a ativação do corpo é um fenômeno indiferenciado. Fizeram uma série de experimentos, onde testaram o efeito de produtos farmacológicos para verificar a avaliação cognitiva dos efeitos. Para eles, a emoção vivida é produto conjunto da ativação fisiológica e avaliação cognitiva, ou seja, a predominância do papel da experiência passada e da maneira como o indivíduo a percebe em sua situação presente.

A emoção, além de uma repercussão afetiva interna, é também um elo entre pessoas, um modo através do qual a interação social se regula.

Falamos em indução emocional quando, sem muita demora, a expressão se transfere de pessoa para pessoa, ou quando, de repente, um observador se coloca no lugar da pessoa observada, assumindo o seu papel e chegando desta forma a receber o impacto afetivo. Ex.: risos enlatados, imitação em recém-nascidos; sentimentos depressivos também geram reações depressivas em outros. Muito do processo de socialização ocorre através de diálogos afetivos entre o bebê e o rosto da mãe. Muitas pesquisas têm demonstrado que a função primeira e primordial da emoção humana é regular as representações mentais de contactos e relações interpessoais.

Na medida em que as crianças respondem às expressões faciais das mães, estas estabelecem uma espécie de relação de contingência. Sua face serve de modelo para a criança. As mães canalizam as reações da criança para o lado dos afetos positivos e as iniciam em uma habilidade essencial para a vida social: a de conter a emoção, de colocar limites à sua exteriorização.

A face humana trai e esconde as emoções, portanto, as expressões faciais podem ser tomadas como indícios de emoções como já citamos anteriormente e como sinais que têm sua influência na interação humana. Quais as emoções que transparecem na face?

Woodworth propôs, em 1938, um escala de emoções da face obtendo concordância entre observadores a partir de estudos de julgamento de fotografias:

- 1 - Felicidade - amor - alegria
- 2 - Surpresa
- 3 - Medo - sofrimento
- 4 - Raiva - determinação
- 5 - Nojo
- 6 - Desprezo

Posteriormente, Osgood encontrou, quase 30 anos após, a mesma escala, o que vem a nos sugerir a existência de expressões emocionais básicas:

- 1 - Felicidade - amor - alegria
- 2 - Surpresa
- 3 - Medo - sofrimento
- 4 - Raiva - determinação
- 5 - Nojo

6 – Desprezo

7 – Interesse

Alguns pesquisadores, como Tayer e Schiff (1969), têm utilizado, além de fotografias, faces esquemáticas e têm obtido resultados de que as emoções são facilmente reconhecíveis mesmo em faces simplificadas.

Os estudos de julgamento de emoções têm comprovado que há concórdia na interpretação, de que certos rostos são típicos de certas emoções e que a precisão diminui à medida que forem abordadas emoções mais sutis e menos intensas.

A questão da universalidade da experiência emocional também tem sido bastante pesquisada e o que se reconhece é que a influência de um determinado contexto cultural surge como produto de pressão socializadora. Ex.: a forma de cumprimento em culturas.

Apesar disso, a pesquisa também tem mostrado que existem, ao contrário, similaridades marcantes entre culturas na expressão e leitura de certas emoções. Ex.: o erguimento da sobrancelha, indicativo de surpresa e o sorriso, seriam indicativos possivelmente de surpresa agradável, seriam semelhanças inter-culturais na expressão facial, não significando necessariamente que os padrões musculares subjacentes sejam inatos, mas que poderiam decorrer de uma aprendizagem que se processasse por alguns motivos da mesma maneira em todas as culturas. Dados de Eibe-Eibesfeldt e outros, mostram que certas expressões têm base pré-programada, isto é, independem de aprendizagem. Eibesfeldt filmou crianças de 5 a 7 anos, surdas e cegas de nascimento, e apesar de ter conseguido comprovar essa base pré-programada de certas expressões emocionais, notou que faltavam várias formas mais sutis de expressão, concluindo que por sobre uma pré-programação genética se instala normalmente uma programação proveniente de aprendizagem.

Para Ekman, que tem sido um dos mais enérgicos defensores deste ponto de vista, não é necessário aprender um conjunto totalmente novo de movimentos musculares e um conjunto totalmente novo de regras para interpretar a expressão facial, cada vez que a gente muda de uma cultura para outra.

Se as palavras são a melhor maneira de esconder o que a gente pensa, da mesma forma a face é a melhor maneira de esconder o que a gente sente.

Mas o controle nem sempre é perfeito. Faz parte do saber comum, que determinadas pessoas têm maior facilidade em mostrar indicações em sua face do que outras. Seus traços deixam claro como se sentem e elas podem ter dificuldade em fingir.

Em face da pressão ou modelação sofridas na família e na escola, indivíduos podem aprender a manter a face impassível e raramente demonstrarem o que sentem.

Há uma antiga hipótese de que haveria uma relação inversa entre a expressividade facial e a repercussão interna, fisiológica da emoção. Assim, em 1919, Waller relatava resultados segundo os quais quanto mais perfeita-

mente a pessoa pudesse controlar os sinais visíveis da emoção, mais violenta era sua reação fisiológica. A supressão de traços expressivos da face levaria a uma espécie de represamento da emoção com intensificação autonômica. Os externalizadores seriam pessoas que põem para fora a manifestação emocional. Os internalizadores teriam pouca expressão nas fortes mudanças dos índices de reatividade fisiológica. Estudos mais recentes não demonstram esta contraposição, mas sim, afirmam que o padrão facial e a reatividade fisiológica andam juntos.

Em suma, as pesquisas e observações recentes sobre a expressão facial se entusiasmam por desvendar aspectos inesperados do fenômeno.

Por muito tempo, deixou a Psicologia de preocupar-se com a relação entre os processos de aprendizagem e memória — processos cognitivos em geral — e os eventos comumente categorizados como tendo a ver com emoção e motivação.

Bower veio resgatar para a pesquisa essa problemática demonstrando que estados emocionais podem funcionar como filtros para a percepção e para a memória. Ele falou de “memória dependente de estados emocionais”, pois a memória é facilitada quando a pessoa é posta num estado semelhante ao que se encontrava quando registrou a informação a ser lembrada.

A técnica para induzir estes estados valia-se da imaginação dos sujeitos guiados por sugestão hipnótica. Realizou diversos experimentos ensinando listas de palavras a pessoas em diferentes estados emocionais, além de outros com registros em diários e lembrança de eventos pessoais da infância. Bower dá uma explicação simples para este fato, ou seja, diz que as idéias associam-se entre si e que o estado emocional, tal como é sentido pelo indivíduo, representa-se também como uma idéia a entrar nos registros da memória. Assim, seriam conservados na memória não somente os fatos presenciados, como também a própria emoção sentida.

Da mesma forma que a memória está ligada a estados emocionais, também nossa percepção está. Os estados de ânimo afetam a maneira como vemos outras pessoas. Pessoas alegres, tristes etc., tenderão enxergar assim suas interações como o mundo social.

Estando diante de alguém, nossa premissa emocional influirá certamente na forma como interpretaremos os atos e palavras daquela pessoa. A pessoa feliz parece pronta a dar uma interpretação positiva aos eventos sociais, enquanto que a infeliz, amarga etc., parecerá mais determinada a encontrar falhas, a ofender-se ou até mesmo a julgar mais negativamente seus eventos e contactos sociais.

De acordo com a teoria associativa de Bower, a emoção atua como filtro seletivo na percepção, deixando penetrar emoção com um certo comprimento de ondas, barrando outras. O estado emocional ajusta o filtro, de maneira a fazer com que se preste mais atenção aos estímulos que se coadunam ou reforçam a emoção sentida.

As pessoas prestam mais atenção ao personagem cujo estado de ânimo

é semelhante ao seu e aprendem mais a respeito dele, recordando-se melhor das informações que se liguem a eventos de sua própria vida. São também mais bem lembrados os eventos com maior carga de emoção. As implicações disto seriam uma perpetuação de um estado de ânimo. Ex.: depressão gera depressão (círculo vicioso). O processo terapêutico deveria ser capaz de romper este círculo vicioso, realçando ao indivíduo seus aspectos mais positivos e modificando a maneira pela qual ele vem avaliando seus eventos pessoais.

As pesquisas de Bower mostram quão poderoso é o efeito dos estados emocionais sobre a percepção seletiva, a recordação, as atitudes, o pensamento, a imaginação. A cognição humana não está isolada da dinâmica afetiva que permeia nossas escolhas, nossas persistências, nossas antipatias e nossos entusiasmos. Nossa memória jamais será neutra e desvestida das experiências e sentimentos vividos e memorizados.

Ao verificarmos a importância no desenvolvimento humano do comportamento emocional, não podemos nos esquecer que a característica da fase mais inicial de nosso desenvolvimento é a *dependência* e a meta da vida é chegar à consecução da *independência*. A característica da fase seguinte é de *domínio* e *controle*, a meta de vida é conseguir *liberdade*. A etapa seguinte é a de *identidade*, incluindo a sexual; a meta de vida é simplesmente estar à vontade, sendo você mesmo e aceitando seus sentimentos sem fingimento.

A adolescência é a primeira oportunidade de passarmos de novo por essas etapas iniciais, uma chance de testarmos a validade de concepções prévias, à força das defesas iniciais. É também tempo para reconsiderar concessões oriundas do medo de perdermos o controle sobre nossas emoções, do medo de constrangimentos etc. De modo bem típico, os adolescentes exibem um padrão amplo e em constante variação de defesas, atordoando as pessoas que os rodeiam ao modificarem sua posição sobre assuntos controvertidos, tais como a auto-imagem, de um momento para outro. O adolescente se vê às voltas com todas as lições que se supunha ele tivesse aprendido de há muito, ou pelo menos, que seus pais esperavam que tivesse dominado. Não admira que ele pareça atordoado.

O comportamento do adolescente é sua linguagem para exprimir seus sentimentos. É tão válido para ele, como é para os adultos, desabafar. Quando um pai fica em pânico diante da rebelião do seu adolescente, ele tende a reforçar os piores temores de seu filho a respeito de si mesmo. O pai então parece fora de controle, ao adolescente, e isto pode conduzir a um severo teste de limites entre ambos.

Com freqüência, os pais tentam reprimir os sentimentos em seus filhos, sentimentos a respeito dos quais eles próprios se sentem pouco à vontade. A desonestidade dos pais de se recusarem a admitir seus próprios sentimentos, pode tornar seus filhos ainda mais rebeldes. O adolescente pode, assim, perceber ou detectar a defesa do "adulto".

Na verdade, determinados pais encorajam secretamente as atitudes de seus filhos e vivem uma falsa realização, à medida que seus filhos fazem coisas que eles gostariam de ter tido a coragem de fazer, quer quando eles próprios eram adolescentes ou naquele momento mesmo.

Assim, como a adolescência propicia uma segunda oportunidade para que a criança domine problemas não resolvidos de sua experiência de vida até então, ela provoca uma segunda adolescência nos pais. Se não considerarmos importantes os sentimentos das crianças, como podemos querer que elas ajam de acordo com seus melhores interesses, ou seja, na melhor expressão de seus sentimentos? Adiar o momento em que a criança assume a responsabilidade por seu próprio comportamento ou forçá-la prematuramente assumir tal responsabilidade, causa problemas: — sentir-se-á irado e sufocado por um lado, abandonado e esmagado por outro.

Diz-se que o adolescente cresceu quando pode fazer o que quer incluindo aquilo que seus pais favorecem. Os bons pais não tornam esta escolha ainda mais difícil, opondo-se a algo que seus filhos desejam, simplesmente por terem medo de seus próprios sentimentos.

Na maioria das famílias, o início da vida adulta é uma época na qual os filhos se reaproximam dos valores filosóficos e morais de seus pais. As decisões sexuais e vocacionais são quase sempre cruciais para definir quando se atingir um estado mais lógico adulto.

Uma tarefa importante do fim da adolescência é acabar com a crença de se poder fazer tudo, pois a princípio imagina o adolescente que ele marcará o mundo, sendo que passará cada dia se conscientizando mais, de que foi o mundo que o marcou e desta maneira priorizam-se as necessidades para que ocorra um ajustamento adulto.

Um aspecto de suma importância que tem preocupado muito os profissionais em Psicologia, é a crucial decisão da **orientação sexual** nas escolas. Se pensarmos num programa de orientação sexual temos que pensar e pesar a importância da sexualidade na vida das pessoas. Seu papel no equilíbrio psíquico, sua significação social, sua função biológica etc. Nas relações entre **sexo e sociedade**, aparecem também os valores, digamos assim, universais (como o respeito ao ser humano), como os tabus e preconceitos a que estamos sujeitos. A percepção da ambigüidade de padrões sociais para o homem e para a mulher, aparece como altamente esclarecedora. As discussões sobre a virgindade e a prostituição são igualmente fundamentais para a compreensão dos vínculos estreitos que ligam a sexualidade aos mecanismos de controle social. Da mesma forma o debate sobre erotismo, pornografia e censura, ajudará o jovem a estabelecer um pensamento reflexivo crítico de longo alcance.

Falar de sexo sem se referir às necessidades afetivas do ser humano é escamotear o problema. Muitas serão as oportunidades que terão o educador e o grupo de jovens de pensar sobre as complexas relações entre sexo e amor e como elas aparecem em nosso e em outros contextos culturais.

