

Volume 13 - Número 1

Janeiro - Abril 1996

Estudos de Psicologia

 PUKCAMP

ISSN 0103 - 166X

ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista quadrimestral do Instituto de Psicologia da PUCCAMP

Direção

Editora: Vera Lucia Adami Raposo do Amaral
Secretário: Mauro Martins AmatuZZi
Tesoureira: Eliana Martins Rosado

Conselho Editorial

Anita Neri	(UNICAMP)
Antonio Terzis	(PUCCAMP)
Deyse das Graças Souza	(UFSCAR)
Edwirges Silveiras	(USP)
Eliana Martins Rosado	(PUCCAMP)
Elisa Medici Pizão Yoshida	(PUCCAMP)
Geraldina Porto Witter	(PUCCAMP)
Luis Pasquali	(UnB)
Maria Amélia Mattos	(USP)
Maria Emília Lino da Silva	(PUCCAMP)
Marilda E. Novaes Lipp	(PUCCAMP)
Mauro Martins AmatuZZi	(PUCCAMP)
Sigmar MalueZZi	(USP)
Raquel Souza Lobo Guzzo	(PUCCAMP)
Regina Maria Leme Lopes Carvalho	(PUCCAMP)
Samuel Pfromm Netto	(PUCCAMP)
Vera Lucia Adami Raposo do Amaral	(PUCCAMP)
Yolanda Cintrão	(USP)

Consultor Ad-OC

Luiz Fernando de Lara Campos (USF)

Apoio Técnico

Secretária Júnior: Maria Cláudia Moreira Bravo

Capa e Projeto Gráfico

Wilson Mazalla Jr.

Financiamento

CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Ensino Superior

Redação

A/C Departamento de Pós-Graduação em Psicologia - PUCCAMP
Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Swift CEP: 13045-270
Campinas - SP FONE/FAX: (019) 230-7180
Home Page
<http://www.epub.org.br/epsico>

Estudos de Psicologia é um periódico dedicado à publicação de relatos de pesquisa, artigos teóricos, comunicações breves, resenhas, e cartas ao editor. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo necessariamente o pensamento dos Editores.

Apreciação dos Manuscritos

Os manuscritos submetidos à revista *Estudos de Psicologia* deverão estar dentro das Normas de Publicação que seguem às indicadas pela American Psychological Association (APA), publicadas em 1994. Os trabalhos serão aceitos ou recusados com base nos pareceres do Conselho Editorial, ou de consultores ad-oc.

Direitos Autorais

Os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à revista *Estudos de Psicologia* e os originais, mesmo quando não aprovados, não serão devolvidos. Reproduções dos originais só podem ser realizadas mediante consulta e autorização prévia da Direção da revista.

Endereço para envio dos Manuscritos

Os manuscritos, assim como toda a correspondência, inclusive solicitações de assinatura deverão ser enca-minhados para a redação.

Estudos de Psicologia tem uma tiragem de 1000 exemplares. É distribuída gratuitamente às bibliotecas de todas as instituições brasileiras que mantém Cursos de Psicologia, às bibliotecas ligadas a instituições científicas que nos solicitam e a bibliotecas de Universidades estrangeiras.

EDITORA ÁTOMO

Rua Tiradentes, 1053 - Guanabara - Campinas - SP - CEP: 13023-191
PABX (019) 232-9340 e 232-2319

Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia - PUCCAMP

Volume 13
Número 1
Janeiro/Abril

3 Editorial

Artigos

- 5 Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica
Mauro Martins AmatuZZi
- 11 Psicanálise e arte: a cruz da sublimação
Rafael Raffaelli
- 19 Medidas diversas de assertividade em adultos
Marilda N. Lipp, Jennifer Haythornthwaite e David E. Anderson
- 27 Crianças com queixa de dificuldade escolar que procuram ajuda psicológica: avaliação intelectual através do WISC
Maria Beatriz M.Linhares, Edna Maria Marturano, Sonia Regina Loureiro, Vera Lúcia S.Machado e Sandra Aparecida de Lima
- 41 Fatores motivacionais na escolha de abordagens teóricas em Psicologia Clínica
Luiz Fernando de Lara Campos, Keli Cristina C. Souza, Elaine Cristina Catão e Patricia R. Campos
- 55 Pesquisa científica e nível de significância
Geraldina Porto Witter
- 65 Universidades da Terceira Idade e certificado: opiniões de alunos e ex-alunos
Regina M. Prado Leite Erbolato
-

Resenhas

- 75 Os pais como companheiros no processo de alfabetização
Eliane Porto Di Nucci
- 77 Lectura e libros para niños especiales
Herminia de Castillo
- 79 A psicoterapia em busca de Dionísio: Nietzsche visita Freud
Viviane Melo de Mendonça
-

Comunicações

- 81 Avaliação da pós-graduação em psicologia: uma vivência
Maria Amélia Matos
-
- 85 Normas para publicação
-

CONTENTS

3 Editorial

Articles

- 5 Notes on the phenomenological research
Mauro Martins Amatuzzi
- 11 Psychoanalysis and art: the cross of sublimation
Rafael Raffaelli
- 19 Different measures of assertiveness in adults
Marilda N. Lipp, Jennifer Haythornthwaite e David E. Anderson
- 27 Children referred with learning disabled who search psychological aid:
intellectual assessment using WISC
*Maria Beatriz M.Linhares, Edna Maria Marturano, Sonia Regina Loureiro,
Vera Lúcia S.Machado e Sandra Aparecida de Lima*
- 41 Motivational factors in the choice of theoretical approaches in clinical psychology
Luiz Fernando de Lara Campos, Keli Cristina C. Souza, Elaine Cristina Catão e Patrícia R. Campos
- 55 Scientific research and significance level
Geraldina Porto Witter
- 65 University of the Third Age and the certificate: students and ex-students' opinions
Regina M.Prado Leite Erbolato
-

Reviews

- 75 Parents as partners in the literacy process
Eliane Porto Di Nucci
- 77 Reading and books for special needs children
Hermínia Castillo
- 79 Psychotherapy searching for Dionísio: Nietzsche visits Freud
Viviane Melo de Mendonça
-

Communications

- 81 Evaluation of postgraduate studies in psychology: an experience
Maria Amélia Matos
-
- 85 Instructions to authors

Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica

Mauro Martins AmatuZZi
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

A pesquisa fenomenológica é definida, em geral, como um estudo do vivido e seus significados. Seu pressuposto é o de que o vivido é um caminho importante para a verdade e para as decisões que devemos tomar. Ela trabalha no nível da intencionalidade, com material expressivo da experiência humana. Alguns tipos de pesquisa fenomenológica são elencados e brevemente caracterizados. Dentre eles, a “empírica”, a de tipo “experimental” e a “colaborativa”. Algumas propostas metodológicas são também mencionadas, e uma estrutura geral é aí discernida: sintonização com o todo do vivido, encontro com os elementos experienciais, e articulação final. Finalmente a pesquisa fenomenológica é situada em relação a outras formas de pesquisa em psicologia, e lhe são descritas duas tendências possíveis: uma empírica, e uma dialética. Esta última acrescenta à primeira: uma presença maior da subjetividade do pesquisador, um contexto dialógico no qual se desenrola toda a pesquisa, e uma abertura para níveis mais abrangentes ou coletivos de significado. **Palavras-chave:** pesquisa fenomenológica, psicologia, método.

Abstract

Notes on the phenomenological research

Phenomenological research is defined as the study of the “lived” and its meanings. Such approach assume that the “lived” can be an important way to the truth and to the decisions which we have to make. Phenomenological research deals with intentionality and with expressive material of the human experience. Some phenomenological research forms are enumerated and briefly described, as, for example, the empirical, the experimental and the collaborative one. Some methodological suggestions are mentioned. The general structure of phenomenological method includes syntonizing the lived whole, meeting the experiential elements of this whole, and a final articulation. Phenomenological research is related to other psychological research forms. The dialectical trend of phenomenological research add to the empirical one, a major presence of the researcher subjectivity, a dialogical context for the research as a whole, and an openness to more comprehensive and collective levels of meaning.

Key words: phenomenological research, psychology, method.

É uma forma de pesquisa qualitativa (Kvale, 1994; Osborne, 1994; Peterson, 1994; Mucchielli, 1991).

Não se deve confundir a pesquisa fenomenológica no sentido atual do termo com a descrição das aparências ou dos sintomas, que é como o termo é comumente usado na medicina ou na parapsicologia, por exemplo. No sentido que usamos aqui designa o *estudo do vivido, ou da experiência imediata pré-reflexiva, visando descrever seu significado*; ou *qualquer estudo que tome o vivido como pista ou método*. Em suma, é a pesquisa que lida com o significado da vivência.

O vivido (ou vivência pré-reflexiva, ou experiência imediata, ou dado imediato da consciência) contém um significado potencial imediato, digamos mais próximo, que lhe é inerente (e se prende ao contexto imediato da ação ou situação do sujeito ou da relação), e também outros significados potenciais relacionados com outros contextos, menos imediatos (ou outros âmbitos de significado). Isso quer dizer que ele é polissêmico.

A fenomenologia pressupõe que o vivido seja um caminho importante, e em alguns momentos insubstituível, para a verdade, isto é, para a formulação de conhecimentos e para as decisões que devemos tomar.

Esse estudo pode ser feito no geral (descreve a natureza de experiências), ou no particular (descreve o significado de determinadas experiências

para um indivíduo ou um grupo de indivíduos). Pode também haver uma preocupação de estabelecer relações de significado.

Quando se trabalha com material expressivo da experiência humana (objetivações do vivido), três níveis de análise são possíveis: análise do expresso, do intencional e do inconsciente.

Com relação à linguagem: o expresso é o que é efetivamente dito, o intencional é o que se quer dizer ou a intenção de dizer, e o inconsciente é o que se esconde no ato de dizer, o que se oculta, o avesso. Com relação ao comportamento: o expresso é o que se faz ou o ato efetivo, o intencional é o que se pretende nisso, e o inconsciente o que se oculta com esse ato. E com relação aos produtos culturais: o expresso é a própria obra, o intencional é o mundo que ela cria, e o inconsciente é o que ela oculta.

Quando a análise privilegia o expresso, não apenas como instrumento mas como objeto, isto é, os significados contidos nos signos, podemos dizer que estamos diante de uma **análise de conteúdo**.

Quando a análise privilegia o intencional ou o vivido, isto é, os significados sentidos para os quais os signos apontam como símbolos mais ou menos bem-sucedidos (e com os quais podemos entrar em contato pela mediação do expresso), podemos dizer que estamos diante de uma **análise fenomenológica**.

Quando a análise privilegia o inconsciente, isto é, os significados escondidos pelo expresso (e com os quais entramos em contato através de procedimentos interpretativos), podemos dizer que estamos diante de uma **análise de tipo psicanalítico**.

Em todos os três níveis de análise, parte-se do “material empírico” que são as objetivações do vivido. Se essas objetivações forem de tipo verbal, o material empírico será constituído por palavras ou frases. Se forem as próprias ações humanas, o material empírico será constituído por comportamentos. No caso de produtos culturais, o material empírico será a própria configuração da obra. Mas esse material empírico é apenas a porta de entrada para o significado, e este pode ser visto a partir de um daqueles três níveis ou enfoques. Desde o começo o pesquisador se coloca em um determinado enfoque (isto é, ele adota um “lugar epistemológico”). A pesquisa feno-

menológica, é claro, se caracteriza pelo lugar epistemológico do segundo enfoque mencionado.

Qualquer que seja o enfoque, entretanto, a pesquisa poderá eventualmente, em seus resultados, dar conta tanto do expresso como do intencional, como também do oculto. Mas o fará de formas diferentes, de acordo com as possibilidades do lugar epistemológico adotado.

Há vários tipos de pesquisa fenomenológica (Asti Vera, 1979; Bicudo & Esposito, 1994; Davidsom, 1994; Giorgi, 1985 e 1994; Halling, Kunz & Rowe, 1994; Klein & Westcott, 1994; Marques, 1989; Osborne, 1990):

1) A pesquisa fenomenológica **como filosofia**: é um novo caminho da filosofia para esclarecer, basicamente, o conhecimento, e a partir daí o mundo (e nele o ser humano). Esse caminho é justamente o da consideração do dado imediato da consciência, da forma mais direta possível (= redução fenomenológica). Procura-se sair de uma perspectiva explicativa a partir de teorias ou conhecimentos anteriores, e concentrar-se na descrição daquilo que se mostra. Husserl, na virada do século 20, foi o fundador da fenomenologia. O esquema desta pesquisa seria:

dado imediato da consciência (em geral)	→	redução fenome- nológica (transcendental)	→	elucidação do conhecimento (mundo/homem)
---	---	---	---	--

2) A **fenomenologia eidética**: consiste em elucidar vivências como emoção, percepção, aprendizagem verdadeira, imaginação, a partir da experiência comum, por reflexão, e via redução fenomenológica. Sartre e Merleau-Ponty, na filosofia, e Jaspers na psiquiatria (descrevendo o vivido pelos doentes mentais, e suas estruturas gerais) são exemplos. Seu esquema seria:

dado imediato da consciência (como experiência comum ou de doentes mentais)	→	redução fenome- nológica (eidética)	→	elucidação de vi- vências específicas
---	---	---	---	--

3) A **fenomenologia hermenêutica**: é uma elucidação do vivido, mas que parte do pressuposto heideggeriano de que a interpretação é essencial na compreensão. Quando aplicada à pesquisa em psicologia, segue esta articulação lógica ou esquema:

objetivação do vivido → interpretação → conclusão

Na interpretação, o vivido do pesquisador é levado em conta.

