

Fatores motivacionais na escolha de abordagens teóricas em psicologia clínica

Luiz Fernando de Lara Campos*, Keli Cristina Cambi Souza**, Elaine Cristina Catão** e Patrícia Ribeiro Campos***

Este estudo teve como principal objetivo avaliar a possível influência da relação professor-aluno na escolha dos sujeitos por uma determinada abordagem psicoterápica. Foram sujeitos 50 alunos (10 homens e 40 mulheres) que estavam cursando o último ano da graduação em Psicologia em quatro Universidades diferentes. Todos os sujeitos foram determinados casualmente. Como instrumento, foram utilizados um questionário com 25 perguntas abertas e fechadas, abordando aspectos da relação professor-aluno. Uma escala tipo Likert foi também utilizada para avaliar a atitude dos sujeitos em relação a seus professores e seu enfoque psicoterápico. O procedimento foi constituído pela aplicação individual do instrumento aos sujeitos. Os resultados demonstraram que os sujeitos atribuíram uma formação teórica e técnica desbalanceada, com forte ênfase à psicanálise e com pouca tendência à abordagem comportamental-cognitiva. O relacionamento entre professor-aluno foi o elemento central na escolha da abordagem em razão de os sujeitos indicarem mais significativamente uma relação positiva com os docentes que ministram disciplinas de seus enfoques psicoterápicos do que em docentes de outras propostas. A principal vantagem da terapia comportamental-cognitiva foi indicada quanto à sua eficácia e seu valor científico. Já a teoria psicanalítica foi mais associada a fatores de segurança pessoal, reconhecimento social e o trabalho com o inconsciente. Os resultados refletem parcialmente a literatura.

Palavras-chave: Escolha profissional, formação de psicoterapeutas, psicologia clínica.

Abstracts

Motivational aspects in the choose of theoretical approach in clinical psychology

The Study had for the principal goal to evaluate the possible influence of relationship between teacher and student on the content of the subjects in the choose done for student from one determined psychotherapeutic approach. Were subjects, 50 students (10 men and 40 woman) who were studying the last year of psychology graduation from four differents Universities. All of the subjects were casual determined. As instrument, were utilised one questionnaire with 25 open and close questions, boarded aspects from relationship teacher-student. One inventory like Likert to evaluate the subjects attitude in relation between their teachers and their psychotherapeutic approach. The proceeding constituted of the individual application from instrument to the subjects. The results showed the subjects attribute one theoretical and unbalanced formation with one strong tendency to psychoanalysis with few emphasis of cognitive-behavioural approach. The relationship between teacher-student looks like to be the central element from the choose of the one approach, because the subjects showed one better relationship wifh teachers in the discipline from own theorica) approach as how with teachers from anothers theoretical approaches. The main advantage of cognitive-behavioral approach is your efficacy and scientific value. About the psychoanalytic approach is more associated to factors of personal security, as been know for the society and to enable the effort with unconscious. The results are partial in agreement with the literature.

Key words: Professional option, training of psychotherapists, clinical psychology.

Introdução

O aluno de Psicologia, de um modo geral, enfrenta alguns dilemas na sua formação: a escolha de carreira, linha teórica, área de atuação e o início da prática profissional.

Um dos principais dilemas é, sem dúvida, a escolha do referencial teórico que servirá de base para o exercício profissional. A dificuldade de escolher uma abordagem na Psicologia pode ser compreendida como fruto da grande desunião teórico-

* Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Departamento de Psicologia da Universidade São Francisco/ Itatiba.

** Graduandas do curso de Psicologia da Universidade S.Judas Tadeu/SP.

*** Graduanda do curso de Psicologia da Universidade São Francisco/ Itatiba e bolsista de iniciação científica CNPq. Endereço para correspondência: Rua Uruguaiana, 1280, ap. 502, Campinas, SP, E. mail: lfcampos@zeus.puccamp.br.

conceitual que caracteriza esta Ciência, principalmente na área clínica, na qual Feixas e Miró (1993) apontam para a existência de mais 400 linhas psicoterápicas.

Outro obstáculo que o futuro psicólogo enfrenta diz respeito à área de atuação (clínica, escolar, organizacional, acadêmica etc.) na qual ele irá desenvolver sua carreira profissional, principalmente diante da identidade social eminentemente clínica e psicanalítica que a profissão possui (Campos e cols., 1992), de tal modo que se acaba difundindo a falsa idéia entre os estudantes de que só é realmente psicólogo quem atuar na área clínica (C.R.P., 1994).

Estas dificuldades parecem se originar, principalmente, das limitações de opções fornecidas pelos próprios cursos de Psicologia, uma vez que estes, de modo geral, não avaliam o efeito do próprio currículo e seu conteúdo sobre as concepções e as opções de seus alunos, indicando se o perfil deste é relacionado ao proposto ou se representa a identidade social da própria profissão (Santos, 1990a).

O papel representado neste contexto pelo currículo mínimo é fundamental. A discussão sobre este currículo mínimo é contemporânea à sua própria criação, sendo que nada ainda foi modificado de forma legal, fazendo com que o currículo de Psicologia em nosso país seja composto por meros títulos de disciplinas, e não conteúdos mínimos das mesmas (Campos, 1989; Weber e Carraher, 1982), assim como não estabelece a experiência mínima que o futuro psicólogo deve possuir antes de realizar a opção de área de atuação.

Seminério e cols. (1987) indica a necessidade urgente de se rever o currículo em Psicologia em razão das enormes lacunas que os profissionais que se graduam estão apresentando.

Acrescenta-se a esta situação a diversidade de estruturas do quinto e último ano da graduação em Psicologia, uma vez que existem instituições que obrigam o aluno a estagiar pelo menos nas três grandes áreas da Psicologia, enquanto outras limitam a experiência supervisionada a apenas uma área, que por via de regra acaba sendo a clínica (Campos, 1989; 1994).

Existem, entretanto, alguns dados que sugerem que os problemas da formação e de cur-

riculo mínimo no Brasil são maiores do que se pode imaginar.

Um destes dados relata uma situação extremamente preocupante, indica que 80% dos psicólogos que atuam no Brasil o fazem na área clínica (C.F.P., 1988), sugerindo que o treinamento formal fornecido pela maioria dos cursos é restrita, basicamente, a este campo de atuação em detrimento de outros, que inclusive possuem maior relevância social, como por exemplo a área escolar.

Thelem e Rodrigues (1989) informam que os estudantes de Psicologia não sabem a função e a importância da Psicologia clínica para os problemas sociais, indicando um direcionamento da formação às necessidades das elites.

Já em 1979, Botomé indicava que os psicólogos brasileiros pareciam estar voltados quase que exclusivamente a uma atuação voltada para as elites, longe, portanto, das problemáticas sociais comuns aos países em desenvolvimento como o Brasil.