Seria imprescindível que educadores e pais estivessem dispostos e pre-

parados para discutir questões de sexo com jovens. Para isso, entretanto, necessitariam ter o coração aberto, não querer impor a eles seus próprios valores e não ter medo de nenhum tema. Desta forma, abrir-se-ia um campo fértil de debates e reflexão que seria muito útil para o jovem e teria muito a ensinar ao próprio educador.

Isso, entretanto, só ocorrerá se pudermos entender que o desenvolvimento de valores estáveis de responsabilidade se tornou cada vez mais importante durante a última parte da adolescência e nos primeiros anos da idade adulta. Se esses valores são principalmente éticos, religiosos ou ambos, trata-se de uma base psicológica necessária. As regras mais enfatizadas são normalmente as que tratam da segurança e dos princípios de moral dos pais. As regras que não têm a concordância e o apoio de ambos os pais, não convencem e é muito importante que os pais concordem com as regras antes de estabelecê-las. Se as regras estabelecidas pelos pais têm sentido e são eliminadas ou modificadas à medida que o adolescente vai ficando mais maduro e capaz, a independência se verificará gradualmente. O adolescente não é nem abafado em suas ânsias, nem forçado a explodir através da rebeldia. Essa posição dos pais quanto à modificação das regras, dá ao adolescente oportunidade de cometer erros tanto quanto de crescer com responsabilidade.

Desta maneira, não trabalhamos com a pior das distorções pessoais que seria simplesmente precisarmos ser **perfeitos** (nem pais, nem adolescentes). Decidimos que nossas próprias imperfeições, que normalmente temos dificuldades em admitir, são responsáveis pelo mal que nos atinge. Se pensarmos que estamos em falta, mas na verdade não pudermos admitir isso, é provável que passemos a vida toda tentando provar que somos sem falhas.

Quem mais, senão nós mesmos, pais, educadores, filhos, adolescentes, etc., aceitaria a responsabilidade por nossos sentimentos, nossa vida?

Quem, senão nós mesmos, poderíamos saber o que verdadeiramente sentimos?

É na terra dos sentimentos, emoções, afetos etc., que os enganos do passado e os problemas do futuro desenvolvimento têm maior possibilidade de serem reelaborados.

A vida será desperdiçada na tentativa de sermos alguma outra coisa que não nosso mais elevado e nosso mais verdadeiro eu.

Quem é este eu?

Quem é você?

— VOCÊ é a pessoa que está experienciando seus sentimentos, suas emoções e criando seu mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A. *Adolescência*. Trad. de Ruth Cabral. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- Chauí, M. *Repressão sexual: essa nossa (des) conhecida*. São Paulo: Brasiliense, s. d.
- Costa, R. A. *Sobre Reich, sexualidade e emoção*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- Deutsch, H. *Problemas psicológicos da adolescência: com ênfase especial na formação de grupos*. Trad. Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1977 (Psyche).
- Goldberg, M. A. A. *Educação Sexual; uma proposta, um desafio*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- Hurlock, B. E. *Desenvolvimento do Adolescente*. São Paulo: Mac Graw Hill, 1979.
- Canevacci, M. *Dialética da Família*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- Kalina, E. & Grinberg, H. *Aos Pais de adolescentes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- Fundação Carlos Chagas, *Sexo e Juventude: um programa educacional*. São Paulo: Brasiliense, s. d.
- Marino, J. R. *Fisiologia das Emoções*. São Paulo: Ed. Sawyer, 1975.
- Sartre, J. P. *Esboço de uma teoria das Emoções*. Ed. Presença (Prefácio e Notas de João Lopes Alves).
- Munay, J. E. *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- Vernon, M. D. *Motivação Humana*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- Engelmann, A. *Os Estados Subjetivos: Uma tentativa de classificação de seus relatos verbais*. São Paulo: Ática, 1978.
- Delgado, M. R. J. *Emoções*. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora.
- Otta, E. e Addes, C. Textos. *A emoção - Corpo - Consciência e Comunicação - As fases da Emoção - As emoções como filtro de percepção e memória*. (No prelo.)

*Sérgio Antonio da Silva Leite\**

O tema agressividade sempre foi objeto de análises e pesquisas não só da Psicologia como de várias áreas afins. No entanto, presentemente acentuou-se a preocupação com a questão da agressão, o que pode ser observado pelo número de pesquisas citadas no Psychological Abstracts: produziu-se, a partir de 70, três vezes mais estudos que nas décadas anteriores.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma síntese das principais teorias e informações acumuladas sobre o assunto, pela Psicologia e áreas afins. Após a discussão do problema da definição do comportamento agressivo, serão apresentadas sínteses das abordagens psicanalítica, etológica, psicobiológica, psicológica tradicional, pesquisa comportamental, encerrando-se com a abordagem psicossocial do problema.

## I – O PROBLEMA DA DEFINIÇÃO

Um dos problemas enfrentados pela pesquisa, principalmente na Psicologia, relaciona-se com a dificuldade de definir comportamento agressivo. Embora a nível de senso comum possa parecer banal, para os estudiosos e pesquisadores trata-se de uma questão central, no sentido de se esclarecer que fenômeno está sendo abordado.

\* Doutor em Psicologia. Professor na UNICAMP e na Universidade de Mogi das Cruzes.

A revisão bibliográfica sobre o assunto mostra três grandes tendências de caracterização da agressão:

a) definição pelas características topográficas da resposta, ou seja, pela descrição da resposta em si. Por exemplo: chutar, bater etc ... Pode-se perceber, entretanto, que a descrição topográfica da resposta não é condição suficiente para considerá-la como agressão; nem todo comportamento de chutar pode ser considerado como agressão. Um exemplo extremo é o comportamento de "apertar botão", que dificilmente seria considerado como forma de agressão; mas se pensarmos numa possível guerra nuclear, talvez seja este um dos comportamentos agressivos mais temidos;

b) definição do comportamento agressivo pelas condições antecedentes: o que caracteriza um comportamento como agressivo seriam os estímulos ou condições de estímulos que o antecedem. Por exemplo, vários autores caracterizam agressão como sendo comportamentos causados pela frustração (Dollard, 1939) ou estados emocionais tais como cólera ou raiva. Porém, sabe-se hoje que tais condições não provocam necessariamente agressão, da mesma forma que a agressão pode estar relacionada a condições antecedentes de outra natureza;

c) definição do comportamento agressivo pelas conseqüências que o mesmo provoca no meio ambiente. Assim, Buss (1961) considera como agressiva aquela resposta que provoca estimulação aversiva a outro organismo; Bandura (1975) caracteriza como agressivo o comportamento que produz danos a pessoas ou destruição da propriedade. Embora este caminho possa parecer mais adequado que os anteriores, há uma série de problemas que impedem sua generalização, como aponta Menandro (1978): comportamentos acidentais que causam danos a terceiros seriam considerados como agressivos (ex.: jogar cigarro aceso e acidentalmente queimar alguém); da mesma forma, determinados comportamentos que causam estimulação aversiva em terceiros dificilmente seriam considerados agressivos mesmo pela comunidade científica (ex.: um médico que para salvar a vida, adota um procedimento que eventualmente cause dor no paciente); por outro lado, comportamentos que não causam estimulação aversiva em terceiros, dificilmente deixariam de ser considerados agressivos (ex.: indivíduo tenta matar um outro mas erra o tiro); finalmente, há o caso das ameaças de agressão, que pela definição não seriam considerados como formas de agressão, o que dificilmente seria aceito pela comunidade.

Diante das dificuldades apresentadas, outros autores buscaram novos caminhos na tentativa de definição do comportamento agressivo. Cahoon (1972) define agressão como "a relação singular entre uma classe especificável de eventos (antecedentes), uma classe especificável de respostas e uma classe especificável de conseqüências dessas respostas": neste sentido apresentou uma ampla análise em que tentou identificar tipos de respostas e respectivas condições antecedentes e conseqüentes.

Uma outra tentativa de superação do problema da definição da agres-

são foi feita com a introdução do conceito de "intenção". Bandura (1975) afirma que o ser humano tem a capacidade cognitiva para representar conseqüências futuras de sua ação, sendo este um fator que pode estar controlando o chamado comportamento agressivo. A discussão que o uso do conceito de "intenção" causou é que se trata de uma inferência a partir de determinadas circunstâncias, estando sujeita, portanto, à escala de valores de quem classifica. Todavia, para Stonner (1976), isto é inevitável, pois como agressão é um problema social, qualquer definição terá implicações de valor.

Conforme se observa, a questão é polêmica e não se chegou a um consenso em relação à mesma.

Finalmente, pela sua importância, merece citação a posição de Johnson (1979), o qual situa agressão como um conceito multidimensional. Para este autor, a dificuldade de se chegar a uma definição precisa, indica que não se está lidando com um processo unitário ou um único conjunto de condições antecedentes e conseqüentes; para ele, não se pode chegar a uma definição porque há vários tipos de comportamentos agressivos, os quais devem ser compreendidos e analisados em seus vários níveis. Agressão, portanto, é um processo complexo, não unitário, podendo estar sob o controle de múltiplos fatores: pode ocorrer como resposta de defesa; pode ser motivado por fatores internos ou externos; pode ser influenciado por fatores genéticos e/ou aprendidos; pode ser instrumental (meio para se alcançar um objetivo) ou não. Além disso, reconhece que há a questão de valores permeando sua caracterização. Para Johnson, portanto, o problema não é chegar a uma definição incisiva, mas tentar compreender toda a dinâmica do comportamento agressivo.

Deve-se ressaltar que estudos psicobiológicos parecem dar suporte a esta posição pois sabe-se que diferentes tipos de comportamentos agressivos apresentam diferentes substratos neurológicos, como se verá mais adiante.

## II – ABORDAGEM PSICANALÍTICA

Parte das teorias psicológicas que têm se dedicado ao estudo da origem da agressão, têm colocado o problema da natureza humana X cultura, na tentativa de responder à questão de se o homem seria ou não agressivo por natureza.

Nesta linha de análise, algumas teorias utilizam o conceito de "instinto agressivo", que já era citado por filósofos como Thomas Hobbes ("o homem é o lobo do homem").

O conceito de instinto aparece na psicanálise para explicar não só o comportamento agressivo, mas grande parte da ação humana.

Em julho de 1932, Albert Einstein escreveu para Freud, que já gozava grande prestígio, perguntando se havia alguma forma de livrar a humanidade da ameaça da guerra, ou seja, em que a Psicanálise poderia contribuir para resolver o problema.

No mesmo ano, Freud respondeu, também por carta, onde esclareceu a sua concepção sobre a agressividade humana. Essas duas cartas estão publicadas nas Obras Completas, reunidas no artigo denominado "Por que a guerra?"

De acordo com ele, os instintos humanos são de apenas dois tipos: a) os de vida (Eros), que tendem a preservar e unir, representando o esforço para viver; b) os de morte (Thanatos), que tendem a destruir e matar, cuja função primária é a redução da vida à condição original de matéria inanimada. Em outras palavras, é a expressão da polarização das forças psíquicas reduzidas às de atração e repulsão, que cumprem um papel fundamental: os "fenômenos da vida surgem da ação confluyente ou mutuamente contrária de ambos", sendo portanto ambos igualmente essenciais. Raramente a ação é obra de um impulso instintual único, sendo necessária a combinação desses dois motivos.

O instinto de morte torna-se destrutivo quando, com auxílio de órgãos especiais, é dirigido para fora, para objetos; dessa forma, a destruição da vida alheia significa a forma do organismo preservar sua própria vida. Da mesma maneira, se essas forças se voltam para a destruição do mundo externo, o organismo se aliviará e o efeito pode ser benéfico.

Assim, não há como eliminar as inclinações agressivas dos homens, pois tratam-se de exteriorizações de motivos básicos instintuais presentes no psiquismo humano. Porém, para Freud, é possível interferir na ação dos instintos de morte de tal forma que não necessitem exprimir-se através da guerra ou da extrema violência. A saída para tanto seria o fortalecimento do instinto antagonônico, ou seja, Eros, os instintos de vida. Isto pode ser feito através da facilitação de vínculos emocionais entre os homens.

Esses vínculos podem ser de dois tipos: podem ser relações semelhantes àquelas relacionadas com um objeto amado, embora sem finalidade sexual, ou podem ser os vínculos que se estabelecem nos processos de identificação, através dos quais os homens se aproximam afetivamente por compartilharem interesses comuns importantes.

Assim, tudo que favoreça à criação de vínculos emocionais entre os homens atua contra a guerra e a agressão, pois fortalece os instintos de vida.

Uma outra forma de combater a guerra e a agressão é através da catarse ou liberação dos instintos de morte através de formas socialmente aceitas, como esportes, artes, assistir cenas violentas etc.; a catarse funcionaria, portanto, como mecanismo aliviador das pressões intrapsíquicas causadas pelos instintos de morte.

O ideal para Freud seria a comunidade humana ter sua vida instintual submetida à razão, o que ele próprio reconhece como utópico. Mas enfatiza o papel da civilização, naquilo que ela tem de melhor, o que provocaria o progressivo deslocamento dos objetivos instintivos e limitaria esses impulsos pelo fortalecimento do intelecto (fortalecimento dos impulsos de vida), com a resultante internalização dos impulsos agressivos.