4) **Psicologia fenomenológica “empírica”,** ou “científica”: é uma aplicação do enfoque fenomenológico ao trabalho de pesquisa em psicologia, como ciência que trabalha a partir de “dados empíricos” (no caso, depoimentos focais ou qualquer objetivação do vivido). Giorgi, Rahilly, Van Kaam, Joel Martins, Yolanda Forghieri, William Gomes seriam exemplos. Seu esquema é:

depoimentos → elementos do significado vivido → estrutura do vivido

5) Pesquisa fenomenológica de tipo “experimental”: é uma combinação da fenomenologia empírica com o método experimental. Trabalha com intervenção, dentro do esquema:

vivido → intervenção (fenomenológica) → novo vivido

6) **Pesquisa colaborativa:** trata-se de uma pesquisa fenomenológica conduzida em grupo, e beneficiando-se do processo grupal. O grupo se reúne periodicamente, e trabalha o mesmo tema teórica e vivencialmente (a partir de depoimentos inclusive dos próprios participantes). Halling, Kunz & Rowe, da Universidade de Seattle (1994), seria um exemplo. O esquema poderia ser:

vivência/teoria → processo grupal → síntese/aprendizado

Segundo Forghieri (1993) a pesquisa de tipo empírico com inspiração fenomenológica se desenvolve através de dois momentos inter-relacionados, e não completamente separáveis:

1) **Envolvimento existencial:** o pesquisador não considera seus conhecimentos anteriores ou teorias sobre o objeto da investigação, mas abre-se a ele de modo espontâneo e experiencial; sai de uma atitude intelectualizada, e busca uma compreensão global, intuitiva, pré-reflexiva da vivência. Busca não um entendimento conceitualizado, mas um contato.

2) **Distanciamento reflexivo:** depois do envolvimento experiencial, o pesquisador se afasta reflexivamente buscando explicitar o sentido ou significado da vivência que é objeto da investigação.

Este duplo movimento se aplica quando se investigam as vivências do próprio pesquisador, mas também as de outra pessoa, ou enunciados de outros pesquisadores sobre sua própria vivência (Forghieri 1993, p.60-61).

Em palestra recente numa mesa redonda no Sedes Sapientiae, em S.Paulo, a 2 de maio de 1996, Forghieri relatou os passos que ela costuma usar em suas pesquisas depois de ter feito a coleta de depoimentos (comentários meus entre parênteses):

1) **Leitura do todo** do depoimento para entrar em contato com seu sentido global (envolvimento existencial).

2) **Sublinhar** as frases que expressam o vivido em relação ao objeto da pesquisa.

3) **Transcrever** o vivido de cada uma dessas frases (em linguagem psicológica e levando em conta o sentido do todo).

4) **Confirmar** com o sujeito que ofereceu o depoimento se essas transcrições estão corretas (isto é, se ele se reconhece naquilo que o pesquisador escreveu sobre sua experiência), e corrigir com ele o que for necessário.

5) Fazer uma **síntese** articulando todos os elementos da experiência vivida.

6) Se houver outros depoimentos, compará-los em suas sínteses buscando **invariantes**, isto é, o que existe de comum, e **variantes**, isto é, o que existe de próprio a cada um. Através disso se pode formular uma **estrutura do vivido**, para além das particularidades de cada pessoa.

Amedeo Giorgi foi um dos primeiros a sistematizar passos do procedimento analítico da pesquisa fenomenológica a partir de depoimentos de experiência vivida sobre um determinado assunto, objeto da pesquisa. Ele operacionalizou quatro passos:

1) **Visão global** do conjunto do depoimento, visando captar seu sentido diante do objeto da pesquisa.

2) Divisão do relato em **unidades de significado**. (É uma divisão do texto, mais ou menos equivalente a uma divisão em parágrafos.)

3) **Transcrição** de cada unidade de significado **em linguagem psicológica** (ou: compreensão do pesquisador).

4) **Síntese** final (primeiro específica, e depois geral, extraindo a estrutura do vivido).

(Uma **categorização** pode facilitar a transição do passo 3 para o passo 4.)

Trabalhando com vários depoimentos Deborah Rahilly (1993) usa os 6 passos de Van Kaam:

- 1) levantamento dos constituintes da experiência em estudo, em categorias;
- 2) transformação dos dados (as categorias levantadas) em terminologia descritiva precisa, e aplicável fora da situação concreta relatada;
- 3) descarte das expressões situadas, ligadas a aspectos particulares da experiência; juízes independentes avaliam os resultados dessas 3 etapas;
- 4) primeira identificação descritiva da experiência estudada, e que funciona como uma hipótese;
- 5) aplicação desta identificação a alguns dos depoimentos para teste;
- 6) formulação final da identificação validada da experiência.

Poder-se-ia dizer que há uma **estrutura subjacente** a esses passos operacionalizados por Giorgi, Van Kaam ou Forghieri. É importante explicitar essa estrutura para que se possa utilizá-la com material de análise diferente do proposto por eles (não diretamente depoimentos focais, mas qualquer tipo de material que contenha objetivações do vivido). Essa estrutura poderia ser:

- 1) **Sintonização com o todo do vivido** no aspecto enfocado pela pesquisa, ou intuição da essência desse vivido tal como presente no material, mas isso ainda em nível pré-verbal.
- 2) **Encontro dos elementos experienciais** (ou unidades temáticas emergentes). As unidades de significado (de que fala Giorgi) estão mais presas a uma divisão do relato como texto, enquanto, com os elementos experienciais, estamos nos referindo mais diretamente a uma captação dos elementos de significado vivido que, quando articulados, dão conta do significado global. Em termos de passos, a isso se seguiria uma explicitação do significado de cada elemento, e depois uma “verificação” junto ao material e/ou aos sujeitos, levando em conta critérios de validação de pesquisas qualitativas (principalmente completude, coerência e confirmação interna; cf. Mucchielli, 1991).

3) **Síntese**, ou **articulação final**, redizendo o fenômeno, da forma como ele aparece, e em seu sentido. Essa síntese pode ser seguida de uma interpretação (confrontando-se com modelos teóricos estabelecidos em outras pesquisas, por exemplo); ou pode ser feita já incluindo uma interpretação, no pressuposto de que a interpretação já faz parte da compreensão. A primeira posição é considerada de tendência mais tipicamente “husserliana”, enquanto a segunda mais “heideggeriana”.

Qual a importância de se redizer o fenômeno da forma como ele se mostra? O que isso acrescenta? Ele traz para o nível da consciência (e portanto da consideração direta e da reflexão) o que era apenas vivido de forma pré-reflexiva. A relevância da pesquisa, no entanto, estará também muito diretamente ligada à forma como se coloca o problema ou se delimita o campo. Será preciso que se parta das inquietações do pesquisador (e do grupo com o qual ele se liga) para explicitar a questão do que necessita ser elucidado.

Em estudo levado à ANPEPP por Amatuzzi, Matos, Dias & Iaconelli (1995), foi possível descrever duas tendências da pesquisa fenomenológica em psicologia: uma, mais empírica, e outra mais dialética.

Tomou-se como base o esquema usado por Gamboa (1989) (que por sua vez é inspirado em Habermas, 1971, e Bernstein, 1976), fazendo uma aplicação dele à pesquisa em psicologia (ver também Santos Filho & Gamboa, 1995). Segundo esse esquema, podemos falar de três paradigmas científicos: o empírico-analítico, que na psicologia levaria a se estudar o comportamento como um objeto do mundo físico; o fenomenológico-hermenêutico, que buscaria compreender e interpretar o significado dos comportamentos humanos; e o dialético, que procuraria entender o comportamento em função de seus determinantes históricos, e particularmente das condições de opressão e dominação decorrentes das contradições originariamente existentes na sociedade. Com base nesse modelo foi feita uma leitura de dissertações e teses do Instituto de Psicologia da USP, dos anos 91 e 92, que trabalharam a partir de material empírico humano (excluindo-se, então, as que eram pesquisas teóricas ou com animais). A partir desse confronto foi possível descrever, como

possibilidades teóricas, as seguintes categorias de pesquisa:

- **pesquisas empírico-analíticas com um tratamento predominantemente estatístico:** quando as conclusões são baseadas principalmente na consideração de frequências de ocorrências objetivas.

- **pesquisas empírico-analíticas com um tratamento predominantemente de análise de comportamento:** quando as conclusões são principalmente baseadas no estabelecimento de relações funcionais entre variáveis, fatores ou comportamentos.

- **pesquisas fenomenológico-hermenêuticas de tendência empírica:** quando as conclusões se baseiam principalmente em uma análise de dados existentes em depoimentos colhidos.

- **pesquisas fenomenológico-hermenêuticas de tendência dialética:** quando as conclusões se baseiam principalmente numa interação significativa com os sujeitos.

- **pesquisas dialéticas do tipo de pesquisa participante:** quando os sujeitos são também pesquisadores.

- **pesquisas dialéticas do tipo pesquisa-ação:** quando o objetivo direto da pesquisa é uma ação, ou, ao menos, um planejamento de ação.

- **pesquisas dialéticas tipo estudo crítico:** quando a pesquisa elucidada teoricamente uma prática situada, de forma a interferir na tomada de posição das pessoas envolvidas.

Vamos nos restringir aqui a algumas considerações a respeito das etapas da pesquisa fenomenológica (que é uma das possibilidades dentro do paradigma fenomenológico-hermenêutico), nas suas duas tendências possíveis.

A **pesquisa fenomenológica de tendência empírica** teria as seguintes etapas:

- Definição clara do campo ou vivência que será objeto da pesquisa.
- Elaboração do projeto.
- Coleta de depoimentos com pergunta disparadora. Dois modelos de pergunta (ou instrução) comumente usados: “para você o que é ... (objeto da pesquisa)?”; ou “procure se lembrar de uma experiência vivida por você, experiência de ... (objeto da pesquisa). Conte-me detalhadamente como foi que aconteceu”.

-Análise dos depoimentos seguindo os passos mencionados acima (Forghieri, Giorgi, Van Kaam).

-Discussão.

-Redação final.

Já a **pesquisa fenomenológica de tendência dialética** teria como etapas:

- A definição do campo pode não ser clara desde o começo; é mais uma definição de interesse, e que aguarda o surgimento ou a escolha de parceiros.

- O projeto é mais uma declaração de intenções e tem a função de impulsionar o movimento da pesquisa, mais do que de dirigi-lo nos detalhes. O desenvolvimento da pesquisa será o desenvolvimento do projeto, e não sua execução. (É preciso lembrar, entretanto, que mesmo que detalhes não possam ser previstos ainda, é possível haver um projeto que diga claramente qual a intenção e a modalidade da pesquisa, e que seja passível de exame, por exemplo, por agências financiadoras.)

-A coleta de depoimentos é interativa (o vivido só se manifesta na relação), eventualmente questionadora e conscientizadora para todos os envolvidos (pesquisador e sujeitos). No ato da coleta já há uma análise colaborativa. Em suma, a coleta é dialógica. Uma das técnicas mais simples, aqui, poderá ser a da entrevista não-diretiva focal. Há um crescendo na direção dialética na medida em que se cria espaço para maior participação do sujeito em contexto interativo inter-subjetivo.

-A análise pode ter um momento no qual o pesquisador está só diante dos dados, mesmo ela já tendo começado durante a coleta. Nessa análise poderão ser seguidos passos, mas a participação da subjetividade do pesquisador é maior: ele “responde” aos dados. (Do ponto de vista técnico, trabalha-se com parênteses onde se colocam todas as ocorrências vivenciais, interpretações, explicações, associações - que não coincidem com o simples dizer o que se mostra.) Também haverá uma abertura maior para a consideração de níveis mais abrangentes ou coletivos de significado. Normalmente a análise é confirmada pelos sujeitos (se é que não é feita com eles).

-A discussão pode estar entremeada na própria análise, e é como se outros autores ou pesquisadores fossem chamados a participar deste diálogo produtivo de significados.

-A redação final não será um simples relato do já feito. Ela pode acrescentar significados, pois ela também será dialógica para com os eventuais leitores ou destinatários. Ela prolonga a pesquisa acrescentando um outro contexto de interlocução.

A tendência empírica só é fenomenológica enquanto o objeto da pesquisa é o vivido. Mas a relação com esse vivido é quase do tipo sujeito-objeto. A tendência dialética é mais radicalmente fenomenológica. Ela acrescenta: 1) uma presença maior da subjetividade do pesquisador; 2) o contexto dialógico no qual se desenrola toda a pesquisa; e, 3) uma abertura para níveis mais abrangentes ou coletivos de significado, e para a consideração dos significados históricos, isto é, que se ligam ao momento situado que se está estudando.

Essas duas tendências são como dois pólos extremos de um *continuum*. Entre esses dois pólos, muitas modalidades específicas de pesquisa fenomenológica são possíveis.

Referências

- ASTI VERA, Armando. *Metodologia de pesquisa científica*. 5a.ed. Porto Alegre, Globo, 1979. (Original argentino de 1968)
- AMATUZZI, Mauro M.; MATOS, Diva M.S.; DIAS, Elaine T.D.M.; IACONELLI, Vera. *Formas de investigação do humano: um estudo exploratório a partir de dissertações e teses do IPUSP/1991-1992*. Trabalho apresentado na reunião anual da ANPEPP/1995. (Policopiado)
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & ESPOSITO, Vitória Helena Cunha (orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação - um enfoque fenomenológico*. Piracicaba, Unimep, 1994.
- DAVIDSON, Larry. Phenomenological research in schizophrenia: From philosophical anthropology to empirical science. Special Issue: Phenomenology and schizophrenia. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25(1), 1994, p.104-130.
- FORGHIERI, Yolanda Cintrão. *Psicologia fenomenológica - fundamentos, método e pesquisas*. São Paulo, Pioneira, 1993.
- GAMBOA, Sílvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1989.
- GIORGI, Amedeo (ed.). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg, Duquesne University Press, 1985.
- GIORGI, Amedeo. A phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25(2), 1994, p.190-220.
- HALLING, Steen; KUNZ, Georg; ROWE, Jan O. The contributions of dialogical psychology to phenomenological research. *Journal of Humanistic Psychology*, 34(1), Winter 1994, p.109-131.
- KLEIN, Perry & WESTCOTT, Malcolm R. The changing character of phenomenological psychology. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 35(2), 1994, p.133-158.
- KVALE, Steinar. Ten standard objections to qualitative research interviews. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25(2), 1994, p.147-173.
- MARQUES, Juracy C. Abordagem fenomenológica em pesquisa: os significados das experiências e concepções. *Psico*, 17(1), 1989, p.31-42.
- MUCCHIELLI, Alex. *Les méthodes qualitatives*. Paris, Presses Universitaires de France, 1991
- OSBORNE, John W. Some basic existential-phenomenological research methodology for counsellors. *Canadian Journal of Counselling*, 24(2), 1990, p.79-91.
- OSBORNE, John W. Some similarities and differences among phenomenological and other methods of psychological qualitative research. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 35(2), 1994, p.167-187.
- PETERSON, Gerald. Challenges of qualitative inquiry and the need for follow-up in descriptive science. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25 (2), 1994, p.174-189.
- RAHILLY, Deborah A. A phenomenological analysis of authentic experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 33 (2), 1993, p.49-71.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos & GAMBOA, Sílvio Sanches (org.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo, Cortez, 1995.