Carvalho (1982) relata que no final da década de 1970, parecia haver mais trabalho do que profissionais no mercado, sendo que esta tendência se inverteu no início dos anos 80, de modo que diante da grave crise econômica nacional e do aumento significativo de psicólogos no mercado de trabalho nesta última década (Campos, 1994), a situação atual é ainda mais difícil.

Para esta autora, ao invés de a saturação do mercado de trabalho obrigar os profissionais a expandirem o campo de atuação, o mercado clínico pareceu crescer ainda mais nos anos 80. Um dos possíveis responsáveis por tal situação, segundo Carvalho (1982), seria o "circuito fechado" entre o que é fornecido nos cursos de Psicologia, os profissionais formados e as áreas de atuação aceitas pela sociedade a partir da imagem social da profissão.

Tal posição encontra respaldo nos dados de Silva e Campos (1992), Campos e cols. (1992) e Santos (1990b), que indicam que os cursos de formação, por não avaliarem os efeitos do próprio curso sobre a representação social de Psicologia que seus alunos carregam, não conhecem a validade da informação e da formação fornecida, de tal modo que Santos (1990c) relata que os alunos do último ano de Psicologia tendem a apresentar dúvidas quanto à

natureza científica da Psicologia, fato este que pode explicar, pelo menos em parte, o modismo sobre as "técnicas alternativas" na prática psicoterápica.

A influência dos professores na formação dos futuros psicólogos vai além do conhecimento teórico, pois Sammons e Gravitz (1990) indicam que a orientação teórica dos estudantes de Psicologia são diretamente relacionais à orientação teórica dos professores que mais os influenciaram durante o curso.

Além das relações afetivas e sociais que caracterizam qualquer interação no contexto ensino-aprendizagem, é preciso avaliar o comportamento do professor como censor do aluno. Ou seja, deve-se avaliar quais os critérios que os docentes utilizam na escolha das informações que serão transmitidas quanto à sua relevância para a formação da capacidade crítica do corpo discente em compreender as divergências teóricas, conceituais, metodológicas e filosóficas que caracterizam o saber em Psicologia, de tal modo que se garanta a estes a livre possibilidade de escolha do referencial teórico e da área de atuação.

Não garantir a liberdade de opção do aluno é transformar o curso em um processo doutrinário e alienante, e não em um processo de ensino-aprendizagem marcado pela liberdade de expressão e concepções como se espera da formação científica.

Assim, a situação nacional agrava-se diante dos dados do C.F.P. (1988), nos quais a maioria dos profissionais atuam na área clínica e com o modelo quase que exclusivamente de base psicanalítica, não havendo praticamente opções diferenciadas por outras áreas emergentes, tradicionais, ou mesmo por outras propostas teóricas.

Bastos e cols. (1993), na mais ampla e recente investigação sobre os *Serviços de Psicologia Aplicada-S.P.A.* (clínicas-escolas), relatam uma predominância de um sistema de formação do psicólogo brasileiro direcionado quase que exclusivamente para a área clínica e baseada no modelo médico, tendo como enfoque fundamental, em quase todos os S.P.A., a posição psicanalítica.

Esta situação de desequilíbrio na formação final parece estar ligada a um desvio de formação anterior, ligado aos conteúdos das disciplinas teóricas dos quatro primeiros anos do curso, que somados

à identidade social da Psicologia, levam a um direcionamento da formação e atuação dos psicólogos brasileiros.

Assim, os possíveis motivos que levam a abordagem psicodinâmica a dominar 75% dos profissionais brasileiros (C.F.P., 1988) parecem ficar claros, além de esclarecer alguns dos fatores que levam a identidade social da Psicologia brasileira a ser baseada em um perfil diretamente relacionado ao enfoque freudiano.

O saturamento do campo de atuação para o psicólogo parece claro (C.R.P., 1994), de modo que os profissionais que atuam (ou tentam) nesta área encontram muitos obstáculos, principalmente se adotarem a linha de trabalho psicanalítica, em que a concorrência é maior. Deste modo, a utilização de práticas "místicas" ou "alternativas" pode ser compreendida não apenas do ponto de vista de falhas de formação, mas também como decorrência da própria experiência profissional frustrante pela qual passa grande parte dos profissionais recém-formados.

Esta posição é apoiada pelos dados de Souza e cols. (1994), que mostram um significativo apoio (54%) de parte dos profissionais em Psicologia a estes tipos de práticas não científicas, principalmente diante da solicitação do cliente por este tipo de atuação.

Contrariamente à situação brasileira, a situação norte-americana parece diferente, pois 36% das agências de treinamento ligadas às Universidades atuam na preparação de psicoterapeutas de base cognitivo-comportamental, enquanto apenas 25% o fazem na área psicodinâmica (O'Donohue, Plaud, Mowatt e Fearon, 1989).

Esta diferença, a despeito de possíveis razões socioculturais, talvez indique um viés na formação dos profissionais brasileiros que explicaria a própria identidade social distorcida, como salienta Campos e cols. (1992).

Deste modo, a formação teórica, técnica e profissionalizante em Psicologia no Brasil deve ser repensada com urgência.

A proposta de Potash e Duryee (1987) de um modelo pluralístico para a formação do corpo docente da graduação talvez seja uma alternativa ao problema que já era detectado por Carvalho em 1982.

Diante desta situação, apóia-se aqui a posição de Kolch (1975) e Weber e Carraher(1982) na qual a necessidade de se rever o currículo mínimo de Psicologia e redefinir os principais objetivos da formação profissional é fundamental para a resolução de tantos obstáculos.

Nos últimos anos, houve uma grande evolução das pesquisas sobre a formação profissional enfocando currículo, estágio, relações interpessoais, inserção no mercado de trabalho ou outros ângulos da questão, de modo que o referencial disponível para o estudo nesta área é substancial, além do surgimento de instrumentos específicos para o auxílio da decisão vocacional e profissional do graduando de Psicologia como o *Scientist Practioner Inventory* de Leong e Zachar (1991).

Segundo Witter et alli (1992, p.182) “estudar uma profissão e/ou o desenvolvimento profissional em si é ir da própria origem e necessidade social de sua existência até o exame de sua natureza; percorrer o tempo indo das variáveis que influem na escolha da profissão até o preparo e a efetivação da aposentadoria, passando pela formação, pela educação permanente, pelo planejamento e concretização da carreira e muitos outros pontos de tomada de decisão”.

A escolha do aluno de Psicologia parece restrita a quatro aspectos fundamentais: as relações interpessoais com os docentes, as informações transmitidas, a identidade social da profissão e as oportunidades de experiência e treinamento fornecidas pela instituição.