Pode-se imaginar as críticas que a psicanálise vem recebendo, principalmente de cientistas que estudam o comportamento agressivo. As principais delas podem ser assim resumidas:

a) explicar agressividade, através de conceitos como instinto de morte, significa lançar mão de um constructo teórico que como tal não pode ser refutado, nem comprovado. Assim, o uso de tais constructos em Ciência tem-se mostrado pouco útil;

b) há muito pouca evidência científica que dê suporte à teoria da catarse. Ao contrário, estudos têm demonstrado que a possibilidade de emitir comportamentos agressivos não diminui necessariamente a força posterior desses comportamentos. Além disso, a exposição de indivíduos a modelos agressivos pode freqüentemente desinibir os controles do comportamento agressivo, facilitando seu aparecimento;

c) muitos neo-freudianos, como Adler, têm rejeitado o instinto de morte como constructo explicativo; têm falado mais em vontade de poder e busca de superioridade;

d) talvez a crítica mais contundente seja relacionada à própria concepção de psiquismo, subjacente à psicanálise, como um sistema fechado de forças que são guardadas, deslocadas, liberadas etc. Segundo esses críticos, tais concepções pouco contribuem para a solução dos problemas humanos, além de jogar para dentro do homem os determinantes básicos do comportamento.

### III – ABORDAGEM ETOLÓGICA

É no trabalho de Konrad Lorenz (1979), considerado o pai da Etologia, que vamos encontrar a visão mais completa sobre a concepção etológica da agressão. E segundo ela, a agressão é entendida como um comportamento filogeneticamente instalado, em função dos “dois grandes artifícios da transformação das espécies”: a seleção natural e a mutação.

O conceito de instinto, central nesta teoria, é entendido como uma predisposição genética, que depende, porém, dos fatores ambientais, embora permaneça sempre latente. Lorenz explicou-o melhor através do modelo hidromecânico: existe nos organismos um processo constante de geração endógena de energia que se acumula, sendo que o ambiente pode alterar os mecanismos desencadeadores e diminuir conseqüentemente sua pressão, fruto do acúmulo dessa energia; assim, a ação combinada da energia acumulada e estimulação ambiental pode “empurrar a válvula inibidora” e permitir que “a água se escoe” (ação emitida).

Para a Etologia, entretanto, a agressão é vista como parte essencial da organização dos instintos e cumpre filogeneticamente a função de proteção à vida.

Lorenz analisa dois tipos de agressão: a intra e a entre-espécies. Esta desenvolveu-se basicamente com a função de conservação da espécie, mas

observa que raramente ocorre o extermínio do inimigo, mantendo-se, assim na natureza, um equilíbrio suportável. A agressão intra-espécie desenvolveu-se com a função de garantir a divisão do espaço físico vital de modo a facilitar a procriação da espécie, bem como selecionar os mais fortes para a conquista do território e/ou da fêmea e defender a prole. Afirma, entretanto, que raramente se observa que a agressão vise ao extermínio do congênere, exceto em raras espécies, sendo o homem, infelizmente, uma delas.

Na espécie humana, a agressão inicialmente tinha a função de defesa contra ameaça externa. Com o desenvolvimento cultural (armas, vestuário, organização social etc.), assumiu outras funções, algumas prejudiciais, como a guerra contra as hordas inimigas, além da seleção dos mais fortes para a defesa da prole.

O homem, no entanto, é o “campeão da aprendizagem”, ou seja, é a espécie que mais evoluiu estando sujeito à experiência individual, onde o comportamento inato, embora mantenha sua importância, reduz-se a elementos mais simples. O problema, entretanto, é que mudanças nas condições do meio podem desequilibrar completamente os mecanismos do comportamento inato e se a espécie for incapaz de adaptar-se rapidamente, pode ser destruída.

O grande perigo que Lorenz aponta, com relação ao instinto e que o torna temível, é seu caráter espontâneo, pois segundo ele, o sistema nervoso não depende só de estimulação externa, podendo agir espontaneamente. Por exemplo, um dos efeitos da privação do instinto é a diminuição do limiar dos estímulos que o provocam, ou seja, sob privação, o comportamento instintivo é facilmente eliciado por estímulos que antes não o faziam ou necessitavam de muita estimulação.

Por outro lado, a natureza propiciou o desenvolvimento de mecanismos controladores das pulsões espontâneas. Para tornar a agressão intra-espécie menos perigosa, desenvolveram-se os chamados ritos, que são comportamentos que perderam suas funções primitivas e mantiveram-se como cerimônias simbólicas. Exemplo de um rito seria a ameaça, que substitui ou precede o ataque real e funciona para avaliação de forças entre dois organismos, dando tempo para o mais fraco fugir. Assim, a agressão permanece, mas sem causar danos.

Segundo a teoria etológica, os ritos variam de acordo com a cultura e felizmente podem ser aprendidos. Suas principais funções seriam: adaptação ao meio exterior, comunicação ou informação no interior de uma comunidade, canalização da agressão para fins inofensivos e a criação de laços (amizade) entre dois ou mais organismos de uma mesma espécie.

Assim, segundo Lorenz, se de um lado a seleção não renunciou à agressão nas espécies que se organizaram socialmente por desempenhar funções fundamentais, por outro, facilitou o desenvolvimento de mecanismos de inibição através de comportamentos ritualizados que “travam” a agressão intra-espécie.

Exemplos desses mecanismos de inibição são as ameaças, como já foi citado, dando tempo para a fuga do mais fraco. Com a mesma função, desenvolveu-se em algumas espécies o chamado "combate de honra", que seria um preâmbulo do combate real entre dois organismos, possibilitando um ensaio para medir forças, o que permitiria ao mais fraco afastar-se. Também são observados comportamentos de submissão (apaziguamento) em algumas espécies, como o caso do lobo em desvantagem num combate: ao apresentar o pescoço para o adversário (sua região mais vulnerável), tal ato interrompe a luta e o vencedor não mata o companheiro. Outro exemplo desses mecanismos inibidores da agressão são os laços individuais (amizade), em que a agressão é dirigida a outro objeto que não o organismo da mesma espécie.

Diante desse quadro, pergunta-se porque o indivíduo racional (homem) comporta-se de maneira tão irracional, a ponto de agredir seu semelhante, às vezes até a morte.

Segundo Lorenz, o homem desenvolveu, num momento de sua evolução, o pensamento conceitual e a linguagem verbal. Porém, tais padrões apareceram prematuramente, sem que os instintos estivessem adaptados; os instintos sociais e os mecanismos inibitórios não haviam se desenvolvido plenamente quando esses padrões mais complexos surgiram. Assim, a cultura interrompeu o trabalho da filogênese, sendo que a partir daí a espécie humana não sofreu pressões para o desenvolvimento dos mecanismos inibitórios que impediriam o assassinio do congêneres. A invenção das armas, por exemplo, perturbou o equilíbrio entre as possibilidades de matar e o desenvolvimento das inibições sociais. Portanto, para a Etologia, o homem contemporâneo sofre a incapacidade de ab-reagir às pulsões inatas da agressão.

As saídas para Lorenz não são tão diferentes das propostas por Freud, embora tenha chegado por caminhos diferentes: possibilidade de mecanismos catárticos que orientariam as pulsões agressivas para objetos socialmente aceitos (ex.: esportes, artes etc.); estabelecimento de laços ou relações pessoais (amizade) incompatíveis com a agressão e o direcionamento, desde cedo, de toda energia para objetos socialmente relevantes, como a arte, a Ciência etc., o que ele chama de entusiasmo militante. Isto porém não elimina a agressão, dado seu caráter de pulsão instintiva; o que se busca é seu controle através desses mecanismos, em que o processo educacional assume um papel fundamental.

Vários autores têm formulado sérias críticas à abordagem etológica da agressão. Iñesta (1975), reconhecendo a importância das observações animais desenvolvidas pelos etólogos, afirma entretanto que a Etologia omite indevidamente os fatores ambientais e suas relações com o comportamento agressivo, não aceitando a agressão como impulso inato em que o meio atua apenas como desencadeador. O erro, segundo esse autor, está em considerar filogeneticamente idênticos o homem e os demais vertebrados, desprezando-se a enorme descontinuidade entre os mesmos. O homem, enquanto organismo, não deixa de estar submetido às mesmas leis na-

turais dos demais; porém, dado seu desenvolvimento particular, foi o único ser que se tornou capaz de transformar a natureza de forma ativa e planejada, através do trabalho. É, portanto, através do próprio estudo dos determinantes ambientais e ecológicos que interferem na agressão que se poderão construir sistemas que a controlem.

Nessa mesma linha, Johnson (1979) afirma ser temerário entender agressão como inata; o que provavelmente é inata é uma programação filogenética do sistema nervoso que permite ao homem emitir comportamentos violentos e destrutivos. Mas no homem, o controle da agressão é grandemente influenciado por fatores sociais e culturais. Além disso, não aceita considerar a agressão como um processo análogo a outros impulsos biológicos, como a fome.

Enfim, o ponto comum dessas críticas seria uma generalização indevida que a Etologia faz a partir das observações animais para o comportamento humano.

#### IV – ABORDAGEM PSICOBIOLOGICA

As pesquisas psicobiológicas há muito já demonstraram uma série de alterações fisiológicas que ocorrem durante o chamado comportamento agressivo: o cérebro envia sinal para as glândulas supra-renais, que lançam adrenalina no sangue, seguindo-se um aumento da excitação e do nível de vigilância.

Por outro lado, sabe-se que o comportamento agressivo é mediado por processos fisiológicos que ocorrem em estruturas do sistema nervoso, sendo que recentes estudos demonstraram que a agressividade pode ser alterada modificando-se a taxa metabólica dos neurotransmissores do sistema nervoso central. Fato importante é que tais substâncias que parecem mediar o comportamento agressivo, são encontradas em elevadas concentrações no sistema límbico.

Tal sistema é formado por uma série de estruturas dos feixes centrais superior e inferior; é o chamado “cérebro antigo”, pois é o mais antigo e primitivo no desenvolvimento embriológico e filogenético. É também o substrato neural dos comportamentos relacionados com motivação e emoção, sendo sua ação em parte regulada pelo neocórtex, o qual é bastante aperfeiçoado no homem.

O sistema límbico é formado pelo tálamo, epitálamo, hipotálamo, hipocampo, amígdalas, cíngulum e septo.

A importância do sistema límbico como mediador da agressão é reforçada pelos estudos sobre agressão eliciada: estimulação química ou elétrica de estruturas do sistema, principalmente o hipocampo, provocam ataques violentos e matanças em macacos, o que não significa que seja o único centro da agressão. Além disso, a qualidade e quantidade das agressões são influenciadas por outros fatores como a formação sensorial, estímulos externos relevantes e a experiência prévia do animal.

Johnson (1979) cita que algumas conclusões sobre agressão eliciada podem ser tiradas: a) o cérebro dos mamíferos parece possuir uma organização inata que dá aos indivíduos o potencial para se engajar em ataques agressivos, independente de aprendizagem anterior, o que não significa que não seja afetado pela experiência anterior; b) existem tipos qualitativamente diferentes de comportamentos agressivos, não havendo uma resposta estereotipada de agressão; c) não existe algo como um único centro cerebral da agressão, pois ataques e matanças foram eliciados por estimulação de diferentes estruturas nos cérebros de mamíferos.

O estudo das funções cerebrais na agressão tem sido realizado através da observação dos efeitos de lesões naturais no homem e por lesões experimentais provocadas em animais no laboratório, sendo que grande parte das pesquisas centraram-se nas estruturas do sistema límbico. Por exemplo, sabe-se que na hidrofobia (raiva), há uma infecção virótica que ataca o hipocampo medial, provocando, nos estágios finais da doença, crises de raiva e violência incontrolláveis.

Da mesma forma que se pesquisaram os mediadores neurológicos da agressão, também foram pesquisados os fatores inibidores, inicialmente em animais e posteriormente em seres humanos.

Neste sentido, são famosos os estudos de Kluver e Bucy (1937) em que através da ablação completa e bilateral dos lobos temporais, provocou-se mansidão em macacos raivosos (lobotomia). Posteriormente demonstrou-se a generalização desses efeitos em outras espécies, sabendo-se hoje que esse tipo de lesão não elimina a agressão: ocorre uma elevação do limiar de estimulação para a agressão, o que faz com que o animal suporte melhor as condições estimuladoras que anteriormente eliciavam agressão.

Relações semelhantes com efeitos em diferentes tipos de comportamento agressivo foram demonstrados com a lesão experimental de outras estruturas do sistema límbico.

No homem, tais estudos foram realizados com pacientes agressivos incontrolláveis, em instituições psiquiátricas. Observou-se que a excisão cirúrgica do rinocéfalo alivia os sintomas da síndrome de descontrolo. Também a lobotomia tem sido utilizada com pacientes epiléticos não controláveis por medicação. Seus efeitos têm sido a diminuição da cólera e do medo, mas com efeitos colaterais em alguns casos, como aumento da sexualidade, hiperatividade e cegueira noturna. Da mesma forma, quadros com sintomas de cólera, violência e agitação permanentes têm sido tratados com sucesso através de lesões no cíngulo, tálamo, hipotálamo, mesencéfalo superior e lobos frontais.