Psicanálise e arte: a cruz da sublimação

Rafael Raffaelli

Universidade Federal de Santa Catarina

São analisados alguns dos aspectos teóricos que unem psicanálise e estética, através dos textos de Freud. É conduzida uma análise histórica da psicanálise aplicada à arte, apontando-se as críticas a essa abordagem e alguns modelos de pesquisa, retomando a polêmica entre Freud e Jung sobre a sublimação como destino pulsional e a sexualização das pulsões. Algumas teorias contemporâneas sobre psicanálise e arte são brevemente revistas. Segue-se uma pequena discussão sobre a Coisa - *das Ding* - e a arte, segundo a conceituação de Lacan sobre a sublimação e suas implicações para uma possível estética psicanalítica.

Palavras-chave: Psicanálise, arte, criatividade, sublimação, percepção.

Abstract:

Psychoanalysis and art: the cross of sublimation

Some of the theoretical aspects linking aesthetics and psychoanalysis are analysed following Freud's works. A historical analysis of the development of psychoanalysis applied to art is conducted, pointing out the critics to this approach and some models of research, recovering the polemics between Freud and Jung about sublimation as a drive destination and the sexualization of drives. Some contemporary theories about psychoanalysis and art are reviewed. Follows a short discussion about the Thing - *das Ding* - and art, as stated in Lacan's conceptualization of sublimation and its implications to a possible psychoanalytic aesthetics.

Key words: Psychoanalysis, art, creativeness, sublimation, perception.

A gênese da psicanálise como terapia determinou sua interpretação da arte como neurose sublimada. Eis aí a sua cruz.

Sendo esse o entendimento de Freud sobre a questão, gerações de psicanalistas continuam a identificar a arte ao sintoma e, por outro lado, a percepção à consciência.

No texto *O interesse da psicanálise do ponto de vista da ciência da estética* (1913), Freud expressa sua visão da arte:

A arte é uma realidade convencionalmente aceita, na qual, graças à ilusão artística, os símbolos e os substitutos são capazes de provocar emoções reais. Assim, a arte constitui um meio-caminho entre uma realidade que frustra os desejos e o mundo de desejos realizados da imaginação - uma região em que, por assim dizer, os esforços de onipotência do homem primitivo ainda se acham em pleno vigor. (Freud, 1986, XIII:223)

Nesse sentido, a comparação entre a percepção e a atividade onírica, tal como colocada por Freud na *Interpretação dos sonhos* (1900), é esclarecedora. Se durante a vida de vigília a orientação do aparelho psíquico segue uma direção "*progressiva*", isto é, partindo das percepções externas até a atividade motora, no sonho pode-se afirmar que essa direção é "*regressiva*", pois passa a funcionar no sentido inverso, partindo das excitações internas e tomando-as como originárias do exterior, ativando a atividade motora até um determinado limiar. Dessa forma, o impulso gerado no inconsciente se propaga em direção à extremidade perceptiva num movimento "*regrediente*" até atingir a "*vividez sensorial*", tendo transformado "*pensamentos em imagens*". A meta da regressão seria a obtenção de uma "*identidade perceptiva*" com os traços mnêmicos vinculados à satisfação de uma necessidade e, desse modo, Freud evidencia três aspectos desse processo: o aspecto tópico, pela direção inversa da excitação; o aspecto temporal, pelo retorno a estruturas psíquicas mais antigas; e o aspecto formal, pela retomada de maneiras primitivas de expressão. (cf. Freud, 1986, IV e V; vide Raffaelli, 1994)

O excerto a seguir, retirado do texto *Escritores criativos e devaneio* (1908), elabora outra idéia:

O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade. (...) Não posso ignorar a relação entre as fantasias e os sonhos. Nossos sonhos noturnos nada mais são do que fantasias dessa espécie, como podemos demonstrar pela interpretação dos sonhos. (Freud, 1986, IX:150-154)

Esse aspecto do brincar foi desenvolvido por Winnicott, que se apercebeu das vinculações entre o lúdico e a arte e buscou as origens da criatividade. Para ele o impulso criativo está presente em qualquer pessoa nos atos não-automatizados da vida cotidiana, não sendo, assim, privilégio dos grandes artistas. (Winnicott, 1975)

O processo de criação artística alterna-se entre modos de pensar diferenciados e não-diferenciados, fazendo que uma determinada intenção consciente possa se ramificar infinitamente até o caos perceptivo. Contudo, subjacente a essa ausência de sentido, podemos encontrar uma ordem nesse processo, a lógica do processo primário, que confere uma estrutura a essa desorientação.

A arte moderna salientou esse aspecto fragmentário da imaginação criadora, propriamente inconsciente, em que o abstrato sugere um aparente desregramento da fantasia do artista. Mas mesmo nas pinturas figurativas dos séculos anteriores esse aspecto se mantém, admitindo, assim, uma interpretação segundo o viés teórico da Psicanálise. Entretanto, não existiria uma ordem intrínseca à arte que escapa à análise superficial da consciência? Pois o pensamento consciente é focalizado e busca a diferenciação dos elementos perceptivos, enquanto o pensamento inconsciente é não-diferenciado e trabalha por agrupamento metafórico ou metonímico.

Poderia ser dito, então, que a imagem é o ponto de tangência entre a psicanálise e a história da arte, sua dupla natureza ambígua, igualando as artes

plásticas e os sonhos. E foi efetivamente analisando as imagens renascentistas que a psicanálise da arte teve sua *première*.

A análise de obras de arte segundo uma perspectiva psicanalítica remonta ao próprio Freud que realizou vários ensaios sobre essa temática. Entre eles podemos citar os trabalhos intitulados *Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância* (1910) e *O Moisés de Michelangelo* (1914), ambos tratando da interpretação de obras de artistas renascentistas. Além desses, analisou também escritos literários, de autores como Sófocles (*Édipo-Rei*), Shakespeare (*Hamlet*), Goethe (*Uma recordação de infância de Dichtung und Wahrheit*), Dostoievski (*Irmãos Karamasov*), Jensen (*Gradiva*) e outros.

Quanto aos dois primeiros ensaios, seguem direções opostas. Na análise do quadro de Leonardo - a *Santa Ana com a Madona e o Menino* - Freud remete-se aos eventos da vida do pintor como determinantes da imagem expressa em sua obra. Assim é que hipotetiza sobre as relações entre Leonardo e sua mãe, explicando sua homossexualidade a partir daí. Nas palavras de Freud:

O quadro contém a síntese da história de sua infância: os seus detalhes devem ser explicados relembando as impressões mais pessoais da vida de Leonardo. (Freud, 1986, XI:103)

Isso estaria representado pelo “*abutre*” (no original *nubio*, na verdade um milhafre e não um abutre, um erro de tradução encampado por Freud) formado pelas vestimentas da figura feminina, que colocaria seu rabo na boca do menino, - correspondendo à idéia de um ato de *fellatio* - e que remeteria a uma lembrança ou fantasia da infância de Leonardo contida no *Codex atlanticus*. Essa interpretação aparece numa nota adicional de 1919:

Uma descoberta notável foi feita por Oskar Pfister no quadro do Louvre, e mesmo que não estejamos inclinados a aceitá-la sem reservas, temos de reconhecer o seu aspecto profundamente interessante. Na roupagem de Maria, de composição e arranjo extremamente confusos, ele descobriu o contorno de um

abutre, o que ele interpreta como uma charada-pictórica inconsciente(...)
(Freud, 1986, XI:106)

Nesse ensaio, então, Freud visa realizar uma psicanálise do autor através da obra, considerando-a uma projeção dos conteúdos reprimidos do mesmo. No entanto, reduzida a obra a seu autor, toda a espiritualidade que evoca se esvanece e só resta a suposta tensão de uma alma atormentada posta a nu. Assim, essa metodologia de análise é inadequada a uma abordagem que vise compreender a obra como um processo estético de criação e não apenas como a derivação de uma personalidade neurótica.

Da mesma forma, supor que os deuses surgiram por sublimação dos órgãos genitais e que mesmo Deus e a Natureza - as bases do trabalho de Leonardo - não seriam mais que substitutos de figuras parentais é uma supersimplificação que não faz jus ao gênio de Freud.

Esse ensaio foi retomado exaustivamente por vários autores, dentre os quais merecem menção K.Eissler (*Leonardo da Vinci: Psychoanalytic notes on the enigma*, 1961), J.Laplanche (*Le Leonardo de Freud*, 1976. In: *Problématiques III*) e S.Viderman (*Prima ricordatione della mia infanzia*, 1982. In: *La construction de l'espace analytique*).

No ensaio seguinte, sobre a escultura de Miguel Ângelo Buonarroti, a teoria freudiana sofre uma mudança de rota: após as críticas ao seu trabalho sobre Leonardo, Freud procura agora, anonimamente, analisar a obra e não o autor. Na verdade, ele só assumiria a autoria desse ensaio em 1924.

Já na *Introdução*, Freud expõe seus objetivos:

A meu ver, o que nos prende tão poderosamente só pode ser a intenção do artista, até onde ele conseguiu expressá-la em sua obra e fazer-nos compreendê-la. Entendo que isso não pode ser simplesmente uma questão de compreensão intelectual; o que ele visa é despertar em nós a mesma atitude emocional, a mesma constelação mental que nele produziu o ímpeto de criar. Mas por que a intenção do artista não poderia ser comunicada e compreendida em palavras, como

qualquer outro fato da vida mental? Talvez, no que concerne às grandes obras de arte, isso nunca seja possível sem a aplicação da psicanálise. O próprio produto, no final das contas, tem de admitir uma tal análise, se é que realmente constitui uma expressão efetiva das intenções e das atividades emocionais do artista. Para descobrir sua intenção, contudo, tenho primeiro de descobrir o significado e o conteúdo do que se acha representado em sua obra; devo, em outras palavras, ser capaz de interpretá-la. É possível, portanto, que uma obra de arte desse tipo necessite de interpretação e que somente depois de tê-la interpretado poderei vir a saber porque fui tão fortemente afetado. Arrisco-me mesmo a esperar que o efeito da obra não sofrerá qualquer diminuição após termos conseguido analisá-la.
(Freud, 1986, XIII:254)

Freud passa, então, a analisar as incongruências na postura da estátua de Moisés, analisando suas possíveis forças motivadoras:

À medida que nossos olhos percorrem a estátua de cima para baixo, a figura apresenta três estados emocionais distintos. As linhas do rosto refletem os sentimentos que predominaram; o meio da figura mostra os traços do movimento reprimido; e o pé ainda permanece na atitude da ação projetada. É como se a influência controladora houvesse avançado de cima para baixo(...) de modo que a estrutura gigantesca, com a sua tremenda força física, torna-se apenas uma expressão concreta da mais alta realização mental que é possível a um homem, ou seja, combater com êxito uma paixão interior pelo amor de uma causa a que se devotou. (Freud, 1986, XIII:272-275)

Após esses trabalhos de Freud, muitos de seus primeiros discípulos passaram a “psicanalizar” obras

de arte, alguns sem muito critério. Dentre os mais interessantes, pode-se citar Karl Abraham e o musicólogo Max Graf. Otto Rank desenvolveu vários ensaios sobre o tema, deles talvez o mais conhecido seja *O mito do nascimento do herói* (Rank, 1991), publicado em alemão em 1909. Ernst Kris, especialista em glíptica renascentista, realizou estudos psicanalíticos sobre esculturas vienenses na década de 1920. Charles Baudoin, aluno de Freud e Jung, publicou em 1929 o primeiro trabalho com a denominação *Psychanalyse de l'art*. Marie Bonaparte, discípula dileta do mestre, publicou uma psicobiografia de Poe em 1933. Ernest Jones, biógrafo oficial do pai da psicanálise, lançou o livro *Hamlet and Oedipus* em 1949, sendo bastante criticado por seu reducionismo. Hans Sachs e Theodor Reik também realizaram obras sobre arte e beleza e análise literária na década de 1940. (cf. Gay, 1988:677 e Bazin, 1989:268)

A quase todas essas primeiras teorizações da relação entre psicanálise e estética é aplicável a crítica que Paul Ricoeur dirige ao próprio Freud:

Freud explica muito bem a unidade funcional do sonho e da criação, mas lhe escapa a diferença qualitativa, a diferença de "fim" que dialetiza a pulsão; e esta é a razão de não haver resolvido o problema da sublimação. (Ricoeur, 1990:455)

Desse modo, a obra de arte não seria uma simples projeção dos conflitos de um artista, mas uma tentativa de resolvê-los simbolicamente numa atividade prospectiva à qual outras pessoas (o público) possam identificar-se.