Na ausência de dados que sugiram uma formação pluralística dos psicólogos na realidade brasileira, os objetivos do presente estudo foram:

1. Identificar as principais fatores que atuam na escolha da linha teórica dos alunos de Psicologia;
2. Avaliar a ocorrência de experiências práticas como fator motivacional na escolha da abordagem teórica;
3. Verificar as possíveis influências das relações interpessoais com os docentes no processo de escolha;
4. Caracterizar as opiniões de alunos de Psicologia quanto à formação e/ou treinamento recebido e

5. Levantar a existência de conhecimento sobre as críticas e limites do enfoque teórico adotado por um grupo de alunos.

Método

Sujeitos

Foram sujeitos deste estudo 51 alunos do último ano de quatro cursos de Psicologia de instituições particulares de ensino, as quais não serão identificadas em razão do sigilo necessário.

Os grupos foram assim caracterizados:

Grupo **UNI-1** : 9 alunos do último ano de Psicologia, sendo dois do sexo masculino e sete do sexo feminino, todos com opções para atuação na área clínica.

Grupo **UNI-2** : 26 alunos do último ano de Psicologia, sendo seis do sexo masculino e vinte do sexo feminino, todos com opções para atuação na área clínica.

Grupo **UNI-3** : 10 alunos do último ano de Psicologia, sendo todos os sujeitos do sexo feminino, todos com opções para atuação na área clínica.

Grupo **UNI-4** : 6 alunos do último ano de psicologia, sendo dois do sexo masculino e quatro do sexo feminino, todos com opções para atuação na área clínica.

No total, os sujeitos foram dez do sexo masculino e 41 do sexo feminino (Tabela 1), sendo a idade média igual a 28 anos e 4 meses.

Tabela 1 - Sexo dos sujeitos

Sexo	UNI-1	UNI-2	UNI-3	UNI-4
Masculino	2	6	0	2
Feminino	7	20	10	4

A renda média familiar mensal (tabela 2) dos sujeitos foi de 15 salários mínimos indicando uma amostra de nível econômico médio.

Tabela 2 - Renda familiar mensal dos sujeitos em salários mínimos

Renda	UNI-1	UNI-2	UNI-3	UNI-4
1 a 5	0	5	1	0
6 a 10	3	2	4	2
11 a 15	0	7	4	1
16 a 20	0	1	1	1
+ de 20	2	6	0	0

Material

Como material foi utilizado um questionário com 26 perguntas, sendo 16 fechadas e 10 mistas, abordando aspectos como o nível socioeconômico do sujeito, sua experiência individual prévia nas áreas diversas áreas da Psicologia, as experiências em Psicologia propiciadas pelo próprio curso, sua avaliação da formação teórica e técnica recebida durante os primeiros quatro anos do curso, as matérias que mais e menos gostou durante o curso e a avaliação da relação com o docente destas disciplinas.

Foi ainda utilizada uma escala tipo Likert, com 24 itens, na qual o sujeito podia graduar sua resposta através de uma escala que variava de um ponto (Pouco Importante) até sete pontos (Muito importante), abordando aspectos como a atitude do sujeito em relação ao seu enfoque teórico e aos demais enfoques.

O instrumento foi pré-testado e avaliado em uma amostra de quatro estudantes de Psicologia com as mesmas características dos sujeitos deste estudo.

Procedimento

Primeiramente foi realizado o contato com a instituição para a obtenção da autorização informal para a coleta de dados, os pesquisadores contatavam os sujeitos para que estes acordassem com sua participação, ou não, na pesquisa.

Após o aceite por parte dos sujeitos, foram realizadas aplicações individuais dos instrumentos aos sujeitos em horário e local previamente combinados.

Resultados

Os dados foram tratados estatisticamente de acordo com a posição de Siegel (1956), com nível de significância de 0.05, considerado adequado para mensurações de variáveis nas ciências do comportamento.

Em algumas questões, o leitor irá perceber que o total de respostas supera o total de sujeitos. Isto ocorre em razão de algumas das questões do instrumento terem mais de uma resposta.

Em relação à experiência prática anterior à opção realizada para o último ano (Tabela 3), não se registrou nenhum valor estatisticamente semelhante

nas comparações intragrupos, ou seja, os sujeitos tiveram as mesma tendência a possuir experiência, ou não, anterior ao último ano de sua formação, de modo que a H_0 não foi rejeitada em nenhuma das comparações.

Tabela 3 - Experiência prática anterior à opção na área que escolheu concretizada por vontade própria ($X^2_c = 3.84$, n.sig.= 0.05, n.g.l.= 1)

Condição	UNI-1	UNI-2	UNI-3	UNI-4	Total
Possui	1	10	5	1	17
Não Possui	5	16	5	5	31
X^2_o	0,37	0,31	0,0	0,37	1,53

Na avaliação geral dos resultados observados nesta questão, não se registrou um valor significativo, de modo que a situação de igualdade se repetiu no desempenho global, levando à não rejeição da hipótese nula.

Tabela 4 - Área da experiência anterior ao último ano ($X^2_c = 9.49$, n.sig.= 0.05, n.g.l.= 4)

Área	UNI-1	UNI-2	UNI-3	UNI-4	Total
Clínica	0	4	1	0	5
Educacional/ Escolar	1	4	3	1	9
Organizacional	0	2	0	2	4
Hospitalar	0	1	0	1	2
Outras	0	0	1	0	1
X^2_o	1,33	3,70	3,00	2,15	4,57

No tocante à área de atuação na qual esta experiência ocorreu (Tabela 4), novamente foi observado um desempenho semelhante na avaliação intragrupos nas diversas categorias, de modo que a rejeição da hipótese nula novamente não ocorreu. O mesmo aconteceu na avaliação do desempenho geral dos grupos, com a não rejeição da H_0 , o que indica que as experiências tendem a ocorrer em todas as áreas.

Outro ponto avaliado foi a busca voluntária de experiência durante os quatro primeiros anos de graduação (Tabela 5). Nesta questão, verificou-se que no desempenho intragrupos a H_0 não foi rejeitada

em nenhuma oportunidade, de modo que os sujeitos pareciam divididos nesta questão.

Entretanto, ao se avaliar a somatória da frequência observada por categoria em todos os grupos, constatou-se um X^2_o igual a 5,77 ($X^2_c = 3,84$), de modo que a H_0 foi rejeitada, muito provavelmente em função do maior desempenho na categoria "Sim".

Tabela 5 - Busca voluntária de estágio anterior ao último ano ($X^2_c = 3,84$, n.sig.= 0,05, n.g.l.= 1)

Busca	UNI-1	UNI-2	UNI-3	UNI-4	Total
Sim	5	20	8	4	37
Não	2	6	2	2	12
X^2_o	0,07	2,98	0,87	0,0	5,77

Buscar estágio não é garantir que se encontre uma oportunidade ou se tenha condições de aproveitá-la.