Outros estudos têm demonstrado a possibilidade de controle do comportamento agressivo por outros meios, tais como a estimulação elétrica cerebral. No homem, têm-se observados efeitos como calma e bloqueio da dor na estimulação dos lobos frontais e do septo, através da instalação de eletrodos. Também o uso de hormônios tem sido estudado: a redução de

andrógeno (hormônio sexual masculino) no sangue tem como efeito o aumento do limiar para a agressão, do mesmo modo que substâncias anti-andrógenas. Similarmente, várias drogas como as fenotiazinas e anfetaminas estão relacionadas com a redução da hostilidade, agressividade e acessos de cólera.

Em síntese, esses estudos têm demonstrado que o homem apresenta organizações inatas, neurais e endócrinas que, quando ativadas, podem provocar comportamentos agressivos. Porém, também têm demonstrado que não há uma relação biunívoca rígida entre estimulação – comportamento. A agressão resulta de uma interação complexa de fatores biológicos e ambientais (posição do organismo na hierarquia social, experiências anteriores, contexto social etc.), o que demonstra a possibilidade do controle voluntário sobre a agressão.

As questões éticas relacionadas com o uso desse conhecimento diz respeito principalmente ao perigo de não se levarem em consideração esses fatores sociais, reduzindo-se a questão a um fenômeno puramente biológico.

## GENÉTICA E AGRESSÃO

Os estudos genéticos sobre agressão, realizados até o presente, permitem afirmar que a agressão em si não é herdada. O que se transmitem são os fatores que influenciam ou facilitam a agressão, como tamanho, força, atividade hormonal e os próprios limiares de ativação das estruturas cerebrais.

Assim, raças de uma mesma espécie (ex.: cachorros) podem variar consideravelmente em suas tendências agressivas em função desses fatores. Da mesma forma, raças de animais podem ser desenvolvidas seletivamente para a agressividade, onde tais fatores são controlados na procriação, como ocorre na criação dos galos de briga.

Merece destaque nessa área a tentativa de se relacionar agressividade com anormalidades cromossômicas. O homem apresenta 23 pares de cromossomos, sendo que somente um difere para determinar as características do macho (XY) e das fêmeas (XX). Recentes estudos em populações carcerárias analisaram a relação entre a síndrome do supermacho (cariótipo com XYY) com aumento da agressividade e da própria criminalidade.

Tais estudos não são conclusivos porque não se conseguiu demonstrar diferenças estatisticamente significativas entre supermachos violentos e não-violentos. Além disso, não se demonstrou a possível relação entre a síndrome de supermacho e o comportamento agressivo.

## DROGAS E AGRESSIVIDADE

Presentemente, muito se tem discutido sobre a questão das drogas e violência, como tendo uma relação real.

Os autores afirmam que é preciso distinguir três tipos de efeitos: a) efei-

tos farmacológicos e fisiológicos, que podem variar de indivíduo para indivíduo; b) efeitos comportamentais, que podem variar em função das diferentes experiências de vida, grau de expectativa etc.; c) efeitos sociais, dependendo do grupo e das condições concretas de ingestão.

Tem-se observado que anfetaminas estimulam o sistema nervoso central enquanto que os barbitúricos atuam como depressores fisiológicos.

A maconha pode ter efeito alucinógeno, estimulante suave e até tranqüilizante, embora seja classificada juntamente com os opiáceos (heroína, morfina e ópio), não causa dependência física como essas outras.

Já o álcool, depressor do sistema nervoso central, pode causar dependência, inclusive podendo também causar destruição fisiológica permanente, semelhante ao fumo.

Freqüentemente ouve-se sobre pessoas que morrem devido à uma superdose de heroína; mas doses toleráveis e contínuas de álcool e fumo matam milhares de pessoas por ano, direta ou indiretamente. Tomando-se como parâmetro "causa mortis", o álcool é a droga mais perigosa, seguida do fumo e dos barbitúricos.

Na prática, qualquer droga pode ser nociva, dependendo de vários fatores como a quantidade da dose e das diferenças individuais biopsicológicas.

A pergunta que se faz é: há evidências de relação entre droga e agressão?

Os estudos têm demonstrado que a maconha geralmente produz efeito agradável e eufórico, sendo raramente relacionada com a agressão, além de produzir poucos efeitos fisiológicos nocivos. Os psicotomiméticos mais potentes, como o LSD, geralmente produzem fraqueza, letargia e às vezes até medo. Da mesma forma, os opiáceos e barbitúricos raramente relacionam-se com a agressão.

Em termos de comparação, as anfetaminas e o álcool são drogas muito mais perigosas como eliciadores da agressão. Socialmente falando, o álcool é a droga mais perigosa, pois no seu efeito inicial, pode desinibir a violência. No entanto, é de se estranhar que sendo a droga mais perigosa, é vendida livremente, enquanto que outras acabam recebendo a imagem de "drogas perigosas". Certamente o jogo de interesses econômicos representados pelas grandes empresas, explicam esse quadro.

Finalmente, não se pode dizer de forma absoluta que uma droga aumenta ou não a agressividade, pois há uma série de fatores que interagem, como a personalidade do usuário, o estado de ânimo, onde e com quem a droga é ingerida, quanto se toma, a experiência anterior do indivíduo e o que espera acontecer.

É possível, no entanto, que grande parte do comportamento agressivo esteja relacionado mais com a obtenção da droga, do que com seu efeito propriamente dito. Os indivíduos viciados, principalmente com dependência física além da psicológica, de nível sócio-econômico mais humilde, podem envolver-se no crime em função da obtenção de recursos para a compra da droga. Mas nesses casos, há que se fazer a diferença.

Resta uma questão que raramente é colocada: por que os indivíduos se viciam? Que fatores sociais propiciam a que indivíduos tornem-se dependentes das drogas? Certamente as respostas a esta questão nos levarão a uma maior preocupação com a análise das condições de vida, sociais e econômicas e menos do ponto de vista biológico ou individual.

## V – ABORDAGEM PSICOLÓGICA TRADICIONAL

Neste item, consideram-se os estudos e pesquisas que visaram detectar possíveis relações entre características do indivíduo e agressão, sendo que tais trabalhos centraram-se em populações carcerárias.

Já no início do século, Lombroso sustentava relações entre estigmas físicos e criminalidade; posteriormente a atenção dos estudos passou a focar as características de personalidade de criminosos, buscando-se detectar os aspectos que os diferenciavam. Sheldon (1942) tentou relacionar constituição física x traços de personalidade.

Os resultados dos estudos mostram que há muitas dificuldades em encontrar relações significativas entre características de personalidade e agressividade, pois segundo Feshback (1970), parece não existir um grupo de traços únicos que caracterizem o indivíduo agressivo. Além disso, deve-se ressaltar que há muito juízo de valor ao se considerar um comportamento como agressivo. Por outro lado, Kagan e Moss (1962) realizaram estudos longitudinais demonstrando que padrões de comportamento entre meninos e meninas são em grande parte função dos papéis sociais esperados.

As críticas aos estudos de comparação entre prisioneiros e não-delinquentes apontam dois pontos importantes: a) nas prisões, certos segmentos da população estão super-representados (mais de 90% são oriundos das camadas pobres que habitam favelas); b) os procedimentos adotados não conseguem isolar os efeitos provenientes da própria vida carcerária após anos de confinamento, o que acarreta sérios vieses não considerados.

Feldman (1979), citando análises baseadas em 25 anos de pesquisas com mais de 30 testes de personalidade, conclui que há pouco ou nenhum suporte para a relação positiva entre personalidade e comportamento criminoso. As exceções referem-se aos poucos casos de indivíduos que apresentaram escores extremos em algumas das características; porém, a grande maioria da população apresenta escores médios.

Essas abordagens indicam a psicoterapia como solução para esses casos. Porém, na literatura clínica sobre tratamento de comportamentos anti-sociais e agressivos, observam-se poucos casos de sucesso e segundo Staub (1975), dentre estes, grande parte não se encaixa aos padrões tradicionais de terapia.

Talvez a grande causa do fracasso das diferentes abordagens terapêuticas à questão da agressividade está no fato de ser encarada em termos exclusivamente individuais, enquanto que as evidências têm demonstrado a importân-

cia das condições ambientais mediatas e imediatas como determinantes do comportamento agressivo, abrangendo desde ambiente familiar até as condições sócio-econômicas e culturais.

## VI – PESQUISA COMPORTAMENTAL

Neste item serão consideradas as principais pesquisas sobre agressão, realizadas com animais e sujeitos humanos, principalmente em condições de laboratório ou ambientes planejados. A maioria desses trabalhos procurou identificar e descrever, de forma objetiva, as possíveis relações funcionais entre os diferentes tipos de comportamento agressivo e suas condições antecedentes e conseqüentes.

Dada a grande variedade de linhas de estudo propostas, será apresentada uma síntese das mais importantes, encontradas na literatura disponível.

### TEORIA DA FRUSTRAÇÃO

Essa é uma das mais antigas teorias sobre os determinantes da agressão (Dollard, 1939). Entende-se frustração como uma condição em que há uma interferência numa resposta dirigida a um objetivo; como conseqüência a respectiva resposta não atinge o referido objetivo. Tornou-se popular a afirmação de que frustração gera agressão.

Estudos demonstram que macacos em situação experimental atacam outro, durante períodos de extinção, após períodos de reforçamento positivo (Azrin, 1966). O mesmo foi observado com galinhas com fome, diante de alimento visível mas inacessível.

Generalizações para fenômenos sociais mais amplos foram realizadas: Hovland e Sears (1940) demonstraram uma correlação inversamente significativa entre número de linchamentos e condições econômicas de comunidades americanas.

As críticas que têm sido feitas a essa teoria enfocam a dificuldade de definir frustração. Estudos posteriores têm demonstrado que na chamada condição de frustração, ocorre a estimulação da instigação geral do organismo e não estimulação da própria agressão: há um aumento no estado geral de ativação emocional que pode facilitar agressão; além disso, frustração não gera necessariamente agressão da mesma forma que agressão pode ser causada por outros fatores que não frustração.

### TEORIA DA DOR

Outra teoria importante é a que demonstra ser a condição de dor um dos determinantes da agressão.

Ulrich (1969) demonstrou que choques produzem agressão em animais experimentais independente de qualquer conseqüência reforçadora, sendo

essa condição observada em várias espécies. A dor, segundo o autor, provoca aparentemente um estado emocional no organismo em que a agressão em si passa a ser reforçadora.

Se a dor gera agressão, esta pode ser parcialmente evitada através do controle das condições individuais e ambientais que a causam.

## EFEITOS DA ESTIMULAÇÃO AVERSIVA

Muitos estudos demonstraram que a estimulação aversiva pode gerar agressão, como resposta de reação do organismo (Ulrich, 1966). Por exemplo, quando o comportamento de um pombo, em condições experimentais, é mantido numa situação de esquiva, cada resposta de apertar a barra evita o choque. Porém, com a presença de um segundo animal, a esquiva diminui muito e quando o primeiro sujeito leva o choque, é muito freqüente agredir o segundo animal. Da mesma forma Ulrich (1969) demonstrou que o castigo (punição por choque) aumenta a agressão.

Tais resultados sugerem que a estimulação aversiva desinibe comportamentos anteriormente suprimidos ou reprimidos.

Matos (1981), numa resenha sobre controle aversivo, descreve que a estimulação aversiva pode causar: a) supressão da resposta, provavelmente como efeito de algum mecanismo inibitório, como a ansiedade; b) geração de respostas alternativas ou incompatíveis, que têm como objetivo atenuar ou remover a estimulação aversiva; c) geração de respostas agressivas contra o meio físico ou social, as quais não atenuam nem removem a estimulação aversiva. Deve-se ressaltar que nas condições em que o estímulo agressivo é precedido por um sinal, este adquire as mesmas propriedades e provoca os mesmos efeitos comportamentais do próprio estímulo aversivo.

De modo geral, numa situação aversiva em que o animal não tem saída, a agressão é quase inevitável. Deve-se lembrar também, que a perda de estímulos reforçadores também é uma condição aversiva e como tal pode gerar comportamento agressivo.

Esta linha de pesquisa demonstra, portanto, que as situações aversivas (as que causam desprazer ou impedem satisfação de necessidades básicas) são determinantes da agressão. Assim, para o controle da mesma, seria necessário eliminar ao máximo essas condições ambientais aversivas.

## EFEITOS DA PUNIÇÃO DO COMPORTAMENTO AGRESSIVO

O que geralmente se observa como prática social e educacional é a punição do comportamento agressivo.

Ulrich (1975) relata que nas condições experimentais onde a resposta agressiva passa a ser punida, observa-se que alguns sujeitos inicialmente agredem muito mais e depois param. Outros, se auto-agredem e posteriormente assumem uma postura estática, característica de alguns quadros psicóticos.

Como conclusão, o autor afirma que o castigo pode diminuir a frequência de uma resposta agressiva, mas não diminui a agressão geral do sujeito (parece haver uma cadeia de respostas agressivas que se sucedem, à medida que a anterior é punida). Ou seja, a punição não controla a agressão; na realidade cria mais estimulação aversiva capaz de produzir mais agressão.