Isso também é o que nos relata Germain Bazin:

A psicanálise da arte foi em geral mal acolhida pelos historiadores, sendo que os de estrita observância a ignoraram. Alguns, que admitem os poderes terapêuticos da psicanálise, acham que ela não deve extrapolar seu objetivo médico.(...) Outros, embora dados à leitura dos símbolos, consideram vã a psicanálise aplicada à obra de arte. (Bazin, 1989:272)

Talvez grande parte da resistência à psicanálise estaria na imputação de motivos sexuais inconscientes ao artista na elaboração de sua obra. Mas esse entrave não adviria da confusão entre o "inconsciente do poema" e o "inconsciente do poeta", tal como postulado por Groddeck? (Groddeck, 1969:280)

A questão da sexualização das pulsões também motivou a mais célebre dissensão da psicanálise, a de Carl Gustav Jung, para quem a sublimação é uma " *piedosa imagem ideal, inventada para sossegar inoportunos questionadores*". (Jung, 1985:32)

Jung divergiu da interpretação freudiana sobre a obra de arte, propondo uma visão mais abrangente para o entendimento da manifestação artística, aproximando-se de uma simbólica tradicional. Um exemplo claro disso é a sua crítica à análise da *Santa Ana* de Leonardo realizada por Freud, que, do ponto de vista junguiano, nada mais seria que a "*representação clássica do motivo mitológico das duas mães*". (Jung, 1985:33)

Para Jung, então, a essência da obra de arte não consiste no fato de ser afetada por idiosincrasias pessoais, mas em elevar-se acima do pessoal e "*falar para o espírito e o coração da humanidade*", não devendo ser tratada como neurose. (Jung, 1976:21)

Contudo, alguns críticos opõem-se às teorias de Jung sobre arte e literatura, considerando-as tão reducionistas como as postuladas por Freud, embora por diferentes motivos. Embora evite reduzir todos os aspectos da obra de arte a elementos sexuais, Jung também propõe um limitado quadro de interpretações possíveis, vinculadas aos arquétipos básicos, o que empobrece a compreensão da polissemia do fenômeno estético. (Hultberg, 1993)

A visão junguiana, por outro lado, é igualmente criticada por Lacan nos seguintes termos:

O microcosmo não tem absolutamente nada a ver com o macrocosmo e não engendra um mundo senão na imaginação. Essa é a doutrina freudiana, contrariamente ao rumo em que um tal de seus discípulos, Jung para citá-lo, tenta arrastá-la - esse ponto de bifurcação do grupo freudiano que se situa em torno de 1910. (Lacan, 1988:117)

Lacan supõe, desse modo, que os arquétipos junguianos estão no corpo e que a dessexualização da libido é um retrocesso. Mas essa não seria uma solução simplista em demasia?

Sem dúvida podemos concordar com Laplanche quando afirma que “*a sublimação é certamente uma das cruces (em todos os sentidos do termo) da psicanálise.*” (Laplanche, 1989:9)

A pertinência dessa polêmica entre Freud e Jung e seus desdobramentos - buscando um entendimento do sublime - para a formulação de uma estética psicanalítica é uma questão ainda em aberto.

Laplanche, nas suas aulas de 1977, tenta uma posição conciliadora ao afirmar que existe, sim, uma direção ou destino não-sexual a par da pulsão sexual, essa última também se dicotomizando em Eros e Thanatos. Porém, essa força não-sexual estaria entrelaçada desde a origem à sexualidade, à libido, que a recobriria como na metáfora lacaniana do “*omelete*”. De outra maneira, nada diferenciaria a sublimação do sintoma e veríamos novamente retornar a identificação entre arte e neurose. Essa derivação do conceito de sublimação aponta, também, para o seu ocaso, para sua destruição. (Laplanche, 1989)

Nas décadas seguintes, em que pese um certo descrédito pela intervenção da psicanálise no campo da estética, vários estudiosos perseveraram nessa linha de pesquisa, introduzindo novas perspectivas e metodologias visando aprimorar o estudo da arte e de seus objetos, e não justificar a própria teoria psicanalítica através da obra. Autores como Winnicott, Niederland, Ehrenzweig, Spector, Meltzer, Rose, Elkins, Waelder, Fairbanks, Gedo, Kaplan, Meuer e outros mais buscaram caminhos alternativos. (Gay, 1988:678)

Perpassemos, então, as principais contribuições de alguns desses teóricos à questão da criatividade e da atividade artística.

Winnicott (1975) com seu conceito de processo *transicional* coloca a imaginação como resultado de uma ligação precoce do sujeito com o *objeto transicional*, que serve de ponte entre o familiar e o estranho, conferindo um sentido de realidade e identidade quando da separação da mãe. Esse processo não termina na infância, continuando posteriormente no jogo, na fantasia e nas elaborações estéticas.

Niederland (1976) analisa o processo criativo do ponto de vista do artista, avaliando quais as condições ideais para a expressão estética. Para ele a produção criativa em qualquer domínio depende do funcionamento sincrônico entre ego e superego. Parte do processo criativo é uma função do ego autônomo, consciente; a inspiração traduzida em fantasias, imagética e formação simbólica é própria do processo primário. Para produzir o artista deve imergir no ato criativo, vivendo, então, afastado da vida cotidiana num *hortus conclusus* (jardim murado). A obra concluída atribuiria ao artista um sentido a seu *self*, como sua imagem idealizada.

Ehrenzweig (1977) formulou a teoria das “*três fases de criatividade*”, inspirado pela conceitualização kleiniana do desenvolvimento infantil. De modo semelhante aos trabalhos de Segal (1969) e Stokes (1969) supõe uma fase inicial *esquizóide*, na qual o artista projetaria aspectos fragmentários de seu *self*; seguiria-se uma fase de *mania* em que os fragmentos seriam ordenados segundo uma determinação inconsciente; finalmente adviria a fase *depressiva*, com o reconhecimento da imperfeição, superada pela expectativa de uma integração futura.

Para Spector (1988) a psicanálise ainda ocupa um papel relevante na crítica de arte e observa que a metapsicologia freudiana da segunda tópica, numa visão semiótica, poderia ser entendida como: *id* (artista), *ego* (obra) e *superego* (audiência). A reticência de muitos historiadores de arte em relação à psicanálise explica-se pelo receio de que a interpretação da obra de arte transforme-se num *catalogue déraisonné*, substituindo a racionalidade pela desrazão. Mas, ao menos, um nicho estaria garantido ao psicanalista: a análise da contra-transferência envolvida no trabalho de exegese de um determinado autor.

Meltzer (1990), seguindo a teorização de Bion, define a vida mental como função geradora de metáforas e que os significados atribuídos às experiências emocionais serão fundamentalmente aqueles que estão em relação à “*beleza do mundo*”. Daí decorre o seu conceito de “*conflito estético*”, como derivação da dúvida se a beleza externa do objeto é pareada com a bondade interior do mesmo. A qualidade enigmática do objeto é salientada e a

saída para essa ambivalência essencial é o conhecimento (*vínculo C*), por intermédio do qual o sujeito se desvincularia do objeto, libertando-o de suas idealizações.

Rose (1986, 1993) advoga a idéia de que a arte nos orienta a compreender a realidade fluida e ambígua em que vivemos, expandindo a consciência do *self* para a assimilação de novas formas. Por isso, não interpretamos a arte, ela é que nos interpreta. Apóia-se, para tanto, no conceito de processo transicional de Winnicott e supõe que o afeto é a base biológica da arte.

Elkins (1994) indaga-se sobre a razão de os historiadores de arte referirem-se repetidas vezes a conceitos psicanalíticos como se fossem termos de senso comum, sem estabelecer uma aproximação crítica aos mesmos. Imputa parte dessa situação à literatura psicanalítica tradicional que produziu interpretações “execráveis” de obras-primas. Para evitar impropriedades, uma psicanálise aplicada à arte deveria ser: (1) menos dogmática em suas interpretações oriundas do *corpus* teórico freudiano; (2) cautelosa na busca de motivações inconscientes para tudo; (3) atenta às nuances históricas e vieses culturais.

Além dos teóricos citados, merecem destaque as proposições de Jacques Lacan contidas no *Seminário 7 - A ética da psicanálise* (1959-1960) sobre a questão da sublimação e da arte.

Inicialmente, lembra-nos Lacan:

Tudo que é da ordem do Trieb coloca a questão de sua plasticidade e também de seus limites. (Lacan, 1988:120)

Ele busca clarificar o papel do sistema das *Vorstellungsrepräsentanzen*, isto é, dos elementos significantes do psiquismo, dos representantes ideacionais, que dirigem o *Trieb* (pulsão ou deriva) para outro ponto -sublimado -, diverso de seu *Ziel* (fim ou alvo) original.

Já sabemos, desde Freud, que não devemos confundir sublimação com idealização, que dizem respeito a diferentes processos. Lacan avança mais este ponto:

Tento aqui fornecer-lhes as coordenadas exigíveis da sublimação para

que possamos dar conta de sua relação como o que chamamos de a Coisa - em sua situação central quanto à constituição da realidade do sujeito. (Lacan, 1988: 148)

A *Coisa - das Ding* - se apresenta como unidade velada do real, aquilo que padece de significante. Deve, então, ser representada por Outra coisa, algo que está para além do princípio do prazer. Algo que tem sua função numa inexistência, um furo, um buraco, um vazio. Um vaso, por exemplo, no dito clássico de Lao-Tse que Lacan relembra. Ou no macarrão *penne*.

Esse nada particular que o caracteriza em sua função significante é justamente, em sua forma encarnada, aquilo que caracteriza o vaso como tal. É justamente o vazio que ele cria, introduzindo assim a própria perspectiva de preenchê-lo. (Lacan, 1988:152)

O vazio e o pleno são, dessa forma, introduzidos à nossa consideração como uma falsa dicotomia, porque todo discurso pode, ao mesmo tempo, ser as duas coisas, sem prejuízo de uma ou outra. O vaso, na visão de Lacan, representa “*a existência do vazio no centro do real que se chama a Coisa.*” (Lacan, 1988:153)

Esse ponto é lembrado por Lacan para situar a relação entre os três termos da sublimação - arte, religião e ciência -, em que a Coisa situa-se entre o real e o significante.

Essa Coisa, da qual todas as formas criadas pelo homem são do registro da sublimação, será sempre representada por um vazio(...) Toda arte se caracteriza por um certo modo de organização em torno desse vazio. (Lacan, 1988:162)

Com isso quer dizer que em toda sublimação o vazio será determinante e que, portanto, toda a arte tem por característica básica estruturar-se tendo como epicentro esse mesmo vazio. Para demonstrar esse tópico, Lacan utiliza-se da análise no quadro de Hans Holbein, *Os Embaixadores*, no qual surge uma caveira em anamorfose indicando o tema clássico: *Vanitas*.

Esse seria, então, o ponto central de toda manifestação artística e base teórica para o início de uma interpretação psicanalítica segundo o paradigma lacaniano.

Contudo, Lacan não formaliza essas suas intuições e mesmo o exemplo do quadro de Holbein é insatisfatório. Sua interpretação não introduz nenhum elemento novo para a compreensão da pintura, pois o emprego da anamorfose é um aspecto já analisado pela história da arte e que teve seu apogeu com os Maneiristas (Hocke, 1961). Além disso, restam dúvidas sobre o significado do **vazio** por ele proposto como chave interpretativa, visto se constituir em temática recorrente na tradição místico-religiosa tanto oriental - caso de Lao-Tse, mas também do Budismo, dos Vedas e do Sufismo -, como ocidental - no *Gênesis* do Antigo Testamento, nos mistérios órficos, em Plotino, Ficino, São João da Cruz, Böhme, na Cabala, na Alquimia e mesmo na física quântica contemporânea (*Vacuum*) entre muitos outros exemplos.

Será que aquilo que falta em Lacan encontraremos em Jung, ou mesmo naqueles em que se inspirou, os neoplatônicos? Essa questão retoma em outros termos a polêmica *Freud-Jung* e a deixaremos, por ora, em aberto.

E qual seria, então, a metodologia possível para uma interpretação psicanalítica da obra de arte?

A orientação metodológica básica talvez devesse seguir as palavras de Freud no ensaio *Algumas lições elementares de psicanálise* (1940), escrito já no final de sua vida:

Em consequência do caráter especial de nossas descobertas, nosso trabalho científico em psicologia consistirá em traduzir processos inconscientes em conscientes, e assim preencher as lacunas da percepção consciente. (Freud, 1986, XXIII:321)

Assim, poder-se-ia afirmar que melhor proveito se retira da psicanálise aplicada à arte quando ela se dirige à análise da obra - em seus elementos inconscientes de composição, que não são estritamente pessoais - e não às vicissitudes da vida de seu autor que se supõe estarem nela refletidas.

Entretanto, os aspectos biográficos - como psicobiografia e contra-transferência - e estilísticos não devem ser negligenciados, dado esclarecerem o sentido sociocultural do trabalho e configurarem o *milieu* em que ele se insere em uma história das mentalidades.

Referências

- BAZIN, G. (1989). *História da história da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- EHRENZWEIG, A. (1977) *A ordem oculta da arte: A psicologia da imaginação artística*. Rio de Janeiro: Zahar.
- EISSLER, K. (1961) *Leonardo da Vinci: Psychoanalytic notes on the enigma*. New York: Harper.
- ELKINS, J. (1994). The failed and the inadvertent: art history and the concept of the unconscious. *International Journal of Psychoanalysis*. 75(1):119-132.
- FAIRBAIN, W.R.D. *From instinct to self: Selected papers of W.R.D. Fairbain. Vol 2: Applications and early contributions*. Northvale (NJ): Janson Aronson, 1994.
- FREUD, S. (1986). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 24v. v.IV, V, IX, XI, XIII, XXIII. Rio de Janeiro: Imago.
- GAY, P. (1988). *Freud: uma vida para nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GRODDECK, G. (1969). *La maladie, l'art et le symbole*. Paris: Gallimard.
- Hocke, G.R. (1961). *El mundo como laberinto I: El manierismo en el arte*. Madrid: Guadarrama.
- HULTBERG, P. (1993) Jungs Theorien zu Kunst und Literatur. *Analytische Psychologie*, 24(4):243-261.
- JONES, E. (1967). *Hamlet et Oedipe*. Paris: Gallimard.
- JUNG, C.G. (1976). *Formaciones de lo inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (1985). *O espírito na arte e na ciência*. Petrópolis: Vozes.
- KAPLAN, D.; KAPLAN, L. *Clinical and social realities*. Northvale (NJ): Jason Aronson, 1995.
- LACAN, J. (1988). *O seminário livro 7: A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: J.Zahar.
- LAPLANCHE, J. (1989). *Problemáticas III: A sublimação*. São Paulo: Martins Fontes.