A avaliação da realização efetiva de estágios extra-acadêmicos por motivação própria (Tabela 6) verificou nos cálculos sobre os desempenhos intra-grupais sempre um valor estatisticamente não significativo, levando à não rejeição da hipótese nula em todos os cálculos. Essa mesma situação ocorreu na avaliação do desempenho total das categorias observadas nos quatro grupos.

Este resultado também indicou que dos 37 sujeitos que procuraram estágios por conta própria, apenas 23 (62.16%) encontraram e concretizaram. Infelizmente, não foi possível neste estudo compreender os motivos que levaram à não realização de estágios pelos demais alunos.

Tabela 6 - Realização de estágio extra-acadêmico por motivação própria ($X^2_c = 3,84$, n.sig.= 0,05, n.g.l.= 1)

Realização	UNI-1	UNI-2	UNI-3	UNI-4	Total
Sim	3	12	4	4	23
Não	4	14	6	1	25
X^2_o	0,07	0,0	0,0	0,11	0,0

A área na qual o estágio ocorreu também foi avaliada (Tabela 7). Na comparação intragrupo, verificou-se no cálculo do X^2 que os valores observados

sempre foram menores que o valor crítico, de modo que a H_0 não foi rejeitada em nenhum momento, demonstrando uma tendência equivalente na área de estágio.

Tabela 7 - Área de estágio extra-acadêmico cursado pelos sujeitos ($X^2_c = 9,49$, n.sig.= 0,05, n.g.l.= 4)

Área	UNI-1	UNI-2	UNI-3	UNI-4	Total
Clínica	4	2	1	3	10
Educacional	1	11	2	3	17
Organizacional	0	2	2	3	7
Hospitalar	3	2	0	0	5
Outras	1	1	0	0	2
X^2_o	3,39	6,59	2,66	5,50	7,89

O cálculo do X^2 sobre a frequência observada nos quatro grupos, o valor encontrado ($X^2_o = 7,89$) também não foi estatisticamente significativo para levar a hipótese de nulidade à rejeição.

A seguir, foram mensuradas a ocorrência e área de experiências práticas fornecidas pela própria instituição como parte da formação (Tabela 8).

Tabela 8 - Experiência prática anterior ao último ano fornecida pela instituição de ensino ($X^2_c = 9,49$, n.sig.= 0,05, n.g.l.= 4)

Área	UNI-1	UNI-2	UNI-3	UNI-4	Total
Clínica	7	11	1	6	25
Educacional	6	17	5	5	33
Organizacional	5	5	2	5	17
Hospitalar	2	1	0	0	3
Outras	0	1	0	0	1
X^2_o	5,99	14,38	5,13	8,04	29,93

Na avaliação intragrupo, o valor do X^2_o foi inferior ao crítico nos resultados observados nos grupos UNI-1, UNI-3 e UNI-4, não sendo estatisticamente significativo para levar a hipótese de nulidade à rejeição. Já no grupo UNI-2, o X^2_o foi igual a 14,38, valor este que levou a hipótese nula a ser rejeitada ($X^2_c = 9,49$, n.sig.= 0,05, n.g.l.= 4), prova-

velmente em razão de uma maior frequência de respostas nas categorias “Clínica” e “Educativa”.

Na avaliação dos resultados gerais dos grupos, a H_0 foi rejeitada novamente, pois o X^2_o resultou em 29.93, para um X^2_c igual a 9.49 (n.sig.= 0.05, n.g.l.=4), provavelmente em razão da maior frequência de respostas nas categoria “Organizacional”, “Clínica” e “Educativa”, o que demonstra uma tendência dos cursos de fornecer experiência apenas nas áreas tradicionais da Psicologia, em detrimento de áreas emergentes e desconsiderando o saturamento destas (C.F.P., 1994).

Infelizmente, não foi objetivo deste estudo avaliar o referencial teórico utilizado pelo sujeito durante sua experiência prática.

Na tabela 9, observam-se os resultados sobre a relação entre as intenções atuais de atuação profissional com as anteriores ao início do curso. Na avaliação intragrupos, observaram-se valores do X^2 sempre abaixo dos valores críticos, de modo que a hipótese nula não foi rejeitada em nenhum momento.

Tabela 9 - Relação entre os planos anteriores ao curso e os planos atuais ($X^2_c=7.82$, n.sig.= 0.05, n.g.l.= 1)

Relação	UNI-1	UNI-2	UNI-3	UNI-4	Total
Reflete planos anteriores	5	8	2	2	17
Não tinha planos	1	8	1	1	11
Mudou parcialmente	1	8	6	3	18
Mudou Totalmente	0	2	0	0	2
X^2_o	3,72	2,84	4,45	2,17	9,29

Já na comparação dos resultados totais dos grupos o X^2 observado resultou em 9.29, o que levou à rejeição da H_0 em razão da maior ocorrência de respostas nas categorias “Mudou parcialmente” e “Não tinha planos”, sendo possível perceber que os sujeitos estão divididos em relação aos seus planos de atuação profissional.

Tabela 10 - Opinião sobre o equilíbrio entre as abordagens na formação profissional recebida nos quatro primeiros anos da graduação em Psicologia ($X^2_c=3.84$, n.sig.= 0.05, n.g.l.= 1)

Formação	UNI-1	UNI-2	UNI-3	UNI-4	Total
Equilibrada	3	8	0	2	13
Desequilibrada	4	17	10	4	35
X^2_o	0,07	1,10	4,26	0,0	4,39

A formação teórica fornecida nos quatro primeiros anos do curso (Tabela 10), nas avaliações intragrupo, não registrou valores do X^2 observado estatisticamente significativo para que a hipótese nula fosse rejeitada, mostrando que os sujeitos estavam divididos nesta questão.

Entretanto, na medida sobre os resultados gerais dos grupos, o X^2 observado resultou em 4.39, valor que determinou a rejeição da H_0 ($X^2_c=3.84$), em razão da maior frequência de respostas observadas na categoria “desequilibrada”.

A análise qualitativa das respostas demonstrou que todos os sujeitos que referenciaram a formação como sendo desequilibrada o fizeram em favor de uma tendência psicanalítica.

Tabela 11 - Opinião sobre o equilíbrio na formação técnica fornecida durante a graduação ($X^2_c=3.84$, n.sig.= 0.05, n.g.l.= 1)

Formação	UNI-1	UNI-2	UNI-3	UNI-4	Total
Equilibrada	6	16	0	4	26
Desequilibrada	1	9	10	1	21
X^2_o	0,73	0,51	4,26	0,11	0,27

Na formação técnica recebida nos primeiros quatro anos (Tabela 11), a tendência a um desempenho semelhante ocorreu nos cálculos intragrupo, não levando à rejeição da H_0 em nenhum momento.