Outros estudos do próprio Ulrich mostram que punir a agressão pode levar o sujeito a agredir estímulos diferentes; aumentando-se o castigo pode-se também aumentar a agressão; finalmente, a agressão pode continuar mesmo depois do término do castigo.

## REFORÇAMENTO DA AGRESSÃO

Um aspecto fundamental demonstrado na pesquisa sobre agressão é que esta pode ser fortalecida por condições conseqüentes que atuam como reforçadores. Tais relações foram observadas principalmente na agressão instrumental, em que o comportamento é dirigido a um objetivo e não visa prioritariamente causar danos a terceiros; ou seja, a agressão é um meio e não um fim.

Patterson, Littman e Bricker (1967) relatam, a partir de observações em crianças, que o comportamento agressivo pode ser reforçado por outras crianças, sob forma de afastamento, concordância etc.

Além disso, é muito comum certas práticas sociais em que o próprio adulto reforça, através de elogios, comportamentos agressivos de crianças, em determinadas situações. Como conseqüência, o comportamento agressivo se fortalece, da mesma forma que aumenta a probabilidade de ser emitido em outras situações semelhantes.

## AMEAÇA À SATISFAÇÃO OU AMEAÇA DE ATAQUE

Staub (1975) cita que a ameaça à satisfação, ou ameaça de ataque, é um dos mais fortes instigadores da agressão, como já havia sugerido Maslow (1941). De modo geral, as pessoas numa dessas condições, respondem com uma ou várias formas de agressão.

Dados recentes têm sugerido que o sofrimento do instigador (sofrimento do "inimigo") é um estímulo reforçador poderoso, principalmente com sujeitos "anti-sociais". Por outro lado, Berkowitz (1969) afirma que a resposta à instigação vai depender da combinação de uma série de fatores, tanto internos (excitação fisiológica, autocontrole), quanto externos.

## TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL BASEADA NA OBSERVAÇÃO

A teoria da aprendizagem social foi formulada por Bandura (1975). Segundo ele, agressão é uma conduta que produz danos a pessoas e/ou destruição da propriedade. Há agressões diretas e indiretas e podem ser aprendidas pela própria experiência ou por observação de modelos.

No seu estudo clássico, crianças expostas a modelos agressivos (adultos agredem bonecos de plástico), exibiam posteriormente mais comportamentos agressivos imitativos e agressivos em geral, quando comparados com crianças do grupo de controle.

Aprendizagem por observação (modelação) ocorre por imitação generalizada, sendo que um dos principais determinantes é a consequência observada do comportamento do modelo. Entretanto, a imitação não é automática: o fato de ser exposto a modelo não significa que ocorrerá a imitação; dependerá das circunstâncias sociais presentes.

Por outro lado, os modelos podem ser apresentados diretamente, pela família ou ambiente social geral, como também podem ser apresentados simbolicamente, através de imagens ou palavras.

Bandura também afirma que os principais efeitos da exposição ao modelo podem ser a aprendizagem direta do comportamento, bem como a desinibição de comportamento já aprendido, como a agressão. De qualquer forma, o efeito do comportamento do modelo é um dos principais fatores determinantes. Outros fatores que podem manter o comportamento imitativo são as consequências diretas, como reforçadores tangíveis (presentes na maioria das agressões infantis), recompensas sociais, *status* e esquia de situações aversivas.

Segundo Bandura (1975), ao se colocar a questão do controle de comportamento agressivo, deve-se enfatizar o reforçamento de comportamentos incompatíveis com a agressão, delimitar a exposição a modelos aversivos e ajudar o indivíduo a identificar respostas adequadas a diferentes situações.

## INIBIÇÃO DA AGRESSÃO

Staub (1975) analisa a questão da inibição da agressão e enfoca os chamados inibidores internos. Segundo ele, tais inibidores seriam o medo do castigo, angústia em relação à agressão, sentimento de culpa e a empatia, entendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro (experienciar indiretamente a dor de outro reduz a disposição para agredir).

Tais inibidores são garantidos através do processo educacional, no sentido mais amplo da palavra, em que tais padrões de comportamento são instalados por processos de aprendizagem já conhecidos. Relata estudos demonstrando que indivíduos agressivos apresentam pouca angústia ou sentimento de culpa, além de dificuldade de empatia.

Neste sentido, ao analisar as condições que facilitam a aprendizagem de comportamentos anti-sociais, o autor destaca a falta de coesão e coerência familiar, falta de condições que garantem aprendizagem dos inibidores internos, falta de afetividade nas relações interpessoais, falta de identificação ou rejeição dos pais. Situa também a questão de exposição a freqüentes modelos agressivos.

Por outro lado, a desaprendizagem desses comportamentos anti-sociais será melhor desenvolvida através de um trabalho de reeducação grupal, em que os indivíduos sejam reforçados diretamente por emitir comportamentos não agressivos. Cita ainda uma série de condições como sensibilização, dramatização, auto-observação etc., que podem atuar como procedimentos visando à aprendizagem de inibidores internos. Além disso, é fundamental a aprendizagem de formas adequadas de expressão de sentimento.

## ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO

Dentro da pesquisa comportamental, destaca-se a Análise Experimental do Comportamento, que também busca identificar as relações funcionais entre o comportamento e seus determinantes antecedentes e conseqüentes, através de uma metodologia estritamente científica. Um dos fatores que a caracterizam é que não utiliza de explicações ou constructos internos hipotéticos para explicar os fenômenos comportamentais. Centra-se diretamente nas relações entre o comportamento e seus determinantes ambientais antecedentes e conseqüentes.

A Análise Experimental do Comportamento gerou uma série de procedimentos conhecidos por Modificação de Comportamento, baseando-se no uso de reforçamento e punição, positivos e negativos, além da extinção.

Toch (1969) enfatiza o treino assertivo como procedimento que ajuda a estabelecer comportamentos incompatíveis com a agressão (habilidades sociais e verbais).

Outro procedimento bastante utilizado é o reforçamento por ficha (token) que são estímulos reforçadores generalizados pois possibilitam acesso a outros reforçadores, semelhantes ao dinheiro. Há instituições como hospitais, presídios, escolas e centros de reabilitação, planejadas com o sistema de fichas, onde os comportamentos adaptados são reforçados com esses estímulos, os quais podem ser trocados posteriormente por outros reforçadores (Phillips, 1968).

## VII – UMA VISÃO SOCIAL DA AGRESSÃO

Muitas críticas têm sido feitas aos modelos e teorias psicológicas sobre a agressão. Como exemplo, será apresentada uma síntese da posição de Emilio Ribes Iñesta, por ser um conceituado pesquisador em Psicologia.

Iñesta (1975), baseando-se nos próprios dados de pesquisa, pondera que numa sociedade de classes, como a capitalista ocidental, a classe dominante detém os controles, na medida em que regula os reforçadores sociais e a aplicação de estimulação aversiva contra os indivíduos e grupos que afetam ou ameaçam a organização e estrutura sócio-econômica e política.

Assim, grande parte dos problemas aparentemente individuais, são, na realidade, reflexos do funcionamento da estrutura social. Por exemplo, a

própria delinqüência surge pela limitação dos reforçadores sociais a uma parcela da população e do uso da punição contra ela.

Desta forma, as fontes que produzem, alimentam e mantêm as diferentes formas de comportamentos sociais agressivos estão intrínsecas à própria sociedade de classes, principalmente nos países subdesenvolvidos. A violência do homem, portanto, não é um fenômeno individual, mas social, e como tal, origina-se no sistema e não no indivíduo. Mesmo as guerras, geralmente são produzidas por esse processo: são conseqüências da apropriação de estímulos reforçadores por um núcleo ou nação e do uso de controle aversivo para manter essa apropriação.

Iñesta demonstra as relações entre os principais resultados da pesquisa comportamental sobre agressão e as condições sociais atuais dos países capitalistas. A pesquisa comportamental tem demonstrado três grandes tipos de condições básicas instigadoras da agressão: a) extinção, diminuição ou impossibilidade de acesso aos reforçadores positivos; b) administração de estimulação aversiva; c) reforçamento positivo das condutas agressivas.

Tais condições básicas podem ser facilmente identificadas nas relações sociais das sociedades de classe na medida em que: a) a distribuição da riqueza não é homogênea, sendo que o abismo entre a minoria rica e a maioria pobre tem se aprofundado; b) para manter seus privilégios, é crescente o uso de controles aversivos pelas classes dominantes, que detêm em suas mãos o próprio controle dos mecanismos policiais de repressão; c) há condições sociais que legitimam a agressão ou violência como formas de apropriação da riqueza, pelas classes dominantes.

Assim, apesar das críticas, a própria pesquisa psicológica tem fornecido conhecimento básico que possibilita compreender as atuais relações entre agressão e as condições sociais que a geram e a mantêm.

Por exemplo, a própria sociedade de classes cria privação para o consumo, principalmente através da propaganda, ao mesmo tempo que impede o acesso de grande parte da população a esses reforçadores. Ora, sabe-se que esta condição é uma das principais instigadoras da agressão. Assim, a própria estrutura capitalista favorece a agressividade.

Nesta linha de argumentação, tem-se comentado que a miséria causa a violência. Entretanto, os estudos têm demonstrado que a relação não é bem assim. A miséria em si não gera a violência; o que gera é o contraste, num mesmo sistema social, entre a miséria de uns e a opulência de outros. Pastore (1980) demonstrou que nos países homoganeamente pobres ou homoganeamente ricos, as taxas de criminalidade são baixas, em contraste com os países economicamente heterogêneos, onde existem pobres e ricos, que apresentam altas taxas de criminalidade.

Assim, para eliminar a agressão como fenômeno humano, é necessário alterar o atual sistema de produção e divisão de bens, que tem gerado o presente quadro de violência social.

Neste sentido, as principais críticas à abordagem psicológica sobre o

problema da agressão baseiam-se nos seguintes pontos: a) a Psicologia sempre procurou manter uma postura de aparente neutralidade, quando de fato seu conhecimento sempre foi produzido e utilizado em função das classes dominantes; b) historicamente, a Psicologia estudou a questão da agressão através de pesquisas de atos isolados, de difícil correspondência com a agressão que ocorre no ambiente natural; c) toda a ênfase teórica das abordagens psicológicas tem-se centrado no indivíduo, buscando nele próprio as causas da agressão, sendo que o objetivo concreto da ação dos profissionais da área tem sido o ajustamento do indivíduo às condições vigentes sem se questionar o caráter injusto dessas condições nem as manipulações que delas se fazem.

Assim, a saída para o conhecimento e pesquisa da agressão parece estar no reconhecimento e análise desses padrões de comportamento considerando-se os contextos mais amplos em que se inserem os quais determinam o fenômeno, e que são o resultado de um processo histórico que também deve ser conhecido.

É interessante observar que agressão e violência muitas vezes são usadas como sinônimos. Há autores que vêem a agressão como inata e a violência como expressão da agressão. Sobre isto, Menandro (1982) analisa que não se pode confundir violência com ato agressivo pois há vários tipos de violências que são praticadas sem atos agressivos (a violência da pobreza, das injustiças etc.). Defende que a relação existente é que toda a agressão é uma forma de violência mas nem toda violência se concretiza através de atos agressivos.

Além disto, há o problema de quem define o que é agressivo. Numa sociedade de classes, como lembra Menandro (1982), geralmente é quem tem o poder. Por isso, o contexto social deve ser considerado pois as circunstâncias e situações não são fortuitas, mas fruto de uma estrutura sócio-econômica. Por exemplo, há uma violência institucional que o sistema legitima e legaliza. Mas a possível agressão dos oprimidos, numa estrutura como a nossa, sempre será vista como ilegítima e ilegal, tanto que o Estado cada vez mais aprimora seus mecanismos de violência e repressão para combatê-la.

Ainda neste sentido, é interessante observar como a História oficial do Brasil tentou transmitir a imagem de um país não-violento, cujos principais problemas foram resolvidos de forma pacífica. No entanto, é sabido que a violência sempre esteve presente na nossa História: contra os índios, contra os negros escravos, os pequenos posseiros, os operários, os estudantes, os dissidentes políticos, os artistas independentes ou comprometidos etc. . . As greves sempre foram violentamente reprimidas. E porque não citar outras formas de violências representadas pelas condições de trabalho, pelo esquadrao da morte, pelo desemprego, pela mortalidade infantil, pelo sistema carcerário, pelo sistema policial, pelo desrespeito aos direitos etc. . .

Na medida em que as verdadeiras causas sempre foram camufladas, é de se esperar que as sugestões oficiais para o combate à agressividade tenham se caracterizado por medidas paliativas. Por exemplo: a) controle dos meios de comunicação, quando não se tem ainda clareza dos verdadeiros efeitos dos mo-

delos transmitidos, principalmente pela televisão; b) controle e combate às drogas, como se fosse a grande causa da agressão; na realidade, a única droga cuja relação positiva com agressão foi demonstrada é o álcool e o mesmo é vendido livremente. Mas a questão principal não é colocada: por que os indivíduos se viciam? ; c) controle urbano da densidade populacional, favelas etc., quando o problema central não é enfocado: por que o homem tem saído do campo e ido para a cidade viver em condições desumanas? Por que a atual estrutura agrária não mantém o trabalhador rural no campo?; d) aumento de presídios e efetivos militares, sem declarar que tal medida sempre será paliativa enquanto as verdadeiras causas da criminalidade não forem assumidas e resolvidas.