- MELTZER, D. (1990). O conflito estético: O seu lugar no processo de desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 8:5-29.
- NIEDERLAND, W.G. (1976). Psychoanalytic approaches to artistic creativity. *The Psychoanalytic Quarterly*, 45(2):185-212.
- RAFFAELLI, R. (1994). O conceito de percepção em Freud: repercussões. *Estudos de Psicologia*, 11 (1/2): 33-46.
- RANK, O. (1991). *El mito del nacimiento del héroe*. Barcelona: Paidós.
- RICOEUR, P. (1990). *Freud: uma interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- ROSE, G.J. (1986). *The power of form: A psychoanalytic approach to aesthetic form*. Hillsdale: International Universities Press.
- _____. (1993). Affect: A biological basis of art. *Journal of The American Academy of Psychoanalysis*, 21 (4): 501-512.
- SEGAL, H. (1969). Uma concepção psicanalítica da estética. In: *Temas de psicanálise aplicada*. Rio de Janeiro: Zahar. p.97-122.
- SPECTOR, J.J. (1988). The state of psychoanalytic research in art history. *The Art Bulletin*, 70(1):49-76.
- STOKES, A. (1969). A forma em arte. In: *Temas de psicanálise aplicada*. Rio de Janeiro: Zahar. p.123-139.
- VIDERMAN, S. (1990). *A construção do espaço analítico*. Campinas: Escuta.
- WINNICOTT, D.W. (1975). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Medidas diversas da assertividade em adultos

Marilda N. Lipp, Jennifer Haythornthwaite e David E. Anderson

Laboratory of Behavioral Sciences
National Institute of Aging - Baltimore, Maryland

O presente estudo objetivou avaliar a correlação entre vários componentes da assertividade avaliada através de diferentes medidas e verificar a fidedignidade das mesmas através do tempo. Três medidas de assertividade foram utilizadas com 58 adultos que participaram de um estudo de reatividade cardiovascular. As medidas foram: Escala de Assertividade de Rathus, avaliação de juizes observadores e um teste comportamental de "role play" o qual incluiu uma avaliação do conteúdo verbal das interações nas cenas e avaliação de comportamentos não-verbais. Vinte e quatro situações de "role play" que envolviam *stress* social foram utilizadas em três ocasiões distintas, com três semanas de intervalo cada. Algumas cenas incluíam expressões de sentimentos positivos e outras exigiam que a pessoa expressasse sentimentos negativos. As respostas dos participantes foram filmadas em vídeo e avaliadas posteriormente. Os resultados indicaram que as medidas não variaram de sessão para sessão. As notas na Escala de Rathus se correlacionaram com medidas de contato visual e de latência de fala durante as cenas positivas. As observações dos juizes se correlacionaram positivamente com o conteúdo verbal das interações. Uma correlação negativa foi encontrada entre idade e grau de assertividade indicando um possível efeito de idade na expressão da assertividade. Os dados confirmaram os de Eiler et al. (1975), Hersen et al. (1978) e McCartan et al. (1990) quanto a determinantes situacionais da assertividade e indicam a necessidade de se avaliar especificamente o papel da idade na expressão da assertividade.

Palavras-chave: assertividade, idade, medidas de assertividade.

Abstract

Different Measures of Assertiveness in Adults

This study had for objective to investigate the correlation between several components of assertiveness as assessed by different measures and to verify how reliable they are over time. Three assertion measures were used with 58 adult subjects, who were participants in a blood pressure reactivity study. The measures were: the Rathus Assertiveness Schedule (RAS), observers' ratings and a role play behavioral test, which included an evaluation of the verbal content of the role played interactions and the rating of nonverbal behaviors. Twenty four role-played situations involving social challenges were administered on three occasions three weeks apart. Some of the scenes included expression of positive affect and the others required negative assertion. Responses to these situation were video-taped and scored later. Results indicated that the measurements did not change significantly over time, the RAS correlated with eye contact and speech latency during the positive scenes. The observers' rating and the verbal content of the interactions scores were positively correlated. A negative correlation was found both between age and the observers' rating and the verbal content of the interactions score indicating a possible age effect on assertion. The data confirms Eiler et al. (1975), Hersen et al (1978) and McCartan et al. (1990) findings on the situational determinants of assertiveness and points to the need of further assessing the role of age in the area of assertion.

Key words: Assertiveness, age, assertion measures

Assertiveness in adults: a comparison of measures

Assertiveness, defined by Wolpe (1969) as the ability to express both negative and positive feelings, to act upon the environment to defend one's rights without being aggressive and without the fear of losing other people's love, has been a major issue in connection to many psychological and psychiatric

Endereço para correspondência: Depto de Pós-Graduação em Psicologia da PUCAMP, Rua Waldemar César da Silveira, 105, CEP 13045-270, Campinas, SP.

phenomena, such as depression, anxiety and phobias (Seligman, 1973; Ziegler & Levine, 1973). It also has been linked to some physical diagnoses, specially essential hypertension (Kalis, Harris, Sokolow & Carpenter, 1957).

Several studies have emphasized the multi-factorial nature of assertiveness and have attempted to conduct task analyses of assertive behavior (Schwartz & Gottman, 1976; Arrindell et al, 1988; McCartan & Hargie, 1990). McCartan & Hargie (1990) compared four different assertive measure-

ments in the assessment of student-nurse behavior. Their results indicated no correlation among the measures, except between the Rathus Assertiveness Schedule and the Semantic Differential Measurement. Additionally, Kern & Karten (1991) showed the fakability of two different methodologies to assess assertion. The need for a conceptual clarification of what constitutes assertiveness and how the different ways of measuring it correlate among themselves has become a central issue in the field. Rathus (1975) suggests that there are ten types of assertive behaviors, which range from forceful, goal-oriented responses to the expression of positive and negative effect and to rewarding others for compliments. In addition to the verbal aspects, it is clear that assertiveness also involves non verbal components, but so far there are no objective criteria on which to identify low assertiveness. Bornstein, Bellack and Hersen (1977) found that their unassertive subjects had deficits in three areas: eye contact, loudness of speech and requests for new behavior. Morrison, Bellack & Manuck (1985) utilized as criteria for assertiveness not only the content of the subjects' verbalization, but also the rate of eye contact to speech duration, response latency, speech disturbance. Hersen, Bellack & Turner (1978) used all of these components plus appropriate intonation, appropriate smiling and physical gestures to determine assertiveness level.

The present study, which was part of a larger research project on blood pressure reactivity to be reported elsewhere, investigated the correlations between several components of assertiveness assessed by the following measures: the Rathus Assertiveness Schedule, observer rating given by two judges during behavioral role play sessions, video-taped behaviors, and the verbal content of the interactions during role play.

An additional objective was to verify how reliable assertiveness measures were over three different role play sessions, spaced two weeks apart.

Method

Subjects

Fifty eight adults were recruited from the surrounding hospital community. The sample included 19 white and 14 black females, 16 white and nine black males, ranging in age from 21-70

years (mean \pm S.E. = 40.8 \pm 1.4 years). Male subjects (44.2 \pm 2.6 years) were older than females (38.2 \pm 1.2 years); $t = 2.18$; $p = .03$. No significant differences were observed in age between white (42.7 \pm 2.02) and black subjects (40.09 \pm 2.38); $t = 0.8$; N.S.

Measures

Three different methods were used to assess the assertiveness level of the subjects, namely: (a) the Rathus Assertiveness Schedule, (b) assertiveness rating given by two observers (observers' rating), (c) behavioral test in the form of a role play session, which included verbal and non verbal measures.

a) Rathus Assertiveness Schedule (RAS): This schedule, developed by Rathus (1973), is comprised by a 30-item self-report inventory designed to assess level of assertiveness. The test-retest reliability of the RAS has been established as .78.

b) Observers' assertiveness rating: Two observers rated assertiveness during the role play session using a 5-point scale ranging from 1 (very unassertive) to 5 (very assertive). The observers were trained to a criterion of 80% agreement. The training was done by first discussing the concept of assertiveness proposed by Wolpe (1969) and Rathus (1973, 1975) until it was felt that the observers understood it and agreed on what components to look for. Secondly, the observers were requested to watch several tapes and rate them independently. Whenever there was a disagreement on a measure, the tape was watched again and the reason for the discordance was discussed until the concept became clearer for the two judges and an agreement was achieved. Reliability checks were obtained on all subjects.

c) Behavioral Test: The role played situations described below were video-taped and rated retrospectively by two raters who were trained to a criterion of 80% agreement in 5 types of behavioral measures used:

- (1) eye contact
- (2) speech duration
- (3) speech latency
- (4) intonation of the speech and
- (5) verbal content of the interactions.

Role played assertive situations

Twenty four role played situations involving social interactions were compiled and divided into three sets of 8 scenes. Each set contained two practice scenes, two positive assertion vignettes, and four negative assertion scenarios. Each set of scenes gave

rise to two audio tapes, one in which the positive scenes appeared first, and the other one in which they were placed after the negative scenes. The sets were judged by three judges as being equivalent in the amount of assertiveness the responses to them would require. The two neutral scenes were included as practice trials and contained non controversial material such as ordering a meal, taking some clothes to be cleaned or buying desert. The other scenes were all based on Rathus' (1975) suggestion of different types of assertive behaviors. Each scene involved four interactions with the confederate. Tapes were assigned to the sessions in a block randomized fashion, so that the number of subjects listening to the positive scenes first was equal to the ones who listened to the negative first. The description of the scenarios lasted approximately 1 minute.

Negative assertion scenes

These situations were devised to evoke: (a) forceful, goal-oriented responses, (b) expression of negative feelings, (c) disagreement, (d) discontinuation of disagreeable interactions.

Positive assertion scenes

These scenes required the subjects to: (a) express positive affect and (b) reward others for compliment.

Some samples of the scenes used are:

Negative assertion requiring forceful, goal-oriented response:

Yesterday you bought an expensive CD player. When you opened the box, you could not find the manual. No matter how much you tried it was not possible to get it to work. You pressed all possible buttons, you even tried to press all buttons at once. You felt very frustrated especially because you had invited a friend to see your new CD player. This friend had brought over his own cds for you to listen to and laughed at you for buying expensive equipment that you could not operate. You really felt frustrated and angry and kept thinking that if you only had the manual you would be able to find out what to do.

Today, first thing in the morning, you go to the store. You feel very annoyed because the store is quite far from your house. Make believe that you are

at the store. Approach the salesman and do what you usually would do in real life.

Confederate: Good morning.

Subject's response

Confederate: (salesman in a patronizing way): Well, you must be doing something wrong. It is very easy to operate this machine.

You don't need a manual for that.

Subject's response

Confederate: Show me what you are doing, and I will tell you what you are doing wrong.

Subject's response

Confederate: The problem is that people don't know how to operate electronics and blame the equipment.

Subject's response

Positive assertion scenario requiring acceptance of compliment:

You have worked very hard for a couple of weeks finishing up a job. It was a complex task that took a lot of effort and dedication. You are very pleased with the results. One of your co-workers looks it over and is impressed. He says:

Confederate: What a beautiful piece of work!

Subject's response

Confederate: It must have taken you a lot of work to turn this out.

Subject's response

Confederate: As I always say, if you are going to do a job, do it the best you can.

Subject's response

Confederate: Congratulations! The boss is going to love it.

Subject's response

Procedures

Each subject was brought into the laboratory by a white female technician who had made the appointments by phone. After questions had been answered and the consent form was signed the technician left the room and a white, female investigator (MNL) entered it, asked a series of questions regarding demographics, the psychological and the physical health history of the subject and administered, verbally, the Rathus Assertiveness Schedule. At that moment, she answered any questions the subject might have had and explained briefly the procedure for the role play session to follow. Specifically, subjects were told "We are conducting a study to see how different people react in some every day situations. I am going to leave the room and I will be back in a little while with an assistant. Then you will hear tape recorded descriptions of some situations one at a time, and you will be asked to interact with my assistant as if you were really in the situation described. Please behave just the way you would do in real life. There is no right or wrong way, but try to express yourself as fully as possible. Do you have any questions?" At this point the investigator left the room for 10 minutes and re-entered it accompanied by a 26 year old, black, male confederate. The video cassette camera was turned on and the tape recorder was started. Half of the subjects listened to tapes where the scenes with positive content appeared first, while the other half had the negative content scenes last. For the subjects that participated in the three role play sessions, the order of the presentation was maintained, although the scenes were different. The role play session lasted from 10 to 20 minutes.

Data analyses

The performance of the subjects, during positive and negative scenes, was compared by paired two-tailed t-tests. Pearson-moment coefficients of correlation were also calculated to compare the results on the different measures of assertiveness utilized.

The consistency of the assertiveness performance over three behavioral role play tests, conducted two weeks apart, was evaluated by repeated-measures analyses of variance for 18 of the subjects.

Scoring of Behavioral Measures

- a) Eye contact was recorded as the total amount of time that the subject looked into the confederate eyes while responding to all prompts.
- b) Speech duration was measured as the total amount of time the participant spent speaking to the confederate during all scenes. Pauses longer than 3 seconds were excluded.
- c) Entonation was rated on a five-point scale (1 = a very flat, unemotional intonation, 5 = a full lively tone of voice).
- d) speech latency was defined as the amount of time that elapsed from the time each prompt was delivered until the subject started speaking.
- e) The verbal content of the interactions score was based on the occurrence of opposition and requests for new behaviors in negative scenes and the occurrence of praise, appreciation or approval in the positive scenes. This score was calculated as follows: Each of the negative and positive scenes could potentially be scored as 1 or 0 (1 = the subject behaved in an assertive fashion during that particular scene, and 0 = the subject's behavior was not assertive in that scene). To be rated one, analyses of the video tape session should reveal that the subject's response contained two or more requests and no compliance during the negative scenes. For the positive scenes, the criterion to be rated one was to contain at least two praises, appreciation or approval. In this fashion, the highest score for assertiveness was 6. For the purpose of data analyses, it was established that scores of 5-6 would be given a total verbal content of the interactions score of 4 (very assertive), scores 3-4 would receive an assessment of 3 (average in assertiveness) and scores below 3 would be represented by 2 (very unassertive).
- f) The observers' rating of assertiveness was calculated by averaging the assertiveness ratings given by the two observers immediately after the role play session. They used a 5-point scale ranging from 1 (very unassertive) to 5 (very assertive).