Na avaliação da somatória de respostas dos quatro grupos, verificou-se a não rejeição da H_0 em razão de o valor observado do X^2 não ser significativo.

Na relação entre a escolha realizada e a tendência percebida do curso pelos sujeitos, verificou-se na avaliação intragrupo que os sujeitos dos

grupos UNI-1, UNI-3 e UNI-4 não diferiram significativamente. Já no grupo UNI-2, o X^2 observado resultou em 7,80, valor que levou à rejeição da hipótese nula ($X^2_c = 3,84$) em função da maior frequência na categoria de respostas “A favor da tendência do curso”.

Tabela 12 - Relação entre escolha realizada pelo sujeito e pela tendência percebida do curso realizado ($X^2_c = 3,84$, n.sig.= 0,05, n.g.l.= 1)

Tendência	UNI-1	UNI-2	UNI-3	UNI-4	Total
A favor da tendência do curso	3	22	5	5	35
Contrária à tendência do curso	3	4	3	1	11
X^2_o	0,0	7,80	0,0	0,37	5,64

Outro fator avaliado foi a relação estabelecida com os docentes das disciplinas de que o sujeito mais gostou (Tabela 13). Na avaliação intragrupos, o cálculo do X^2_o do grupo UNI-1 resultou em 11,35, valor que levou à hipótese nula a ser rejeitada. No grupo UNI-2 observou-se o X^2 de 20,18, ocorrendo novamente a rejeição da H_0 . A rejeição ocorreu ainda nos outros dois grupos, com o grupo UNI-3 registrando o X^2_o de 13,56 e o grupo UNI-4 com o X^2_o igual a 9,66. Em todos os grupos, observou-se uma tendência a uma maior frequência nas categorias “Bom” e “Ótimo” relacionamento com os docentes.

Na comparação dos resultados gerais, o X^2_o foi 48,30, de modo que a H_0 foi novamente rejeitada em razão da maior frequência nas categorias “Bom” e “Ótimo” relacionamento com os docentes.

A avaliação qualitativa das respostas dos sujeitos indica que as relações classificadas como boas ou ótimas pelos sujeitos tenderam a ocorrer em matérias ligadas à psicanálise, como “Psicologia da Personalidade”, “Psicologia do Desenvolvimento” entre outras.

Tabela 13 - Relacionamento com os docentes das matérias de que mais gostou durante os primeiros quatro anos do curso ($X^2_c = 7,82$, n.sig.= 0,05, n.g.l.= 1)

Relacionamento	UNI-1	UNI-2	UNI-3	UNI-4	Total
Péssimo	0	6	0	0	6
Social	1	17	4	1	23
Bom	8	35	19	11	73
Ótimo	12	44	6	6	68
X^2_o	11,35	20,18	13,56	9,66	48,30

Entretanto, ao atribuir um grau à possível influência desta relação na escolha de sua abordagem teórica (Tabela 14), os sujeitos relataram respostas em todas as categorias, de modo que o cálculo do X^2 resultou na avaliação intragrupal sempre abaixo do valor crítico, de modo que a H_0 não foi rejeitada em nenhuma oportunidade.

A mesma situação voltou a ocorrer na avaliação dos resultados gerais, com o valor do X^2_o não sendo estatisticamente significativo para levar à rejeição da hipótese nula.

Tabela 14 - Influência percebida da relação positiva entre professor e sujeito na escolha da abordagem teórica ($X^2_c = 7,82$, n.sig.= 0,05, n.g.l.= 1)

Influência	UNI-1	UNI-2	UNI-3	UNI-4	Total
Nenhuma	3	8	1	0	12
Razoável	4	11	3	2	20
Muita	0	2	5	2	9
Extrema	0	4	1	0	5
X^2_o	4,70	4,20	2,16	2,66	5,17

Entretanto, ao classificar os relacionamentos com os docentes das matérias de que menos gostou durante o curso (Tabela 15), os sujeitos registraram uma situação diferente.

Tabela 15 - Relacionamentos com os docentes das matérias de que menos gostou durante os primeiros quatro anos do curso ($X^2_c = 7.82$, n.sig.= 0.05 , n.g.l.= 1)

Relacionamento	UNI-1	UNI-2	UNI-3	UNI-4	Total
Péssimo	0	8	6	0	14
Social	5	34	26	4	69
Bom	9	28	6	3	46
Ótimo	3	3	1	0	7
X^2_o	6,22	21,75	16,29	4,70	39,80

Na avaliação intragrupos, o grupo da UNI-1 e UNI-4 não tiveram o cálculo do X^2_o resultando em um valor estatisticamente significativo que levasse à rejeição da hipótese nula. Ao contrário, o grupo UNI-2 registrou o X^2_o de 21.75 e o grupo UNI-3 de 16.29,

sendo que em ambos os casos ocorreu a rejeição da H_0 em função da maior frequência de respostas nas categorias “Social” e “Bom”.

Na avaliação do desempenho geral dos grupos, a hipótese nula foi novamente rejeitada, com o X^2_o resultando em 39.80 , valor estatisticamente significativo ($X^2_c = 7.82$, n.sig.= 0.05, n.g.l.= 1). Esse resultado ocorre, provavelmente, em razão da maior frequência observada em “Social” (69 respostas) e “Bom” (46 respostas).

Na tabela 16, observam-se os resultados médios por grupos e total obtidos com o uso de uma escala tipo Likert de sete pontos sobre tópicos que podem influenciar a escolha de abordagem teórica na Psicologia clínica.

No grupo UNI-1, os fatores que mais influenciaram segundo os sujeitos foram o tipo de linguagem

Tabela 16 - Influência atribuída a fatores motivacionais na escolha de abordagem teórica em Psicologia clínica