## VIII – O PROBLEMA ATUAL DA CRIMINALIDADE

A quase-totalidade dos levantamentos de opinião pública demonstram que o grande problema que afeta a maioria dos indivíduos é o da segurança e, portanto, dos atuais níveis de criminalidade. A questão atingiu tais proporções que foi o principal tema explorado pelos candidatos nas eleições municipais de 85 em São Paulo.

Para se começar a entender o problema, alguns dados iniciais devem ser colocados: da população carcerária em São Paulo, 75% foram presos por cometerem crimes contra o patrimônio (roubo), dos quais a minoria foi acompanhada de ato violento; além disto, a grande maioria dos detentos é de classe pobre, sendo mais da metade composta por migrantes.

A questão que se coloca é por que a ênfase neste tipo de violência e como é apresentada ao grande público através dos meios de comunicação de massa?

Violante (1984) analisa que a questão é freqüentemente colocada como um problema individual, numa clara tentativa de se desviar a atenção do grande público dos seus verdadeiros determinantes: as condições de vida da grande parcela da população, baixos salários, pobreza etc. . . Além disto, o enfoque dado ao problema visa marginalizar ainda mais essa camada da população que acaba delinquindo, atribuindo-lhe o estigma de “classe violenta”, ao mesmo tempo que legitima o uso de dispositivos violentos pelo Estado, para “restaurar a ordem”, com o respaldo da opinião pública.

Uma outra questão a ser discutida é o motivo pelo qual o roubo passou a ser o principal problema de criminalidade.

Deve-se observar que em vários períodos da História, ocorreram surtos de violência, que não podem, entretanto, ser comparados, dado que os motivos são diferentes.

O atual surto de violência contra o patrimônio começou a surgir no século XV, na Inglaterra, com o cercamento das terras comuns, que foram transformadas em propriedade privada. A população que até então tinha acesso à terra, viu-se obrigada a ir para a cidade, onde se iniciava a indústria

manufatureira, utilizando mão-de-obra barata. Com isso, as periferias das cidades foram se inchando e esses indivíduos ou aceitavam as condições subumanas de trabalho na cidade ou tinham como opção voltar à terra para trabalhar praticamente como escravos. Na cidade, logo eram classificados de vadios, sendo que as transgressões eram rigorosamente punidas: na primeira, deveriam fazer juramento de voltar à terra; na segunda, eram chicoteados e marcados a ferro e, na terceira, eram enforcados.

Praticamente essa população acabava se engajando na força de trabalho manufatureiro (tempo de vida médio era menos de 20 anos) ou se organizavam num tipo de vida clandestina organizada.

Essa é, em síntese, a gênese da “classe perigosa”, sendo que a atual é apenas seu prolongamento, porque desde então, a História vem se repetindo, principalmente nos países subdesenvolvidos.

Rocha (1984), em seu trabalho sobre criminalidade, onde manteve contacto direto com presidiárias, denuncia esses fatos historicamente já conhecidos, demonstrando que com a chegada dos migrantes às grandes cidades, a História se repete, sendo puramente casual que esse indivíduo vá parar numa fábrica ou numa delegacia. Isto porque a miséria em que vivem esses indivíduos acaba gerando as condições motivadoras para se sair dela, seja através de meios legais ou ilegais. Assim, segundo o autor, o próprio processo político-econômico impele o trabalhador para a criminalidade, sendo até lógico e compreensível, nesse quadro, que muitos acabam encontrando no crime, os seus meios de subsistência.

Uma outra denúncia feita por Rocha (1984) é que o desenvolvimento da criminalidade é mantido, em parte, por um processo institucional carcerário-policial de criminalização da população pobre, caracterizado por: a) uso da tortura como prática rotineira, que acaba por aumentar a violência criminal; b) corrupção policial, em que o “criminoso” é obrigado a pagar, com o fruto do seu “trabalho”, para não ser preso e torturado. As entrevistas com presidiárias denunciam uma verdadeira rede de aproveitamento do produto do roubo, que envolve todos os níveis diretamente ligados ao sistema policial-carcerário que, ironicamente, têm a responsabilidade social de combater a criminalidade; c) “assim a violência e a corrupção policial não só reproduz a insegurança pública, como mantém a pessoa criminalizada, presa a um destino absolutamente indesejado, cuja trajetória já é conhecida. . . cumprirá uma vida violenta e pobre, a serviço da corrupção e será apresentada como argumento da necessidade da violência policial”. . . (pg. 120).

O conhecimento desses fatos, num contexto em que toda a população clama por mais policiais nas ruas e por uma polícia melhor equipada, levanta uma séria questão: até que ponto, ao se aparelhar a polícia, não se está alimentando essa rede de corrupção e por consequência colaborando para a manutenção da criminalidade, ao invés de diminuí-la? Como se explica o fato do roubo ser tão combatido pela polícia, mas cada vez crescer mais?

Enfim, essas últimas colocações vêm reafirmar, de um lado, a complexi-

dade do problema da agressão e criminalidade, e de outro, mostra que dificilmente uma única área de conhecimento conseguirá esclarecer totalmente a questão. Para que as áreas possam contribuir nesta perspectiva é necessário que comecem a perceber o problema dentro do contexto sócio-econômico em que se insere, pois o fato do comportamento agressivo ser cometido por indivíduos, não significa que seja um problema individual; ao contrário, os dados apresentados demonstram que a agressão é muito mais a exteriorização de um fenômeno essencialmente social, fruto de condições sócio-econômicas e como tal deve ser analisado e enfrentado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azrin, N. H.; Hutchinson, R. R. e Hake, D. F. Pain-induced fighting in the squirrel monkey. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 1966, 90, 191-204.
- Bandura, A. Análisis del aprendizaje social de la agresión. Em Bandura, A. e Iñesta, E. R. (Orgs.) *Modificación de conducta - análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas, 1975.
- Berkowitz, L.; Lipinski, J. P. e Angulo, E. J. Awareness of own anger level and subsequent aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1969, 11, 293-300.
- Buss, A. H. *The Psychology of Aggression*. New York: Wiley, 1961.
- Cahoon, D. D. A behavioristic analysis of aggression. *The Psychological Record*, 1972, 22, 463-476.
- Dollard, J.; Doob, L. W.; Miller, N.E.; Mowrer, O. H. e Sears, R. R. *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press, 1939.
- Feldman, M. P. *Comportamento criminoso: uma Análise Psicológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- Feshbach, S. Aggression. Em P. H. Mussen (Ed.) *Carmichael's Manual of Child Psychology - Vol II*. New York: Wiley, 1970.
- Hovland, C. I. e Sears, R. R. Minor studies in aggression VI: correlation of lynchings with economic indices. *Journal of Personality*, 1940, 9, 301-310.
- Iñesta, E. R. Algunas consideraciones sociales sobre la agresión. Em Bandura, A. e Iñesta, E. R. (Orgs.) *Modificación de conducta - análisis de la agresión e la delincuencia*. México: Trillas, 1975.
- Johnson, R. N. *Agressão no Homem e nos Animais*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.
- Kagan, J. e Moss, H. A. *Birth to Maturity: a Study in Psychological Development*. New York: Wiley, 1962.
- Kluver, H. e Bucy, P. C. Psychic blindness and other symptoms following bilateral temporal lobectomy in Rhesus monkeys. *American Journal do Physiology*, 1937, 119, 352-353.
- Lorenz, K. *A Agressão - Uma História Natural do Mal*. Lisboa: Moraes, 1979.
- Maslow, A. H. Deprivations, threat and frustration. *Psychological Review*, 1941, 48, 364-366.

- Matos, M. A. A ética do exercício de controles aversivos. *Boletim de Psicologia*, 1981, 33, 126-133.
- Menandro, P. R. M. Comportamento agressivo: problemas de definição. *Psicologia*, 1978, 4 (3), 1-18.
- Menandro, P. R. M. *O problema social da agressão e da violência: (in) possibilidade de solução*. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de Psicologia da USP, 1982.
- Pastore, J. Crime e violência urbana: o que fazer? *Relatório Criminalidade e Violência* do grupo de trabalho de cientistas sociais, 1980.
- Patterson, G. R.; Littman, R. A. e Bricker, W. Assertive behavior in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1967, 32, nº 113.
- Phillips, E. L. Achievement Place: token reinforcement procedures in a home-style rehabilitation setting for "pre-delinquent" boys. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1968, 1, 213-223.
- Rocha, L. C. *Vidas Presas: uma tentativa de compreender a tragédia da criminalidade junto às suas personagens oprimidas*. Tese de mestrado apresentada ao Departamento de Psicologia da USP, 1984.
- Sheldon, W. H. *The Varieties of Temperament: a Psychology of Constitutional Differences*. New York: Harper & Row, 1942.
- Staub, E. Aprendizagem e desaprendizagem da agressão. Em Singer, J.L. (Org.). *O Controle da Agressão e da Violência*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1975.
- Stonner, D. M. The study of aggression: conclusion and prospects for the future. Em: Geen, R. G. e O'Neal, E. E. *Perspectives on Aggression*. New York: Academic Press, 1976.
- Toch, H. *Violent Man*. Chicago: Aldine, 1969.
- Ulrich, R. Pain as a cause of aggression. *American Zoologist*, 1966, 6, 643-662.
- Ulrich, R.; Wolf, M. e Dulaney, S. Punishment of shock-induced aggression, *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 1969, 12, 1009-1015.
- Ulrich, R. Entendiendo la agresión. Em Bandura, A. e Iñesta, E. R. (Orgs.) *Modificación de conducta—análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas, 1975.
- Violante, M. L. V. *O Dilema do Decente Malandro*. São Paulo: Cortez, 1984.

*Silvio Duarte Bock\**

Inicialmente, antes de entrarmos no tema proposto, cabe colocar que, da mesma forma que um professor de Psicologia no 2º Grau não faz terapia em sala de aula (quer individual, quer grupal), ele também não faz orientação profissional.

A partir desta concepção comecemos a delimitar o que vai ser desenvolvido, ampliando um pouco a temática proposta. Além de trabalho e profissão, vamos incluir mais um ponto: a questão da escolha profissional.

Pretendo, então, apontar alguns temas que acredito interessantes na abordagem da questão proposta, junto aos alunos que freqüentam o 2º Grau, para depois contar um pouco da experiência da Fundação Carlos Chagas.

Inicialmente vamos fazer uma pequena introdução, procurando situar a escolha profissional ao nível da História e da Economia.

A possibilidade da escolha profissional, ou seja da escolha de uma ocupação, só se coloca como um problema importante no momento em que se instala na sociedade, de forma definitiva, o modo de produção capitalista.

\* Pedagogo. Fundação Carlos Chagas.

É só neste momento que a escolha assume importância, importância esta mais de cunho ideológico\*\*do que de qualquer outra ordem. É no momento da passagem do Feudalismo para o Capitalismo que a escolha passa a ser importante porque é neste momento que ocorrem mudanças profundas no modo de produzir e reproduzir a existência humana.

Em primeiro lugar, o trabalhador é totalmente alijado da propriedade de todos os meios de produção que poderia garantir sua subsistência. Neste sentido, ele só poderá alcançar sua sobrevivência na medida em que venda sua força de trabalho para os proprietários dos meios de produção e isto só ocorrerá se ele perder todas as possibilidades de sobreviver de forma autônoma.

Em segundo lugar, passa a ser fundamental que o trabalhador seja livre de qualquer tipo de relação de vassalagem (como as que dominavam no modo de produção feudal), ou seja não existem mais servos e senhores, e juridicamente todos agora podem dispor de sua força de trabalho como bem lhes aprouver, passando a ser iguais perante a Lei para vender sua capacidade de trabalho.

Em terceiro lugar, e esta é a característica fundamental deste modo de produção, o objetivo primordial da produção não é mais a satisfação das necessidades humanas, mas unicamente o aumento da unidade de capital empregado.

É nesta circunstância que a possibilidade de escolha de uma profissão (ocupação) passa a se colocar.

Se o modo de produção feudal visava a produção dos objetos necessários para a sobrevivência, agora para o trabalhador alcançar sua sobrevivência física ele precisa necessariamente vender sua força de trabalho.

A ideologia liberal que propugna a liberdade (todos têm o direito de escolha), a individualidade (todos são diferentes) e a igualdade de oportunidades (todos têm as mesmas oportunidades) passa a ser a nova ética de relacionamento entre as pessoas. Neste sentido, a posição do indivíduo na sociedade não é só uma questão de herança (quem nasce servo será sempre servo, quem nasce senhor será sempre senhor), mas uma posição conseguida pelo esforço que o indivíduo despende. Já que o indivíduo agora é livre, já que se vive numa sociedade que possibilita a ascensão social, a posição do indivíduo dependerá exclusivamente dele.