Reliability of behavioral measures

One observer rated all tapes for the subjects, while another rated 25% of the tapes chosen randomly. Pearson product-moment correlations were computed between the rating given by the two observers.

Inter-raters reliabilities were: eye contact, $r = .90$; speech duration, $r = .97$; speech latency $r = .86$; intonation, $r = .85$ and verbal, $r = .90$. The high reliability scores approximate those found by Hersen et al. (1978) and could be attributed to using the videotaped recordings retrospectively to rate one behavior at a time and to the specificity of the criteria used.

The inter-raters reliability for the evaluation done by the two observers' immediately after the role play was $r = .89$.

Effects of the type of the scene

Paired two tailed t-tests were used to assess the differences in performance during the role play of positive and negative scenarios in speech latency, speech duration, eye contact and voice intonation.

Age, race and sex

Pearson moment-correlation coefficients were calculated to assess the association between age, race and sex of the subjects and their response during the experimental session and unpaired two tailed t-tests were employed to evaluate the sex differences in the several measures utilized.

Results

Effects of the type of the scene

Paired two tailed t-tests were used to assess the differences in performance during the role play of positive and negative scenarios in speech latency, speech duration, eye contact and voice intonation.

Table 1 shows the Means and SD in non-verbal measures by type of scene registered during the first session. Latency of speech ($t = 3.67$, $p < .0004$), speech duration ($t = 7.39$, $p < .0001$) and eye contact ($t = 5.36$, $p < .0001$) were significantly different depending on the scene content, with negative scenes showing a longer latency and duration of speech. Entonation was not influenced by the content of the social interaction. Because the differences

found, the data for positive scenes were analyzed separately.

Table 1. Means and SDs of non-verbal measures by type of scene during the first session of role play

	TYPE OF SCENE			
	POSITIVE		NEGATIVE	
	MEAN	SD	MEAN	SD
speech latency	1.1	.41	1.48	.6
speech duration	5	2.5	11.73	6.6
eye contact	2.17	1.8	4.62	3.9

Assertiveness Levels

Combining men and women, the median score on the Rathus Assertiveness Schedule was 6, the mean for the whole group was 7.14 (SD=24.76) and the scores ranged between -59 and 57. This range is similar to the -52 and +49 published by Rathus (1973) for the sample he used to validate the schedule. The overall evaluation done by the observers (Mean=3,SD=1.1) and the verbal content (Mean=3, SD=1.3) placed the participants on an average level of assertiveness.

RAS x other Measures

Table 2 shows the RAS scores by race and sex of the participants. Although the means for the female participants ($M=12.34+21.43$) were higher than the males ($M=-4.52+23.96$), specially that of the white female subjects ($M=17.11+17.61$) the differences did not achieve significance ($F=1.74$, $p=.16$.NS). Bartlett's test applied to test the homogeneity of variance revealed no significant difference among the SDs ($B=5.46$, $p=.14$.NS).

Table 2. Ras scores by race and sex of the participants

	MALE		FEMALE	
	MEAN	SD	MEAN	SD
white	7.29	23.83	17.11	17.61
black	-1.37	23.17	-1.61	32.64
ALL PARTICIPANTS: MEAN = 7.14, SD = 24.76				

Significant correlations were found between the scores on the RAS and speech latency and eye contact during the positive scenes ($r = .26$ for eye contact and $r = -.26$ for speech latency, $p = .04$ for both) but not during the negative ones. Speech duration and intonation did not correlate significantly with the RAS scores and no significant relationship was found between the Rathus Assertiveness Schedule and the rating given by the two judges or between the RAS and the verbal behavior measure. Subjects with high RAS scores were compared with those with low assertiveness scores in their performance on the non-behavioral measures. Significant differences were found between them on speech latency, both in negative scenes ($t = 2.28$, $p = .02$) and positive ($t = 3.97$, $p = .0002$), but not on the other measures.

Correlations between assertion measures

Table 3 shows the significant correlations found between pairs of different assertion measures. It also shows the significant correlations between age/verbal scores and between age/observers' rating. The verbal content of the interactions score was found to be positively associated with the observers' assertiveness ratings ($r = .50$, $p = .001$), eye contact in negative scenes ($r = .26$, $p = .04$) and speech duration also in negative scenes ($r = .28$, $p = .04$). Observers' assertiveness ratings were negatively associated with speech latency ($r = -.41$, $p = .003$); and positively correlated with eye contact ($r = .28$, $p = .03$).

Table 3. Significant correlations between assertion measures and age

	Ras	Verbal Score	Observers' Rating
Verbal score			.5
Eye contact (neg. scenes)		.26	.28
Eye contact (pos. scenes)	.26		
Speech duration (neg. scenes)		.28	
Speech latency (pos. scenes)	-.26		-.41
Age		-.31	-.32

Age

Negative correlations were detected between age and the observers' ratings ($r = -.32$, $p = .013$) and between age and the verbal content of the interactions rating ($r = -.31$, $p = .02$). No significant difference was found between scores on the RAS and age ($r = .006$, $p = .96$).

Sex and Race Differences

Significant sex differences were found in speech duration during the positive scenes, where men spent more time talking as compared to their female counterparts ($t = 2.11$, $p = .03$) and in intonation both in positive ($t = 2.48$, $p = .016$) and negative scenes ($t = 3.67$, $p = .0006$) where the women were evaluated as presenting more lively intonation in their interactions. No significant race differences were found.

Stability of Assertion levels

Repeated-measure analyses of variance showed that there was no significant difference in assertiveness measures over the three sessions, indicating the stability of the responses given by the subjects during the role play behavioral test, as shown on Table 4.

Table 4. Means of behavioral measures over 3 sessions on negative and positive scenes

Negative Scenes	Session 1	Session 2	Session 3		
Speech latency	1.48	1.56	1.49		
Speech duration	11.73	11.10	12.73		
Eye contact	4.62	3.46	4.74	4.7	4.8
Positive Scenes					
Speech Latency	1.07	1.14	.95		
Speech duration	4.94	4.76	5.06		
Eye contact	2.17	1.35	1.85		
For both types of scenes					
Verbal Scores	1.94	2.11	2.27		

Discussion

In the present study, subjects who were evaluated by two observers as being more assertive tended to respond more quickly to the confederate's remarks in the negative scenes, to look longer in his eyes while speaking, were more capable of expressing positive affect, showed less compliance and were able to defend their rights more forcefully in the role play situations than the low assertive individuals. Assertiveness and age correlated negatively. Additionally, they had a higher rate of requests and less compliance during the negative scenes and showed more praises, appreciation or approval in the positive scenes.

Although the literature indicates that expression of positive affect is as much a part of the assertiveness concept as is the expression of negative feeling and forceful goal-oriented behaviors, Hersen et al (1978) reported that speech duration was greater during negative content scenes indicating the potential for differential effect depending on the content of the social interactions. The present experiment confirms this finding in that the participants differed in speech latency and duration, as well as in the length of eye contact, depending on whether the scene had positive or negative content. These results lend evidence to the fact that assertive behavior is situationally determined, when the situation required a forceful, goal oriented response or the expression of negative feelings, subjects took longer to respond and did so in a lengthier manner. However, the fact that people with very low scores on the RAS took longer to respond and maintained less eye contact suggests that unassertive people have difficulty with situations that involve the expression of positive affect. The data indicates that for the person with average or above RAS scores negative scenes require more time to elicit a verbal response, but for the unassertive individuals the positive scenes are difficult to respond to and their latency of speech is longer in positive scenes when compared to assertive individuals.

The reliability of the assertiveness expression over the three role play sessions was found in all measures, not only in relation to verbal but also to non-verbal behaviors. This was seen for the group as

well as for the individuals *per se*, showing that a person's level of assertiveness is quite stable over similar situations, although it varies depending on the content of the interactions. Such findings lends evidence in favor of specialized programs that might be useful in helping less assertive individuals to become more capable of dealing with the social challenges of everyday life.

The correlation found between the observers' rating and the verbal content of the interactions score was expected since the first took into consideration both verbal and non-verbal behaviors as components for the assessment. The finding that the rating given by the two observers and the verbal content of the interactions scores, which were significantly correlated, did not correlate with the scores on the RAS raises some questions, mainly because they were elaborated specifically to cover the types of assertive behaviors mentioned by Rathus (1975) as comprising "assertiveness". The verbal content of the interactions score, for example, was calculated on the basis of the occurrence of such behaviors and the observers' rating represented an overall impression of the two observers who also used Rathus' concept of assertiveness. The findings could not be attributed to error in measurement since the stability of the measures was confirmed over three sessions of role play. One possible explanation could be attributed to the fact that the RAS is a self-report measure, while the other two evaluations were performed by observers on the bases of actual behaviors occurring during the role play session. It could be that subjects behaved in the role play session more assertively, in terms of the verbal content of their interaction, because they were being observed and video-taped and might have felt the need to show that they were able to fight for their rights. The answers for the RAS were obtained in private by the first author. It also needs to be taken into consideration that, as Arrindell et al. (1988) and McCartan & Hargie (1990) mention, assertiveness is a multifactorial concept that needs multidimensional measurements. It is possible that the RAS, the observer rating and the verbal content of the interactions scores tap different assertiveness components. **An additional possibility to explain the lack of correlation found between subjective**

assessment, as reflected in the RAS scores, and the objective measures of assertiveness in role playing could be related to the fact that self-report measures naturally demand some degree of self-evaluation, which a person may not be willing or interested in conducting outside a therapeutic process. In this way, the objective measures might be more representative of the person's functioning level in assertiveness.

Several authors have reported the role play technique as a reasonable substitute, in some circumstances, for the behavioral assessment in the natural environment (Bornstein et al., 1977; Hersen and Barlow, 1976, chapter 4; Wolpe, 1969; Hersen et al., 1978), but the relationship of role played assertive behavior and actual assertive-responding in real life remains to be determined. In this manner, which score is more representative of the real assertiveness level of the individuals, as evaluated in the present study, remains to be elucidated.

In summary, the findings of the present study point to the multidimensional aspects of assertiveness and emphasize the need of using more than one assertion measure when evaluating the assertiveness level of adults. It seems that a more comprehensive measure involves assessing not only the verbal content of interactions but also their non-verbal components, such as eye contact, speech latency and speech duration. Considering the negative correlation found between age and the observer assertiveness rating, as well as between age and the verbal content scores, it also seems necessary to further study changes in the levels of assertiveness that might occur with maturity. It is possible that more mature individuals find alternative ways of being assertive or that they develop different inter-personal skills to deal with social challenges.

Acknowledgements

The authors wish to thank Jacques Metellus, Ellie Goldbloom, Charissa Johnson and Joy Austin for their assistance with this study.

References

- ARRINDELL, W. A., SANDERMAN, R., MOLEN, H., ENDE, J. & MERSCH, P. P. (1988). The structure of assertiveness: a confirmatory approach. *Behav. Res. The.*, 26(4), 337-339.
- BORNSTEIN, M. R., BELLACK, A. S. & HERSEN, M. (1977). Social-skills training for unassertive children: a multiple-baseline analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 183-195.
- HERSEN, M. & BARLOW, D. H. (1976). Single-case experimental designs; *Strategies for studying behavior change*. New York: Pergamon Press.
- HERSEN, M., BELLACK, A. S. & TURNER, S. M. (1978). *Behav. The. & Exp. Psychiat.*, 9, 11-16.
- KALIS, B. L., HARRIS, R. E., SOKOLOW, M. & CARPENTER, L. G. (1957). Response to psychological stress in patients with essential hypertension. *American Heart Journal*, 53, 572-578.
- KERN, J. & KARTEN, S. (1991). Fakability of two different role-play methodologies for assessing assertion. *Psychological Report*, 69, 467-470.
- McCARTAN, P. J. & HARGIE, O. D. W. (1990). Assessing assertive behaviour in student nurses: a comparison of assertion measures. *Journal of Advanced Nursing*, 15, 1370-1376.
- MORRISON, R. L., BELLACK, A. S. & MANUCK, S. B. (1985). Role of Social Competence in borderline essential hypertension. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 5(2) 248-255.
- RATHUS, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behaviour Therapy*, 4, 398-406.
- RATHUS, S. A. (1975). Principles and Practices of Assertive Training: An Eclectic Overview. *The Counseling Psychologist*, 5 (4), 9-20.
- SCHWARTZ, R. & GOTTMAN, J. (1976). Toward a task analysis of assertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44(6), 910-920.
- WOLPE, J. (1969). *The Practice of behavior therapy*. New York: Pergamon Press.
- ZIEGLER, E. & LEVINE, J. (1973). Premorbid adjustment and paranoid-nonparanoid status in schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology*, 82, 189-199.