Fator	UNI-1	UNI-2	UNI-3	UNI-4	Média
O currículo influenciou minha decisão.	3	2,69	3,30	3,33	3,08
As notas por mim obtidas refletiam meu interesse.	6,33	3,34	4,00	4,66	4,48
Eu gosto da maioria dos professores da abordagem teórica que escolhi.	5	4,11	5,00	4,33	4,61
O tipo de linguagem dos textos de minha abordagem agrada.	7	4,69	5,30	5,66	5,66
Minha abordagem é eficaz.	7	4,92	6,40	5,33	5,91
O grau de cientificidade é importante.	7	4,73	6,50	5,83	6,01
Eu não mantive uma relação pessoal com quem critica minha abordagem teórica.	1,66	2,03	2,30	1,66	1,91
Minha abordagem teórica reflete minhas expectativas atuais.	6,66	5,00	5,50	5,16	5,58
Meu referencial teórico é o mais indicado para atuar que escolhi.	4,66	4,80	5,00	6,33	5,19
É difícil realizar a produção de novos conhecimentos em Psicologia. A teoria existente me satisfaz.	3,66	2,84	3,80	3,66	3,49
Minhas experiências com outras abordagens foram negativas.	2,66	2,19	4,00	4,66	3,37
Faço (fiz) terapia na abordagem que escolhi.	6,66	3,73	2,40	6,33	4,78
A escolha atual reflete a minha expectativa anterior à formação.	6,00	3,26	3,00	4,50	4,19
A escolha reflete meu conhecimento psicológico anterior à minha formação.	6,33	3,00	3,00	2,83	3,79
Tive (tenho) muita angústia para decidir por uma abordagem teórica.	2,33	2,23	3,40	1,83	2,44
Um relacionamento positivo ocorre com um professor da minha abordagem.	4,00	4,30	5,10	4,50	4,47
Eu escolhi uma abordagem igual à maioria dos meus colegas.	1,33	1,15	1,20	1,50	1,29
Tive dificuldade para compreender as demais abordagens teóricas.	2,33	2,23	4,50	2,16	2,80
Um relacionamento negativo ocorreu com um professor de uma abordagem diferente da minha.	1,33	2,07	3,90	2,83	2,52
Compreendo as demais abordagens teóricas, mas a é a mais completa.	4,33	3,50	4,60	4,66	4,27
Com minha linha teórica posso ajudar efetivamente quem me procurar.	5,66	4,30	5,80	5,16	5,23
Acredito piamente no que minha abordagem postula teoricamente.	4,66	3,96	5,20	5,33	4,79
Encontrei nesta abordagem as respostas aos meus problemas.	3,66	2,96	3,70	5,00	3,83
Conheço a maioria das críticas existentes à minha abordagem.	3,33	2,73	4,00	5,00	3,76

dos textos da abordagem, sua eficabilidade e sua cientificidade com média de sete pontos. Segue-se a relação entre as expectativas atuais e a abordagem teórica e o fato de o sujeito ter se submetido à terapia na abordagem escolhida com média 6.66 pontos.

No grupo UNI-2, as categorias mais referidas foram a relação entre expectativas atuais e a abordagem com média de cinco pontos, a eficabilidade da abordagem com média de 4.92 pontos e a crença de que a sua abordagem é a “mais indicada” para atuar na área clínica.

Já no grupo UNI-3, as categorias que obtiveram as maiores médias foram a cientificidade e a eficabilidade da abordagem, com médias de 6.50 e 6.40 pontos respectivamente, seguido pela possibilidade de ajuda propiciada pela abordagem com média de 5.80 pontos.

Por fim, no grupo UNI-4, as médias mais significativas foram registradas nas categorias fazer terapia na linha escolhida e possibilidade de ajuda propiciada pela abordagem teórica, com média em ambos os casos de 6.33 pontos, e o grau de cientificidade com 5.83 pontos de média.

No geral, os grupos referiram como fatores mais significativos na sua escolha o grau de cientificidade de sua abordagem, com média geral de 6.01; eficabilidade da teoria, com 5.91 pontos de média; a linguagem dos textos com 5.66 pontos na média global e a relação de identificação entre as expectativas atuais e a abordagem teórica.

Discussão e conclusão

O primeiro ponto que deve ser analisado é a composição da amostra, que pode ser compreendida como representativa da realidade dos psicólogos em geral, pois a maioria dos sujeitos ser do sexo feminino era esperado diante dos dados do C.F.P. (1988) que descrevem a Psicologia como uma profissão eminentemente feminina.

A restrição na determinação dos sujeitos no tocante à área de opção de atuação após a graduação ser a área clínica deveu-se, primeiramente, ao interesse dos pesquisadores e ao fato de a maior parte dos profissionais indicar sua atuação futura neste campo (C.F.P.,1994).

O nível socioeconômico médio dos sujeitos também era esperado, pois a indicação de instituições particulares de ensino como campo de coleta originou-se a partir da realidade, ou seja, a maioria dos futuros psicólogos se graduam em instituições particulares de ensino superior.

Assim, ao considerarmos a experiência prática extra-acadêmica em Psicologia anterior à opção de área de atuação, verificamos que a maioria dos sujeitos não as possuía antes de seu último ano de graduação.

Estes dados remetem à questão das dificuldades de realizar estágios extra-acadêmicos em Psicologia, especialmente para os alunos dos cursos noturnos e na área clínica, diante das necessidades econômicas que caracterizam a maioria da população que estuda nestes cursos.

Ao mesmo tempo que os sujeitos buscaram experiência nas três grandes áreas da Psicologia (clínica, escolar e organizacional), os sujeitos que obtiveram experiência extra-acadêmica, a maioria vivenciou-as nestas mesmas três áreas, de modo que a vivência em áreas emergentes como a hospitalar, a Psicologia do esporte ou do consumidor não foram contempladas, sugerindo que ou as buscas dos sujeitos ocorrem apenas nas áreas tradicionais em função das informações recebidas e/ou as oportunidades de estágios oferecidas pela sociedade se restringem às estas áreas, de modo que outros campos de atuação do psicólogo não sejam reconhecidos.

Com estes dados, o “circuito-fechado” sugerido por Carvalho (1982) e fundamentado por Santos (1990a) e Silva e Campos (1992) parece realmente estar ocorrendo, pelo menos no que tange ao estágio oferecido pela comunidade.

Argumentar que os alunos dos cursos de instituições particulares não buscam estágios (Carvalho,1986) parece não ser uma premissa adequada, uma vez que a maioria dos sujeitos relatou ter buscado experiência extra-acadêmica por conta própria. Infelizmente, pouco mais da metade dos sujeitos que buscaram estas experiências conseguiu uma oportunidade.

Muitas vezes, a procura por experiências extra-acadêmicas não é recompensada em razão de inúmeros fatores como a falta de mercado ou mesmo

de reconhecimento da qualidade do curso pela instituição que concede o estágio, que prefere selecionar alunos de instituições públicas ou de renome social, acreditando que os profissionais oriundos destas Universidades são mais adequadamente preparados, o que não é, necessariamente, uma verdade.

Assim, a confirmação de que a maioria dos sujeitos tende a procurar estágios e/ou experiências profissionalizantes antes da escolha da área de atuação indica a necessidade de se rever a formação geral do profissional, de modo a se garantir um mínimo de experiência através do próprio curso a todos os graduandos, em todas as áreas e abordagens (se possível for) para que a decisão do aluno por linha ou área de atuação não se baseie apenas em aspectos cognitivos ou afetivos da relação professor-aluno ou mesmo em pontos da relação professor-aluno-teoria.