Hoje vivemos na etapa do capital monopolista, entretanto ainda persiste a ideologia liberal, principalmente quando trabalhamos com a questão da escolha profissional. As idéias de que todos são livres para escolher sua profissão, que a sociedade oferece a mesma oportunidade para todos e que

\*\* Por ideologia estamos entendendo – falseamento da realidade, leitura invertida da realidade, leitura esta que interessa a uma determinada classe social.

tudo depende do esforço dos indivíduos são questões que merecem discussão junto aos jovens do 2º Grau.

Mas alguém poderia nos perguntar o que tudo isto tem a ver com o nosso debate. Como veremos mais adiante, tudo isto tem muito a ver, uma vez que, conscientemente ou não, quem discute trabalho e profissão necessariamente percorre estes temas, mesmo que não tenha intenção de fazê-lo.

Por exemplo, o termo que normalmente aparece em trabalhos de orientação e que em geral tem grande peso nas dúvidas dos jovens é **vocação**. Os dicionários definem esta palavra da seguinte forma: "chamamento", "predestinação", "talento", que como se observa carrega a idéia de algo inato, um dom que o indivíduo possui, traz consigo no nascimento.

Apesar de nenhuma teoria atual em Orientação Profissional aceitar que os indivíduos já nasçam com dons, a idéia persiste, não só para os jovens que vivem o dilema da escolha profissional, mas, por exemplo, nos meios de comunicação que estão aí reafirmando a todo momento esta concepção. Quando um artista explica sua condição, usualmente recorre à questão do talento, da vocação, que sempre teve ou até mesmo que "nasceu para isto". Portanto, se teoricamente a concepção de vocação como algo herdado geneticamente é superado, ao nível do senso-comum persiste com bastante força. Quando um jovem busca um serviço de Orientação Profissional, usualmente diz que o faz em busca de sua vocação e para verificar se aquilo pelo que está interessado não conflita com esta vocação.

Como sugestão indico então como um **primeiro** tema para discussão junto aos jovens do 2º Grau a questão da **vocação**. Esta discussão deve procurar desmistificar a idéia da escolha profissional como sendo determinada por herança genética, apontando o uso ideológico que se faz dela, ou seja, deve-se mostrar que a idéia de vocação acaba por ser um elemento que justifica e legitima as desigualdades sociais encontradas na sociedade. De certa forma se passa uma visão de que os homens são diferentes entre si e que estas diferenças são determinadas por aspectos biopsicológicos, que explicam o posicionamento dos indivíduos na sociedade. Dessa forma, se um indivíduo "não se deu bem na vida" (não obteve, segundo os parâmetros de valores da sociedade, riqueza, prestígio, poder etc. . .) a justificativa para tal gira em torno da má escolha de sua profissão, portanto, da não identificação de sua "verdadeira vocação", ao invés de se proceder a uma análise da realidade sócio-econômica para entender a situação, o que a meu ver seria o mais correto.

A idéia de vocação serviu por muito tempo para justificar a posição do negro na sociedade, uma vez que na visão racista ele possuía uma extraordinária vocação para o trabalho braçal e nenhuma para o trabalho intelectual. Dante Moreira Leite, num trabalho onde discute o caráter nacional brasileiro, demonstra com muita clareza como as teorias racistas explicavam e justificavam a exploração do branco sobre o negro utilizando um suposto "caráter específico do negro", ao invés de observar e denunciar esta exploração.

Da mesma forma, a idéia de vocação ainda hoje serve para justificar o preconceito em relação à mulher, no que tange à sua posição na sociedade. Segundo esta concepção, ela é vocacionada para ser mãe e se tiver que trabalhar deve buscar, de preferência, profissões que se assemelhem ao máximo com a maternidade e cuidados pessoais. Talvez se possa explicar por aí porque existem tantas psicólogas e poucos psicólogos. Entretanto, segundo minha visão, isto não pode ser explicado por vocação, mas sim como algo proveniente de uma dada cultura, e nesse sentido poder-se-ia discutir qual visão de homem e de mulher a sociedade formula e como a economia absorve diferenciadamente o trabalho de ambos.

Radicalizando um pouco, poder-se-ia chegar à conclusão de que a teoria da vocação, como algo adquirido por herança genética, acaba afirmando que existem pessoas vocacionadas para serem pobres e outras para serem ricas e infelizmente em nosso país a maioria nasceu para ser pobre e alguns poucos para serem ricos, o que seria uma definição por demais simplista, além de perpetuar o *status quo* sem qualquer questionamento.

Existem vários estudos\* que têm demonstrado que a Orientação Profissional (ou Vocacional), baseada ou não na concepção de vocação, tem servido, ao longo do tempo, para esconder uma realidade, que é econômica e socialmente injusta, carreando para o indivíduo, e só para ele, toda culpa ou glória do sucesso ou insucesso que ele obtém na sociedade.

A Orientação Profissional, como tem sido usualmente desenvolvida, traz para o indivíduo todos os determinantes da escolha, já que investiga as características pessoais inatas ou desenvolvidas, e esconde como se dá o processo real de inserção da força de trabalho no mercado de trabalho. Desta forma, ao invés de desvelar esse processo, o esconde e o ideologiza, transmitindo e defendendo os interesses dos proprietários dos meios de produção, uma vez que desconhece a realidade econômica e a divisão da sociedade em classes sociais antagônicas.

Como **segundo** tema podemos pensar na seguinte questão: a possibilidade ou não da escolha de uma profissão, ou seja se é o indivíduo que escolhe ou se é "escolhido" pelo sistema.

Até bem pouco tempo atrás, num movimento de negação do que já existia (é o indivíduo que tem nas mãos todo o seu futuro), passou-se a afirmar que as pessoas não detêm nenhum grau de liberdade de escolha, sendo determinadas em absoluto pela estrutura social. Ao que me parece esse é apenas um lado da questão, mas que não pode ser secundarizado. Existem determinantes econômicos e sociais poderosos, que acabam "levando" o indivíduo por determinados caminhos, sem que ele tenha grandes condições de interferir nisso. A maioria da população brasileira não escolhe sua profissão, na medida em que a questão fundamental é a busca da sobrevivência física, e a questão de uma possível "realização pessoal" não se coloca.

Pesquisas recentes têm demonstrado que o ingresso das pessoas na força de trabalho não se dá por um processo prévio de reflexão, mas que elas se

dirigem a um trabalho em função da facilidade de emprego, indicado por familiares ou vizinhos.

Mesmo os jovens que estão no 2º Grau teriam também suas escolhas determinadas pela estrutura social, pois de certa forma são obrigados a optar por uma profissão ao nível do 3º Grau.

Como colocamos, este é um lado da questão, e precisamos discutir o outro. Se realmente fosse verídico que a estrutura social tem este poder avassalador de determinar em absoluto o indivíduo, viveríamos numa sociedade que não teria história, ou seja não se teria experienciado as transformações que a humanidade atravessou. No entanto, o homem é um animal que tem história e que modifica a natureza e a si próprio durante a sua vida. Ele é determinado pela estrutura social, por um lado, e por outro ele também determina esta mesma estrutura social. Assim, num conceito mais amplo de escolha profissional, devemos considerar as determinações sociais sobre o indivíduo e os determinantes individuais sobre a sociedade, para discutirmos e delimitarmos o grau de liberdade de escolha de uma profissão pelos indivíduos.

Uma terceira questão relevante diz respeito à discussão do trabalho na sociedade capitalista. No início dessa palestra já fizemos referência a este tema, entretanto cumpre chamar a atenção para o fato de que o jovem, em geral, enfoca o trabalho da seguinte forma: ou dele deve resultar uma satisfação material, ou *locus* de realização pessoal. Estes dois elementos quase sempre aparecem como um primeiro sintoma de sua dificuldade de escolha, pois é colocado como um paradoxo — “ou me realizo ao nível pessoal ou enriqueço”.

Na realidade este conflito é apenas aparente, constituindo-se como *continuum* de uma mesma situação, pois quando se aprofunda um pouco esta discussão, verifica-se que na sociedade em que vivemos estes dois elementos estão profundamente imbricados. Para a comprovação disto basta tomarmos o exemplo dos meios de comunicação que veiculam a idéia de que uma pessoa é “realizada” quando possui muitos bens. No programa de Orientação Vocacional tentamos aclarar tal questão analisando as propagandas de cigarros: o exemplo não é aleatório, pois os *slogans* utilizados ditam regras para o comportamento humano e até para uma “boa” (segundo os parâmetros da ideologia dominante) escolha profissional. O que na verdade significa “ao sucesso”, “levar vantagem em tudo”, “a decisão inteligente”, “o fino que satisfaz”, “o homem que sabe o que quer” etc.? Ao fazermos tal discussão já entramos no terreno da discussão de valores e aqui não se trata de impingir outros valores, mas permitir uma análise crítica dos valores que a sociedade impõe, para permitir ao jovem um posicionamento em relação a eles, de forma consciente.

Entretanto, é necessário enfocar o tema trabalho além do nível das apa-

rências de como o jovem coloca esta questão. Neste sentido, devemos nos perguntar: quais as conseqüências para o indivíduo o fato de as pessoas não possuírem outra condição para alcançar sua sobrevivência física que não seja a venda de sua força de trabalho?

Como já colocamos, o sistema capitalista visa o aumento da unidade de capital empregado e, dessa forma, pouco importa para o empregador se o indivíduo que exerce o trabalho está satisfeito ou não com isto. Mesmo que o indivíduo acalente um grande sonho em relação à sua profissão, na medida em que vende sua força de trabalho, entendida como energia que o indivíduo coloca à disposição do empregador para produzir, ele se vê obrigado a abandonar seu projeto para executar aquilo que o empregador ordenar. Este é um ponto que acredito deva ser discutido: o conflito entre os interesses do trabalhador e os interesses do empregador no que tange ao projeto de ambos.

É necessário discutir com o jovem que o sistema capitalista encara o trabalhador como uma simples mercadoria, que se compra e se vende como qualquer outra, apesar de existir uma diferença: esta mercadoria (força de trabalho) é especial, pois é a única capaz de produzir outras mercadorias, e nisto reside a possibilidade de mudança.

No sistema capitalista, o trabalho está cada vez mais fragmentado, isto é, tendo em vista o aumento da produtividade, que interessa ao capital, os trabalhos que antes eram exercitados por poucos profissionais, que dominavam o processo produtivo como um todo, agora são parcelados em tarefas mínimas. Com isso o trabalhador perde a visão da totalidade e se aliena.

Hoje, quase se pode dizer que a escolha de uma profissão na verdade se constitui na escolha de um pequeno fragmento. A nossa perspectiva tenta denunciar tal situação, buscando uma análise crítica de como é que o trabalho vem sendo organizado na sociedade, pretendendo contribuir para a reversão desta situação.

A fragmentação do trabalho parcelariza o próprio indivíduo e nesse sentido desumaniza-o, ao fazê-lo perder a possibilidade do domínio criterioso sobre a natureza, tornando-o muito parecido a uma máquina, que age sem pensar.

Segundo nossa concepção, a escolha profissional, em primeira instância, é uma escolha de trabalho concreto, portanto a discussão com o jovem deve permitir uma análise crítica de como ele vai se posicionar no mundo do trabalho: no processo de produção de mercadorias, propriamente dito ou na esfera da reprodução da força de trabalho.

## A EXPERIÊNCIA DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

O programa de Orientação Vocacional é desenvolvido em três módulos.

O primeiro tem como tema o trabalho, no qual não nos aprofundaremos por já o termos feito na primeira parte de nossa exposição. Este módulo é subdividido em quatro partes: a) o conceito genérico de trabalho; b) a di-

visão do trabalho na sociedade capitalista; c) o objetivo fundamental desse modo de produção; e d) o significado de ser força de trabalho neste tipo de organização.

Estas discussões objetivam desenvolver uma visão econômica, para situar o indivíduo no “terreno” que está pisando e que vai pisar mais ainda ao se engajar no processo produtivo, delimitando as fronteiras que “determinam” a escolha profissional.

O **segundo módulo** objetiva discutir o **significado da escolha profissional na vida do indivíduo**, ou seja qual o peso efetivo da escolha profissional na determinação do futuro de uma pessoa. Para isto uma pergunta, que deve ser encarada como tema, é colocada: será que é verdade que a escolha mais importante que um ser humano realiza em toda sua vida é a escolha de sua profissão?

A partir desta questão, é possível a discussão de uma série de valores que envolvem a escolha profissional.

Em alguns manuais de informação profissional (manuais que contêm a descrição das tarefas dos profissionais, o mercado e campo de trabalho, requisitos pessoais etc...) a escolha profissional aparece como uma ameaça para o indivíduo. Isto porque formulam a idéia de que, como o indivíduo trabalha o maior tempo de sua vida, um erro de escolha significaria um erro de vida. Tal visão procura redimir o sistema e culpabiliza o indivíduo pelo seu insucesso, fracasso ou mesmo infelicidade. Se ele não é feliz no seu trabalho, a culpa é exclusivamente sua, que não soube escolher de forma adequada a sua profissão.

No programa de Orientação Vocacional procuramos demonstrar que existem outros determinantes, talvez muito mais importantes do que a própria escolha profissional, na construção do futuro de uma pessoa.