Crianças com queixa de dificuldade escolar que procuram ajuda psicológica: avaliação intelectual através do WISC

Maria Beatriz Martins Linhares*, Edna Maria Marturano*, Sonia Regina Loureiro*,
Vera Lúcia Sobral Machado ** e Sandra Aparecida de Lima ***

O presente estudo tem por objetivo detectar indicadores específicos de problemas na área intelectual associados à queixa de dificuldade de aprendizagem escolar, através do WISC, técnica rotineiramente empregada pelo psicólogo no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, levando-se em conta a presença ou não de solicitação de ajuda psicológica motivada pelo problema escolar. Foram avaliadas 75 crianças subdivididas em três grupos: 25 crianças com atraso escolar, cujas famílias procuraram assistência psicológica fora da escola; 25 crianças com atraso escolar, cujas famílias não procuraram assistência e 25 crianças sem problema escolar. Aplicou-se, em meio a um processo de avaliação psicopedagógica, o WISC completo (12 subtestes), alternando-se os subtestes verbais e de execução. Os resultados mostraram haver diferenças significativas entre as crianças com atraso escolar e as sem problemas de aprendizagem, no desempenho global nas três escalas - Geral, Verbal e de Execução. As primeiras apresentaram resultados mais rebaixados do que as segundas, que, por sua vez, mostraram resultados predominantemente na média da amostra original do teste. Particularmente no grupo de crianças com queixa escolar e procura de assistência tende a ocorrer maior discrepância entre as áreas verbal e de execução, em favor da segunda, e maior comprometimento na área de resistência à distraibilidade, quando comparado com os outros dois grupos. O grupo de crianças com atraso escolar e sem procura de atendimento parece ser o mais heterogêneo dos três, tendendo a ser um grupo intermediário por apresentar características próximas tanto do grupo com queixa escolar e procura de ajuda externa à escola, quanto do grupo sem problema escolar. Este, por sua vez, parece ser o mais homogêneo e com mais recursos, principalmente na área verbal.

Palavras-chave: Avaliação psicológica, Dificuldade de aprendizagem escolar, Avaliação intelectual.

Abstract

Children referred with learning disabled who search psychological aid: intellectual assessment using WISC

The aim of the the present study was to detect specific indicators of the problems in the intellectual area associated with a complaint of learning disabilities using the WISC, a technique routinely used by psychologists to diagnose learning disabilities, taking into account the presence or absense of a request for psychological aid motivated by a school problem. Seventy-five children were assessed and were divided into three groups: 25 poor school progress children whose families sought psychological aid outside the school; 25 poor school progress children whose families did not seek care and 25 children with no school problems. The complete WISC (12 sub-testes) was applied within a process of psychopedagogic assessment, alternating the verbal and performance sub-testes. The results showed significant differences between poor school progress children and children with no learning problems in overall performance on three scales - Full, Verbal and Performance. The former showed lower results than the latter, who, in turn, showed results predominantly within the mean of the original test sample. Particularly in the group of the children with learning complaints and who sought help a greater discrepancy between the verbal and performance area tended to occur, in favor of the latter as well as more involvement in the area of resistance to distraibility when compared with the other two groups. The group of poor school progress children who did not seek care appeared to be the most heterogeneous of the three, tending to be an intermediate group by presenting characteristics close both to the group with school complaints and seeking help. This, in turn appeared to be the most homogeneous and the one with most resources, especially in the verbal area.

Key words: Psychological assessment, Learning disabilities, Intellectual assessment.

* Docente da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - USP e pesquisadora do CNPq.

** Docente aposentada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP e pesquisadora do CNPq.

*** Bolsista de Aperfeiçoamento do CNPq.

No âmbito clínico, diante da elevada demanda de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem escolar,¹ indicadas e/ou encaminhadas por profissionais da Saúde ou da Educação, ou referidas pelos próprios pais, o psicólogo tem investido em avaliações diagnósticas que, independente do seu enfoque teórico, inclui rotineiramente um dimensionamento das habilidades intelectuais da criança.

Na área de avaliação da inteligência, sabe-se que as formas e os procedimentos de avaliação podem estar inseridos em diferentes abordagens que, por sua vez, mantêm uma estreita relação com diferentes concepções acerca do comportamento inteligente (Weinberg, 1989; Almeida, Roazzi e Spinillo, 1989). Três grandes abordagens se destacam: a primeira, baseada na utilização de testes psicométricos; a segunda, representada por uma linha psicogenética, baseada nas formulações teóricas de Piaget sobre estágios do desenvolvimento cognitivo (Carraher, 1989; Weiss, 1992) e a terceira, vinculada a uma linha sociocognitiva, fundamentada nos conceitos de aprendizagem mediada e zona de desenvolvimento proximal da concepção socio-constructivista de Vygotsky (Brown e Ferrara, 1985; Sánchez, 1987; Campione, 1989).

As duas últimas abordagens trazem contribuições importantes, informando sobre a construção e o funcionamento de processos cognitivos, ajudando na compreensão acerca da plasticidade cognitiva e do potencial da criança para aprender; porém a abordagem psicométrica tem sido a mais conhecida, divulgada e usualmente empregada em avaliações psicológicas de crianças. Na prática clínica ou escolar, portanto, o psicólogo tem realizado diagnósticos e tomado decisões sobre encaminhamentos e intervenções terapêuticas ou educacionais, fundamentando-se principalmente, e muitas vezes exclusivamente, no modelo tradicional de avaliação dentro de uma abordagem psicométrica.

¹ Neste texto, o termo *dificuldade de aprendizagem escolar* refere-se às crianças que são percebidas como indo mal na escola, podendo ser identificadas através de expressões como: baixo rendimento escolar; queixa escolar; fracasso escolar; história de reprovação escolar; problema escolar, problema de aprendizagem ou prejuízo no desempenho acadêmico, independente de uma especificação de distúrbio.

Em nosso meio, apesar de grande parte de as técnicas psicométricas disponíveis na área de avaliação cognitiva se constituírem em instrumentos desenvolvidos em outras culturas, sem padronização para a população brasileira, estas têm sido utilizadas como recurso principal em procedimentos de avaliação da criança (Tiosso, 1989; Cunha e cols, 1993; Oakland e Hu, 1993). Dentre os testes psicométricos de inteligência, a Escala Wechsler para crianças tem sido indicada frequentemente para o exame de crianças com queixa de aprendizagem escolar (Weiss, 1992; Cunha e cols, 1993). Parece que a despeito da carência de normas adequadas e da defasagem existente entre os achados sobre o WISC e a literatura mais recente e avançada disponível, que se dedica a estudos com o WISC-R e o WISC-III, escalas Wechsler revisadas e com melhores qualidades psicométricas, o WISC continua sendo amplamente empregado na busca de indicadores cognitivos associados a dificuldades escolares.

As razões para a persistência da inclusão das escalas Wechsler em diagnósticos podem ser identificadas em achados da literatura que salientam algumas contribuições advindas de sua utilização. Primeiramente, a sua fácil administração e cotação, bem como suas qualidades psicométricas (Hilton e Workman, 1982; Kehle, Clark e Jenson, 1993).

Em seguida, a possibilidade de analisar a relação entre as áreas verbal e de execução dentro de um mesmo parâmetro de medida da inteligência, permitindo a identificação de possíveis discrepâncias (Kauffman, 1976; Piotrowski, 1978; Fuerst, Fisk e Rourke, 1980; Kauffman, 1981; Farnham-Diggory, 1987).

Finalmente, o fato de ser considerada uma bateria de subtestes independentes e diversificados destinados a avaliar importantes segmentos do funcionamento intelectual da criança (Kehler e cols, 1993), mostrando ser sensível para detectar padrões de desempenho à luz das implicações clínicas de seus subtestes (Glasser e Zimmerman, 1972; Tiosso, 1989; Cunha e cols., 1993) ou dos agrupamentos de subtestes em fatores (Petersen e Hart, 1979; Tingstrom e Pfeiffer, 1988; Gutkin, 1979; Kauffman, 1981).

Além de fornecer indícios da inteligência geral da criança, o WISC fornece também informações sobre habilidades cognitivas, relacionadas à compreensão verbal (Vocabulário, Informação, Compreensão e Semelhanças), organização perceptual (Cubos, Armar Objetos, Arranjo de Figuras, Labirinto e Completar Figuras), e aspectos comportamentais, relativos à resistência à distraibilidade (Código, Aritmética e Dígitos) (Kauffman, 1975; Kauffman, 1981; Schooler e cols., 1978; Petersen e Hart, 1979; Hilton e Workman, 1982; Wiese, Lamb e Piersel, 1988; Tingstrom e Pfeiffer, 1988); habilidades seqüenciais, conceituais e espaciais (Gutkin, 1979; Udziela e Barclay, 1984; Grossman e Galvin, 1987) e modalidades de processamento de informações do tipo sucessivo ou simultâneo (Mishra, Lord e Sabers, 1989).

Os achados sobre a utilização das escalas Wechsler no diagnóstico de crianças com dificuldade de aprendizagem indicam alguns resultados consistentes em geral, embora não isentos de controvérsias. As crianças com distúrbio de aprendizagem apresentam: a) QI nas escalas Geral, Verbal e de Execução acima dos do grupo clínico de deficientes mentais e abaixo dos de crianças normais (Smith, 1978; Schooler e cols., 1978; Thompson, 1980; Jorgenson, Davis e Angerstein, 1986); b) discrepância significativa, podendo variar de oito a dezoito pontos, entre o QI-Verbal e o QI-Execução (Galvin, 1981; Kauffman, 1981; Anastasi, apud Cunha, 1993); c) perfil ACID, caracterizado pelos resultados rebaixados nos subtestes de Aritmética, Código, Informação e Dígitos (Kauffman, 1981; Galvin, 1981; Clarizio e Veres, 1984); d) comprometimento na área de resistência à distraibilidade, representada por resultados rebaixados nos subtestes de Aritmética, Dígitos e Código (Kauffman, 1981; Thompson, 1980); e) perfil típico de crianças com incapacidade para leitura e problema de aprendizagem descrito por Bannatyne (Cunha e cols., 1993) em que a área de habilidades seqüenciais (Aritmética, Dígitos e Código) encontra-se mais prejudicada em relação à de habilidades conceituais (Semelhanças, Vocabulário e Compreensão) que, por sua vez, está mais comprometida do que a área espacial (Completar Figuras, Cubos e Armar Objetos).

As escalas Wechsler também têm sido utilizadas na diferenciação de subgrupos clínicos (Schooler e cols., 1978; Petersen e Hart, 1979; Jorgenson e cols., 1986; Tingstrom e Pfeiffer, 1988; Kataria, Hall, Wong e Keys, 1992) como preditoras de desempenho acadêmico (Wiese e cols., 1988; Van Ijzendoorn e Bus, 1993). Jorgenson e cols. (1986) encontraram que o QI-Verbal medido pelo WISC-R, além da idade e do motivo do encaminhamento, entre diversas variáveis, foi um critério preciso na diferenciação de subgrupos clínicos de crianças designadas para classes especiais por distúrbio de aprendizagem, rebaixamento intelectual ou transtornos emocionais. Observaram também que as crianças com distúrbio de aprendizagem apresentaram desempenho mais rebaixado no teste de inteligência verbal do que as crianças com suspeita de transtornos emocionais e semelhante ao do grupo de crianças suspeitas de deficiência mental. Wiese e cols. (1988) encontraram que, em crianças indicadas para atendimento psicológico por problemas de aprendizagem e de comportamento na classe, as medidas de compreensão verbal, principalmente, e de resistência à distraibilidade são fortes preditoras do seu desempenho acadêmico. Van Ijzendoorn e Bus (1993), ao estudarem prognósticos realizados por especialistas na área de problemas de aprendizagem, encontraram que prognósticos baseados no domínio cognitivo (avaliado pelo WISC e testes de linguagem) têm maior probabilidade de serem precisos do que os baseados no domínio socioemocional.

Cabe salientar que esses resultados são principalmente obtidos através da utilização do WISC-R. Kauffman e Doppelt (1976) encontraram resultados muito semelhantes entre os resultados de padronização do WISC e do WISC-R, o que de certa maneira parece estimular a adoção desses indicadores da literatura mais recente do WISC-R para subsidiar análises mais específicas de resultados do WISC, que vão além de análises globais das escalas Geral, Verbal e de Execução.

Alguns autores salientam muitas vezes os problemas na utilização desses índices de desempenho no teste na área de problemas de aprendizagem, devido a controvérsias geradas por resultados obtidos em diferentes pesquisas. Inconsistências são

encontradas quanto às discrepâncias entre QI-Verbal e QI-Execução (Vance e Gaynor,1976; Fletcher e Morris,1986); ao poder preditivo do QI para desempenho acadêmico (Galvin,1981); ao comprometimento na área de resistência à distraibilidade (Tingstrom e Pfeiffer,1988); à diferenciação de subgrupos clínicos (Udiziela e Barclay,1984) e ao padrão descrito por Bannatyne (Gutkin,1979). Podem ser encontrados falsos positivos, ou seja, crianças sem problemas, ou de outros grupos clínicos, com padrões semelhantes aos das crianças com problemas de aprendizagem.

É sobre esse referencial controvertido de avaliação cognitiva que os psicólogos têm se instrumentalizado para trabalhar no processo diagnóstico de crianças referidas como apresentando problemas de aprendizagem escolar. Motivados pelo interesse em mensurar as diferenças individuais, apoiar o pensamento clínico com objetividade e reunir informações em pouco tempo, os profissionais continuam adotando os testes psicométricos de inteligência, a despeito de suas limitações como instrumento de medida.

Sobre essa prática não basta ter o cuidado no uso e na interpretação de resultados individuais de sujeitos avaliados; é preciso também reunir conhecimentos sobre como se comportam, do ponto de vista cognitivo, diferentes grupos de crianças que variam quanto ao grau de comprometimento na área de aprendizagem. Portanto, quando nos deparamos com queixas de dificuldades de aprendizagem escolar, e com a solicitação de avaliação cognitiva dessas crianças, algumas questões se apresentam. Serão válidos os indicadores de problemas na área intelectual, detectados pelo WISC, independente do grupo social a que essas crianças pertencem? Será que existem diferenças nos indicadores de inteligência de crianças apresentando dificuldade de aprendizagem escolar, em função de haver ou não procura de ajuda externa à escola, isto é, quando além da percepção do problema há uma solicitação de atendimento psicológico?