Deste modo, a realização de estágios extra-acadêmicos parece ser fruto de uma intrincada rede de possibilidades, tais como motivação pessoal, disponibilidade de tempo e área de busca, pois estágios na área clínica, por exemplo, são raros.

Outro ponto a se considerar na busca de estágios é a possibilidade financeira do aluno, pois, baseado na sua experiência como docente e supervisor, o primeiro Autor pode afirmar que, por via de regra, o valor da bolsa-estágio é menor que o salário dos alunos que trabalham, e como estes necessitam em sua maioria desta atividade para custear seu próprio estudo, a opção por um estágio fica prejudicada. Esses fatos podem ser confirmados a partir da leitura do trabalho de Silva e Campos (1992), que caracterizou os alunos de Psicologia de dois cursos situados em S.Paulo e nos dados de Campos et alli. (1995) que fez semelhante estudo com alunos de dois cursos de Psicologia de uma mesma Universidade paulista que se situavam em cidades diferentes.

Ao contexto relacionado com as áreas de estágios extra-acadêmicos relatados até o presente momento, soma-se o fato de os sujeitos indicarem que as experiências profissionais fornecidas em seus próprios cursos também tendem a ocorrer apenas nas três grandes áreas da Psicologia, o que reforça ainda mais a necessidade de se rever não apenas o currículo mínimo deste curso, mas também a qualidade e a

diversidade das experiências fornecidas sistematicamente.

No estudo realizado por Silva e Campos (1992) e Campos et alli. (1995), a maioria dos alunos de Psicologia ao iniciarem seu curso possui uma representação da área eminentemente clínica e com base psicanalítica.

Assim, é interessante notar que, apesar dos anúncios de saturação do mercado (C.F.P., 1994), as instituições de ensino parecem estar desatentas às modificações do campo profissional, uma vez que a maioria dos sujeitos indicou que seus planos futuros não se alteraram (ou alteraram muito pouco) em relação aos planos originais que possuíam no início do curso.

O “circuito-fechado” que sugeriu Carvalho (1992) parece realmente ser uma constante na formação do psicólogo brasileiro, já que o aluno busca um curso que o instrumentalize para a atuação na área clínica e recebe a formação que parece confirmar seus desejos, desconsiderando fatores importantes para o seu futuro profissional, como a saturação do mercado profissional e o desconhecimento de áreas emergentes na sua própria profissão.

A esta situação deve ser acrescido o dado no qual a maioria dos sujeitos relatou ter recebido uma formação teórica desequilibrada, com uma forte ênfase à abordagem psicanalítica, o que também significa a manutenção do “circuito-fechado” anteriormente citado.

Entretanto, no tocante à formação técnica recebida, os sujeitos pareceram estar divididos, indicando que no campo da aprendizagem de técnicas os cursos forneceram subsídios para a atuação nas três grandes áreas tradicionais da Psicologia.

Este dado contradiz o que foi afirmado pelos sujeitos em relação à formação teórica, pois se a maioria das informações recebidas são de base psicanalítica, essa abordagem parece estar sendo utilizada para guiar a atuação do profissional em qualquer campo, mesmo que a característica marcante deste enfoque seja sua focalização e esta seja basicamente clínica.

Outro ponto interessante levantado por este estudo foi o relato no qual a maioria dos sujeitos admite seguir a tendência que o curso indica, trans-

formando sua formação em um simples exercício de aprendizagem acrítica, em que a reflexão e a formação do espírito crítico na Psicologia não são os principais objetivos. Sem dúvida, pode-se questionar a validade deste tipo de formação, pois acabam estruturando uma formação em Psicologia contrária ao saber científico e marcada por uma estratégia que mais parece, em primeira instância, doutrinação. Entretanto, para uma compreensão mais apurada deste processo é necessária a concretização de novos esforços investigativos, sobretudo no que diz respeito à formação do espírito crítico científico em Psicologia.

Dentro do contexto deste estudo, direcionaram-se esforços para verificar como os sujeitos classificavam suas relações interpessoais com os docentes de seus cursos, e como percebiam as possíveis influências que estas possuíam sobre as suas próprias escolhas.

As relações classificadas como ótimas ou boas tenderam a acontecer com professores que ministravam conteúdos de que os alunos gostavam, ao passo que nas disciplinas em que os conteúdos não eram atrativos, a relação foi sugerida como um contato social.

Neste aspecto, a interação professor-aluno pode ser compreendida em dois aspectos. O primeiro diz respeito à relação que se estabelece entre ambos a partir do momento que o conteúdo que o docente ministra sustenta e reforça as expectativas e crenças dos alunos no tocante à Psicologia. No segundo tópico, deve-se considerar a função do professor como modelo de profissional bem-sucedido, que através dos processos vicários (Bandura, 1977) pode modelar padrões de comportamentos nos seus alunos através de sua atividade didática.

Não se é contra que o professor influencie ou modele comportamentos nos seus alunos. Ao contrário, esse tipo de produto é inclusive esperado, indo de acordo com o que postulam Sammons e Gravitz (1990).

O que os dados deste estudo sugerem através da avaliação dos próprios sujeitos é que a maior parte destes não percebe a relação com os professores como um elemento que influencia na sua tomada de decisão. Cabe considerar que os resultados neste estudo não permitem formular uma conclusão a res-

peito desta influência e o seu grau, sendo necessários outros estudos para esclarecer este ponto.

Entretanto, o que se pode esperar é que esta influência seja realizada de forma transparente e leve, necessariamente à formação do espírito crítico e científico no aluno. O professor, por não possuir o direito de ser o censor de seu aluno, deve orientar sua conduta para não negar ao aluno todas as informações necessárias à formação deste, o que seria, no mínimo, anti-ético.

Ao considerar os dados obtidos no *Formulário de Avaliação de Fatores Motivacionais na Escolha da Abordagem*, deve-se considerar que este é um primeiro estudo com este instrumento, de modo que seus dados devem ser compreendidos com todo o cuidado que caracteriza a atitude científica.

Um dos pontos fundamentais tanto na avaliação intragrupo como na medida geral foi o escore observado nas categorias ligadas à cientificidade e eficabilidade da abordagem teórica escolhida, que receberam as mais altas pontuações no geral. Esses resultados indicam que os sujeitos preocupam-se com estas dimensões, embora este resultado fosse esperado apenas nos sujeitos que optaram por uma abordagem comportamentalista, que possui estas características de forma mais acentuada.

Deste modo fica difícil avaliar o que os sujeitos compreenderam por ciência e por eficabilidade de suas abordagens, principalmente em um formulário no qual as críticas à abordagem não foram consideradas um fator importante nesta questão.

Não perceber a importância do conhecimento das críticas existentes a uma abordagem em Psicologia é não conhecer os próprios limites de atuação, de validade de eficabilidade e de cientificidade.