Neste módulo ainda, discutimos a relação entre a família e a escolha profissional do jovem. Nesta direção temos observado que, hoje, a família em geral não mais impõe de forma tão rígida o caminho profissional de seus filhos, como ocorria antigamente. Entretanto, a partir de uma visão mais liberal, a família deposita uma grande expectativa sobre ele, controlando todos os seus passos. Na medida em que um jovem escolhe uma profissão, que não corresponde à expectativa da família, os problemas surgirão de forma violenta. Muitos desses problemas dizem respeito à sexualização das ocupações, e quando o filho escolhe uma profissão que preconceituosamente não está de acordo com a visão sexista das ocupações, a intervenção da família se tornará dura e decisiva.

Outro item discutido é a relação entre o mercado de trabalho e a escolha profissional. Até que ponto se deve priorizar este item na escolha? A resposta a esta questão passa pela compreensão da dinâmica do mercado de trabalho numa sociedade capitalista periférica.

Num país como o nosso, o mercado de trabalho varia conforme o tempo e a dinâmica da economia. Ao empregador interessa o desemprego, pois isto permite o rebaixamento dos salários, através da rotatividade de mão-de-

obra, e um maior poder de barganha, que estabelece junto às entidades sindicais. Se não existisse este desemprego, o empregador estaria de mãos atadas aos trabalhadores, que teriam condições de exigir e alcançar melhores condições de remuneração e trabalho, uma vez que não existiria condições de dispensa de funcionários sem o risco de queda de produtividade e, portanto, de lucro.

Além disso, o mercado de trabalho não é estabelecido em função da necessidade social de uma dada profissão, mas sim pela possibilidade que ela oferece de aumentar os lucros do empregador. O mercado de trabalho é estabelecido em função de determinados interesses, a partir das prioridades econômicas estabelecidas. O Brasil precisa pagar sua dívida externa, e para isto o governo determina a recessão, pouco importando se pessoas perderão o emprego, ou deixarão de ser atendidas pelos profissionais, que não dispõem de recursos para fazê-lo. Para observar tal situação basta verificar o desleixo e desprestígio alcançados pelas áreas sociais (educação e saúde, por exemplo).

O engajamento na luta pela ampliação do mercado de trabalho, assim como pela melhoria das condições de vida, também é algo que está diretamente vinculada à escolha profissional.

Uma outra questão diz respeito a ação dos próprios colegas frente à opção do indivíduo. O grupo de iguais também se constitui como fator de pressão, e às vezes mais autoritário do que a família, impondo valores, sem possibilidades de questionamento.

A relação entre a experiência escolar e a escolha profissional também é discutida neste módulo. Até que ponto a atração ou repulsão em relação às disciplinas escolares pode ser um indicador válido para a escolha profissional. Se um indivíduo não tem uma experiência satisfatória com uma ou mais disciplinas na escola, ele, necessariamente, deve abandonar as opções que as utilizam como pré-requisito ou mesmo são o objeto de trabalho da profissão?

Para analisar esta questão é necessário investigar, em primeiro lugar, a gênese dos comportamentos mencionados. Por que o indivíduo gosta de determinadas matérias e desgosta de outras? Usualmente esta explicação recai na figura do professor, que para os jovens representa a ciência que leciona. Neste sentido, o indivíduo pode se interessar ou não pela disciplina, pela forma que o professor apresenta sua matéria, se é simpático, além de outras variáveis.

O trabalho em grupo é bastante eficaz para a discussão da relação em foco, pois para alguns, por exemplo, matérias como História e Geografia se constituem como disciplinas que envolvem apenas memorização (no sentido de decoreba), enquanto para outros as matérias que envolvem memorização são as de Química, Matemática e Biologia. A partir desta troca, os jovens poderão relativizar suas experiências, percebendo que suas visões podem ser alteradas de acordo com novas experiências que possam ser vivenciadas.

Por fim resta colocar que a experiência escolar é de fato um indicador, na medida em que aproxima o jovem das possíveis opções. No entanto, constitui apenas um indicador e jamais deve ser tomada como fator prioritário para a decisão.

O **terceiro módulo** do Programa tem o nome de **Auto-Conhecimento e Informação Profissional**.

Na parte de informação profissional procura-se conhecer as profissões da forma mais concreta possível. Porém, esta tarefa é dificultada pela inexistência de materiais que apresentem as profissões do modo em que se configuram na realidade. Em geral, os manuais são muito precários, além do que ainda apresentam a escolha profissional fundamentada nas teorias traço - fator e desenvolvimentistas.

Nestes manuais, as profissões, na maioria dos casos, são apresentadas de forma romanceada, escondendo a realidade ao invés de desvelá-la. Isto porque partem de um pressuposto, a nosso ver equivocado, de que ao se apresentar as profissões como elas se configuram na realidade estaria se interferindo na escolha do jovem, pecado que jamais poderia se incorrer numa visão não-diretiva de trabalho.

Na Fundação Carlos Chagas estamos desenvolvendo todo um programa de pesquisas denominado "Metodologia para a Construção de Materiais de Informação Profissional", para possibilitar a construção de materiais que apresentem as profissões da forma mais realista possível, com toda a radicalidade que a realidade apresenta.

No nosso ponto de vista a apresentação de informações realistas é condição necessária para propiciar escolhas conscientes, mesmo quando a realidade se apresenta de forma problemática. Desta forma, o jovem poderá desvelar como o sistema trabalha com as profissões e a partir disso poderá construir uma visão crítica, não só em relação à própria profissão, mas também em relação ao modo de produção mais amplo.

Na esfera do auto-conhecimento, não ficamos apenas na identificação de aptidões, interesses e características de personalidade. Interessa-nos, fundamentalmente, ultrapassar a identificação e buscar a gênese do aparecimento de tais características.

Tentamos captar mais concretamente como o indivíduo se apresenta no momento da escolha, mostrando-lhe que ele tem uma história de vida por detrás. Nessa história ele pode experimentar interesses e aptidões posicionando-se frente a eles, percebendo que se elas não determinam em absoluto a escolha, pelo menos indicam alguns caminhos.

Neste módulo trabalhamos com a idéia de que o auto-conhecimento é um processo contínuo e que os interesses e aptidões, assim como características de personalidade, não são estáticos, mudando conforme a experiência e o tempo.

Os jovens, que participam do programa, queixam-se da falta de espaço na sociedade para conversar sobre si, um local onde possam colocar suas

dúvidas, ansiedades e problemas, sem que se sintam cobrados por isto. O programa é valorizado por permitir ao jovem "colocar para fora" tudo que está vivendo, partilhando seus problemas com os outros sem receios de repressão. Até podemos contar um caso de um jovem, que no final da primeira sessão de um total de quinze, verbalizou que havia resolvido o seu problema, porque percebeu que ele não era o único que vivia conflitos de escolha. Este jovem não encontrava espaço nos vários grupos de que participava para colocar suas aflições e indecisões, porque neles, homens jamais são indecisos, característica que aparentemente é "coisa de mulher".

O Programa é coordenado por uma psicóloga, uma socióloga e um pedagogo. No entanto não existe diferenciação de papéis entre os técnicos. Os três atuam conjuntamente, durante todo o Programa.

Na equipe, buscamos a superação da visão fragmentada e corporativa do trabalho, objetivando uma ação comum que possibilite a visão de totalidade de tudo aquilo que está envolvido na escolha profissional.

# Aspectos legais sobre o ensino de Psicologia no 2.º Grau

*Comissão de Ensino CRP-Sindicato*

15

Tendo em vista os dois pareceres fundamentais da Lei Federal nº 7.044/82, que altera a redação da Lei Federal nº 5692/71 – formação integral do aluno e preparação para o trabalho – as diretrizes de reorientação para o ensino de 2º Grau (1983) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo estabeleceram que as escolas devem procurar um equilíbrio entre as Ciências Humanas e as voltadas para as Ciências Exatas e Biológicas.

Nesse sentido, recomendam, na parte diversificada do currículo, além da Filosofia, outros componentes que também concorram para o objetivo da Lei, tais como Psicologia, Sociologia e outros.

É interessante notar que, embora essas disciplinas (Filosofia, Sociologia e Psicologia) deixaram de ter lugar, durante alguns anos, no currículo das escolas estaduais, elas se encontravam arroladas na Deliberação CEE nº 18/72, como possíveis disciplinas da parte diversificada do currículo, no ensino de 2º Grau.

Não nos cabe, no momento, analisar as possíveis razões dessas disciplinas terem permanecido, por tão longo tempo, fora do alcance de nossos jovens. Deve-se salientar, entretanto, que nos últimos anos, os responsáveis pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas vêm empreendendo esforços no sentido de mesmas serem implementadas no ensino de 2º Grau.

O atual secretário da Educação, atendendo às solicitações dos órgãos da Secretaria e das entidades de classe, incluiu essas disciplinas no concurso de

remoção de 1985, de acordo com a Resolução SE nº 167, de 28/8/85, o que não vinha ocorrendo há anos. Essa decisão do senhor Secretário veio de encontro às aspirações e expectativas dos órgãos da categoria que envolvem profissionais dessas três disciplinas, pois possibilitará a realização, em 1986, do concurso de ingresso e acesso para professores de Filosofia, Psicologia e Sociologia.

Se por um lado este fato permite a estabilidade dessas disciplinas no ensino de 2º Grau, por outro lado acarreta responsabilidade para os professores que assumirão essas aulas, pois somente o seu bom desempenho como docente levará as escolas que, porventura, ainda não optaram pelas disciplinas em questão, a fazê-lo.

Deve-se ressaltar, diante dos fatos expostos acima, que os licenciados em Psicologia, a partir de 1984, estão tendo a oportunidade de exercerem a docência no ensino de 2º Grau.

A profissão de psicólogo, em nível superior no Brasil, foi regulamentada pela Lei nº 4.119, de 27/8/62, que prevê a docência dos egressos desse curso, em todos os níveis de ensino.

É de nosso interesse subsidiar, em especial, os licenciados em Psicologia, com a legislação federal que norteia as licenciaturas de uma maneira geral.

Os processos de registro de professor ao licenciado em Psicologia deve ser requerido junto ao MEC. Há pareceres do Ministério que regulamentam o registro de professor em função da licenciatura que possui.

Aos licenciados em Psicologia, pelo Parecer MEC nº 341, de 1/12/65, era concedido "registro em Psicologia, em todos os seus ramos", enquanto que pelo Parecer MEC nº 162, de 6/5/82, alterou-se para "registro em Psicologia, no 2º Grau".

Devido a essa alteração, o licenciado em Psicologia tem sido prejudicado no momento de atribuição de aulas, em face do seu registro "Psicologia no 2º Grau", que é interpretado como só dando direito de lecionar Psicologia no ensino de 2º Grau e não lecionar outras "psicologias" também no ensino de 2º Grau, inclusive em Habilitações Profissionalizantes. Deve-se esclarecer que a Portaria MEC nº 162/82 foi revogada pela Portaria MEC nº 166, de 5/3/85.

Nesse momento, a Comissão de Ensino requereu junto ao senhor Ministro da Educação que, ao regulamentar a Portaria MEC nº 166/85, o licenciado em Psicologia tivesse o registro em "Psicologia, em todos os seus ramos", conforme já era estabelecido pela Portaria MEC nº 341/65.

A nova regulamentação foi feita pela Portaria MEC nº 35, de 27/11/85, e ampliou o registro para "Psicologia", compreendendo todas as disciplinas relacionadas a esta área de conhecimentos, no 2º Grau, compreendendo também todos os cursos deste nível de ensino.

Este posicionamento foi discutido e confirmado em contato formal entre o MEC e o Conselho Federal de Psicologia.

A ampliação da atividade docente do licenciado em Psicologia é, portanto, bastante recente e poderão acontecer situações em que ela não seja

devidamente conhecida pelas autoridades de ensino. Caso um licenciado em Psicologia seja prejudicado em sua atuação como professor, seja por impedimento de ministrar aula, seja por perder aulas que já vinha ministrando, sugere-se que procure a Comissão de Ensino no CRP - 06 ou no Sindicato para orientação.

Este livro foi impresso com  
fotolitos fornecidos pela Editora  
**Gráfica Palas Athena**  
Associação "Palas Athena" do Brasil  
Rua José Bento, 384  
Fone: 279-6288 - CEP 01523  
Cambuci - São Paulo

No segundo semestre de 1985, a Comissão de Ensino do Conselho Regional de Psicologia/Sindicato de Psicólogos organizou o curso "Psicólogo-Docente no Ensino de Segundo Grau", com o objetivo de fornecer subsídios aos licenciados que atuavam ou tinham interesse na área. O referido curso foi baseado nas sugestões de conteúdos programáticos para a disciplina Psicologia, elaboradas por um grupo formado por profissionais do CRP, Sindicato e da equipe de Psicologia, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

Dada a excelente qualidade do material apresentado pelos expositores, a Comissão decidiu reuni-lo em um livro que viesse representar uma colaboração efetiva ao processo educacional.

Neste sentido, a presente obra destina-se aos docentes e alunos da disciplina Psicologia do 2º Grau, aos cursos de Licenciatura em Psicologia e também aos cursos de Psicologia Geral, uma vez que importantes temas são abordados por profissionais e pesquisadores das ciências do comportamento.



**EDICON®**

**Editora e Consultoria Ltda**

Rua Itapeva, 85 Fone 289-7477

Cep 01332 São Paulo SP

---

Ref.: 8.629