A realização deste estudo permitiu constatar a existência de um "circuito-fechado" entre as expectativas dos alunos ao ingressarem no curso, a formação teórica e prática recebida no seu decorrer, o reconhecimento limitado da comunidade observado através dos estágios extra-acadêmicos realizados pelos sujeitos e pela manutenção, ao final do curso, dos planos iniciais, ligados à área clínica e ao enfoque psicanalítico.

São necessários outros estudos para a compreensão das dimensões aqui relatadas, principalmente

diante da necessidade de se avaliar os motivos da realização ou não de estágios extra-acadêmicos, o referencial teórico utilizado, o papel do professor como censor de seus alunos e as estratégias utilizadas para a formação do psicólogo brasileiro.

As modificações e alterações curriculares na formação em Psicologia não devem contemplar apenas títulos de disciplinas, mas sim envolver toda a concepção de formação que fornece subsídios à elaboração de um currículo mínimo, a elaboração de seu conteúdo programático, a escolha de estratégias pedagógicas e a organização das experiências práticas fornecidas ao longo de todo o curso.

Caso as reformulações não sejam rapidamente tomadas e esta área mais efetivamente avaliada, os psicólogos brasileiros correm o risco de, no futuro próximo, não possuírem condições de romper com o "circuito-fechado" que caracteriza sua profissão e terem suas áreas emergentes ocupadas por outras ciências e profissões.

Referências

- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey : Prentice- Hall, Inc.
- BASTOS, A.V.B.; ROCHA, N.M.D.; PESSOA, A.L.P. & FERRAZ, A.R.Q. (1993). *Os Serviços de Psicologia Aplicada: Uma Análise das Condições de Estágio em Instituições Públicas, Privadas e Confessionais*. Relatório de Pesquisa apresentado à Câmara de Orientação e Fiscalização do Conselho Federal de Psicologia.
- BOTOMÉ, S.P. (1979). A Quem Nós, Psicólogos, Servimos de Fato?. *Psicologia*, 5 (1): 1-15
- CAMPOS, L.F.L. (1989). *Supervisão Clínica: Um Instrumento de Avaliação do Desempenho Clínico*. Dissertação de Mestrado, PUCAMP, Campinas.
- _____ (1994). *Supervisão em Psicologia Clínica: Critérios Condutas e Modelos de Supervisão*. Tese de Doutorado, IPUSP, S.Paulo
- CAMPOS, L.F.L. e cols. (1992). "Opinião da População Brasileira sobre a Psicologia e os Psicólogos: Um Estudo Exploratório em Razão da Escolaridade dos Sujeitos". *Anais do VI Encontro Paranaense de Psicologia*, Curitiba.
- CAMPOS, L.F.L. e cols. (1995). "Caracterização dos Alunos de Psicologia dos Cursos de Psicologia da Universidade S.Francisco: Motivações, Expectativas e Opiniões. *Relatório Final de Pesquisa, Pró-Reitoria Acadêmica*, não publicado.
- CARVALHO, A.M.A. (1982). A Profissão em perspectiva. *Psicologia*, 8(2): 5-17.
- _____ (1986). Formação Profissional e atuação do Psicólogo: Alguns dados a respeito da relação entre atividades extra-curriculares desempenhada por alunos de Psicologia e condições de atuação após a formatura. *Boletim de Psicologia*, 36(85):31-39.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (1992). *Psicólogo Brasileiro: Construção de Novos Espaços*, Campinas: Ed.Átomo.
- _____ (1988). *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* São Paulo: EDICON.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA (1994). A Decadência do "Clinicalismo". *Jornal do CRP*, 86:14.
- FEIXAS, G. e MIRÓ, M.T. (1993). *Aproximaciones a La Psicoterapia*, Barcelona : Ed. Paidós.
- KOLCH, O. L. V. (1975). O Exercício da Psicoterapia no Brasil. *Revista Interamericana de Psicologia*, 9 (1):1-2.
- LEONG, F.T.L. & ZOCHAR, P. (1991). Development and Validation of the Scientist-Practitioners Inventory for Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 38 (3):331-341.
- O'DONOHUE, W.; PLAUD, J. J.; MOWATT, A. M. & FEARON, J. R. (1989). Current Status of Curricula of Doctoral Training Programs in Clinical Psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20 (3):196-197.
- POTASH, H.M. & DURYEE, J.S. (1987). Apprenticeship Clinical Training. In *Academia. Journal of Clinical Psychology*, 43 (3):431-434.
- SAMMONS, M.T. & GRAVITZ, M.A. (1990). Theoretical Orientations of Professional Psychologists and their Former Professor. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21 (2):131-134.
- SANTOS, M.A. (1990a). O Que Habilita e Confere Competência ao Psicólogo?: As habilidades que o aluno espera aprender para se tornar um profissional de Psicologia. *Anais da XX Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, p.60.⁶
- _____ (1990b). O que é Psicologia?: Representação Social da Profissão entre Alunos do Curso de Psicologia. *Anais da XX Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, p.57.

- _____(1990c). Áreas de Atuação em Psicologia: A(De) Construção da Imagem Social da Profissão e da Identidade Profissional do Psicólogo. *Anais da XX Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, p.58.
- SEMINÉRIO, F. L. O. P.; BASSANI, F. M.; LOPES, L. C. C.; ALMEIDA, N. F. e cols. (1987). Currículo de Psicologia: Reforma ou Implosão? Uma Polêmica Atual. *Cadernos do ISOP*, 9: 5-73.
- SILVA, G.G. da e CAMPOS, L.F.L. (1992). Caracterização dos Alunos Ingressantes em Dois Cursos Récem-Abertos de Psicologia: Um Estudo Sobre Comparativo Sobre Suas Características, Opiniões e Expectativas. *Estudos de Psicologia*, 9 (2): 92-110.
- SOUZA, K. C. C.; DOTTO, M. C.; ZEGLIO, C.; TONIETTE, M.; CAMPOS, M. C. S.; CAMPOS, L. F. L. (1994). Prática Mística ou Científica: A Opinião de Psicólogos. *Anais do XVII International Scholl Psychology Colloquium*, p.158.
- THELEN, M. H. & RODRIGUES, M. D. (1989). Attitudes of Clinical Psychologists toward the Social Relevancy of clinical Psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 45(1):171-174.
- WEBER, S. & CARRAHER, T.N. (1982). Reforma Curricular ou Definição de Diretrizes: Uma Proposta para o Curso de Psicologia. *Psicologia*, 8 (1):01-15.
- WITTER, G. P.; WITTER, C.; YUKIMITSU, M. T. C. P. & GONÇALVES, C. L. (1992c). Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no Brasil: Perspectivas através de textos (1980-1992) In Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo Brasileiro: Construção de Novos Espaços*. Campinas: Ed. Átomo.