Buscando, de forma ampla, contribuir para a área de avaliação cognitiva de crianças com queixa escolar e, de forma específica, atender às questões formuladas, propõe-se o presente estudo² com ob-

jetivo de: *detectar indicadores específicos de problemas na área intelectual associados à queixa de dificuldade de aprendizagem escolar, através do WISC, técnica de avaliação psicológica rotineiramente empregada no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, levando-se em conta a presença ou não de solicitação de ajuda psicológica.*

Método

Sujeitos

A amostra deste estudo foi composta por 75 crianças, subdivididas em três grupos de 25 sujeitos cada um, com emparelhamento quanto ao sexo e balanceamento quanto aos anos de escolaridade dos pais. O grupo 1 (G1) era formado por alunos de 1a/2a/3a série com história de atraso escolar, cujas famílias procuraram atendimento junto a um Ambulatório de Psicologia Infantil vinculado a um Hospital-escola; o grupo 2 (G2) era composto por alunos de 1a/2a/3a série com história de atraso escolar, indicados pela professora com baixo rendimento acadêmico que não procuraram atendimento psicológico e o grupo 3 (G3) era formado por alunos sem atraso escolar, indicados pela professora como tendo bom rendimento acadêmico, que estivessem freqüentando série compatível com a idade cronológica (3a série). A formação dos grupos 2 e 3 foi feita com base nas características de sexo e de nível de escolaridade dos pais do grupo 1. Os sujeitos eram provenientes de diferentes escolas da rede pública de ensino de Ribeirão Preto. Cada grupo era formado por 14 meninos e 11 meninas, situados na faixa etária de 9 a 12 anos, sendo a idade média encontrada para G1 e G2 de 10 anos e 5 meses e para G3 de 9 anos e 6 meses. A média do tempo de escolaridade dos pais era de quatro anos, não havendo diferença significativa entre os pais e as mães e entre os grupos ($F = .121$, para anos de escolaridade do pai e $F = .373$, para anos de escolaridade da mãe).

2 Este estudo está inserido em uma investigação mais ampla que focaliza a questão: "A avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldades escolares?"

Procedimento

Coleta de dados

Realizou-se a aplicação dos doze subtestes da Escala de Inteligência Wechsler para crianças-WISC (Wechsler, 1964) em uma única sessão, com um intervalo de quinze minutos após os seis primeiros sub-testes. A sessão estava inserida em um conjunto de quatro sessões de avaliação psicopedagógica envolvendo o exame das áreas afetiva, comportamental, psicolinguística, visomotora e de desempenho acadêmico, que faziam parte de projeto mais amplo. Procedeu-se à aplicação do WISC alternando-se os subtestes verbais e os de execução.

Análise de dados

Primeiramente, os protocolos de aplicação foram cotados, segundo as normas do teste, por dois psicólogos separadamente e em caso de dúvida na correção o desempate era realizado por um terceiro psicólogo.

A análise dos dados propriamente dita foi baseada na comparação dos três grupos em termos de: contagem ponderada, QI médio e classificação nas escalas Geral, Verbal e de Execução; discrepância entre QI-Verbal e de QI-Execução; relação entre a soma das contagens ponderadas nas áreas espacial, seqüencial e conceitual; comparação entre a distribuição em quartis dos sujeitos de cada grupo e a distribuição em quartis da amostra total (75 sujeitos)

quanto às áreas de compreensão verbal, organização perceptual e resistência à distraibilidade; contagem ponderada média nos doze diferentes subtestes.

Para verificar a existência de diferença significativa entre os grupos quanto ao desempenho nas escalas do WISC, procedeu-se à análise de variância multivariada (MANOVA) 3 (escalas) X 3 (grupos) e 12 (sub-testes) X 3 (grupos). Para detectar as variáveis responsáveis pelas diferenças encontradas, realizou-se a análise de variância univariada (ANOVA). Para identificar a direção das diferenças significativas encontradas aplicou-se o teste de Bonferroni.

Realizou-se a análise da função discriminante, baseada nas contagens ponderadas dos subtestes, para verificar a correspondência dos sujeitos entre grupo de origem e grupo predito.

Resultados

A tabela 1 apresenta as contagens ponderadas e QI obtidos nas escalas Geral, Verbal e de Execução do WISC dos sujeitos dos três grupos, em termos de média e desvio-padrão. Apresenta também os resultados do testes F e Bonferroni com os valores de probabilidade associados.

Observa-se na tabela 1 que os grupos 1 e 2 apresentaram pontuações e QI nas três escalas do WISC com valores próximos entre si e abaixo dos resultados encontrados no grupo 3.

Tabela 1. Contagem ponderada (CP) e Quociente intelectual (QI) nas três escalas do WISC - Geral, Verbal e de Execução - dos três grupos - Média (X) e desvio-padrão (s)

ESCALAS DO WISC			GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	F	p	BONFERRONI
GERAL	CP	X	58,55	65,00	94,76	37,89	.0001	G1<G3; G2<G3
		s	16,22	15,65	14,92			
	QI	X	70,10	74,50	95,70			
		s	11,80	11,30	10,20			
VERBAL	CP	X	27,24	32,12	48,76	47,54	.0001	G1<G3; G2<G3
		s	9,01	8,42	6,98			
	QI	X	71,60	77,40	97,50			
		s	11,20	10,50	8,60			
EXECUÇÃO	CP	X	31,72	32,80	47,56	23,10	.0001	G1<G3; G2<G3
		s	9,20	8,23	10,10			
	QI	X	74,70	76,30	95,40			
		s	13,00	11,30	13,10			

A análise de variância multivariada MANOVA revelou haver diferença entre os grupos (Wilk's Lambda = 0.42; F (6.140) = 12.89; p < 0.001). A análise univariada (ANOVA) mostrou que essa diferença se deu em todas as três escalas, como pode se observar nos resultados do teste F na tabela 1.

A comparação dos grupos através do teste de Bonferroni mostrou que as crianças com queixa escolar, independente da procura de assistência psicológica, apresentaram desempenho, em termos de QI, nas três escalas do WISC significativamente mais rebaixado do que o das crianças sem problema.

A distribuição de sujeitos dos três grupos quanto à classificação do nível intelectual na escala Geral do WISC encontra-se na tabela 2.

Tabela 2. Distribuição de sujeitos dos três grupos, de acordo com a classificação de nível intelectual na escala Geral do WISC - Frequência

NÍVEL INTELECTUAL	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Médio superior	-	-	2
Médio	-	4	20
Médio inferior	8	5	1
Limítrofe	5	7	1
Deficiente	12	9	1

Pode-se observar que a maior parte dos sujeitos de G1 e G2 situou-se no nível intelectual deficiente ou limítrofe e em G3, a grande maioria apresentou nível intelectual médio.

A tabela 3 mostra a distribuição de sujeitos dos três grupos, de acordo com as discrepâncias entre QI das escalas Verbal e de Execução do WISC, considerando a direção da diferença. Os intervalos de valores foram divididos levando-se em conta os critérios significativos apontados em estudos anteriores, oito ou mais pontos (Anastasi, apud Cunha e cols, 1993) e 12 ou mais pontos (Kauffman, 1976).

Pode-se constatar que mais da metade dos sujeitos dos grupos 1 e 3 apresentou oito ou mais pontos de diferença entre os QI Verbal e de Execução. No G1 foram mais frequentes discrepâncias acima de 15 ou mais pontos e no G2, discrepâncias abaixo de oito pontos. Pode-se observar ainda que G1 e G3 diferem quanto à direção da discrepância. Focalizando-se as diferenças de oito ou mais pontos, verifica-se que em G1 há uma proporção maior de sujeitos com desempenho superior na área de execução do que na área verbal; em contrapartida, em G3 ocorre o inverso.

A tabela 4 reúne os dados da distribuição de sujeitos quanto à relação entre os agrupamentos de subtestes das áreas *espacial* (E), *conceitual* (C) e *seqüencial* (S). A área *espacial* engloba os subtestes

Tabela 3. Distribuição de sujeitos dos três grupos, de acordo com os valores e a direção da diferença do QI das escalas Verbal (V) e de Execução (E) do WISC - Frequência

GRUPOS	RELAÇÃO ENTRE AS ESCALAS	N	VALORES DA DIFERENÇA ENTRE QI				
			MENOS DE 8	8	9- 11	12 - 14	15 OU MAIS
GRUPO 1	V > E	7	3	-	-	1	3
	E > V	17	8	1	1	2	5
	TOTAL	24*	11	1	1	3	8
GRUPO 2	v > E	10	4	2	1	1	1
	E > V	14	12	-	1	1	1
	TOTAL	24*	16	2	2	2	2
GRUPO 3	V > E	13	5	-	4	2	3
	E > V	12	7	1	-	1	2
	TOTAL	25	12	1	4	3	5

N = Número de sujeitos

* N = 24, devido a um sujeito apresentar QI Verbal = QI de Execução

Completar Figuras, Armar Objetos e Cubos; a área *conceitual* inclui Semelhanças, Vocabulário e Compreensão e a área *seqüencial* reúne Aritmética, Dígitos e Código.

Tabela 4. Distribuição dos sujeitos dos três grupos, quanto à relação entre as áreas espacial (E), conceitual (C) e seqüencial (S) do WISC

Relação entre as áreas espacial -conceitual - seqüencial	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
E > C > S (Padrão Bannatyne)	5	1	3
E > S > C	4	4	2
E > C = S	1	-	-
E = C > S	2	-	-
E = S > C	-	1	1
C > S > E	4	5	3
C > E > S	2	3	3
C > S = E	2	-	1
C = E > S	1	-	-
S > C > E	1	6	5
S > E > C	3	3	5
S > E = C	-	2	1
S = C > E	-	-	1

A tabela 4 mostra que os sujeitos do G1 tenderam a apresentar melhor desempenho na área espacial, enquanto os sujeitos do G3 obtiveram melhores resultados na área seqüencial. Focalizando-se a relação entre as três áreas, pode-se perceber uma diversidade de combinações entre elas nos três grupos estudados. No grupo 1 observam-se dez combinações, sendo as mais freqüentes E > C > S; E > S > C e C > S > E. No grupo 2, observam-se oito combinações, sendo as mais freqüentes S > C > E; C > S > E e E > S > C. No grupo 3, encontram-se dez combinações, sendo as mais freqüentes S > C > E e S > E > C.

Embora o padrão Espacial > Conceitual > Seqüencial, descrito por Bannatyne (apud Cunha e cols., 1993) no WISC-R de crianças com problemas de aprendizagem tenha ocorrido mais no grupo 1 do

que nos demais, reuniu apenas 0.20 dos sujeitos desse grupo.

A tabela 5 apresenta a distribuição, em quartis, dos resultados nas áreas de *compreensão verbal* (Vocabulário, Compreensão, Semelhança e Informação), *organização perceptual* (Completar figuras, Armar objetos, Cubos e Labirinto) e *resistência à distraibilidade* (Aritmética, Dígitos e Código).

Tabela 5. Distribuição dos sujeitos dos três grupos, em quartis, segundo os resultados nos agrupamentos dos subtestes de compreensão verbal, organização perceptual e resistência à distraibilidade

Agrupamentos	Grupos	Quartis			
		I	II	III	IV
Compreensão Verbal	G1	9	10	6	-
	G2	7	10	6	2
	G3	-	2	8	15
Organização Perceptual	G1	9	9	6	1
	G2	7	9	7	2
	G3	2	2	7	14
Resistência à Distraibilidade	G1	12	8	5	-
	G2	5	13	5	2
	G3	-	2	7	16

Pode-se observar na tabela 5 que, em todas as áreas, os grupos 1 e 2 apresentam uma distribuição de sujeitos semelhante, ou seja, a maior parte dos sujeitos situa-se abaixo da mediana da amostra total. O grupo 3, por sua vez, reúne quase todos os sujeitos acima da mediana, principalmente, no quartil superior. No agrupamento de subtestes de resistência à distraibilidade G1 apresenta mais sujeitos com resultados mais baixos do que o grupo 2.

A tabela 6 apresenta a contagem ponderada nos subtestes verbais e de execução do WISC nos três grupos estudados em termos de média e desvio-padrão. Apresenta também os resultados dos testes F e de Bonferroni com os valores de probabilidade associados.

Tabela 6. Contagem ponderada nos subtestes verbais e de execução do WISC dos três grupos - Média (X) e desvio-padrão (s)

Subtestes		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	F	p	Bonferroni
Informação	X	4,92	6,00	8,84	35,28	.0001	G1 < G3; G2 < G3
	s	1,55	1,63	1,91			
Compreensão	X	5,92	6,60	7,84	3,59	.03	G1 < G3
	s	2,14	2,60	2,91			
Aritmética	X	4,48	6,20	10,12	29,56	.0001	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,08	2,68	3,11			
Semelhanças	X	6,44	6,52	10,00	14,57	.0001	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,74	2,82	2,42			
Dígitos	X	4,64	6,44	9,84	25,34	.0001	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,79	2,33	2,72			
Vocabulários	X	5,76	6,64	10,96	28,38	.0001	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,85	2,71	2,25			
Completar Figuras	X	6,64	7,20	9,60	8,34	.0001	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,36	2,69	3,07			
Arranjo de Figuras	X	4,88	6,28	8,76	14,35	.0001	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,35	2,51	2,89			
Cubos	X	6,36	6,24	9,40	13,73	.0001	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,23	2,20	2,77			
Armar Objetos	X	5,72	5,00	8,44	9,33	.0002	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,51	2,89	3,44			
Código	X	7,72	7,48	10,28	8,70	.0004	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,64	2,77	2,48			
Labirinto	X	6,56	7,08	9,60	8,23	.0006	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,19	2,57	2,71			

Tendo como dados de entrada os escores ponderados nos subtestes, a análise de variância multivariada (MANOVA) detectou diferença significativa entre os grupos (Wilk's Lambda = 0.30; $F(24.12) = 4.24$; $p < 0.001$). A análise de variância univariada (ANOVA) indicou que essa diferença se deu em todos os subtestes do WISC, como pode ser observado nos resultados do teste F.

A comparação dos grupos, com o teste de Bonferroni, mostrou que as crianças com queixa escolar, independente da procura de assistência psicológica, diferiram das crianças sem problema em todos os subtestes, com exceção do subteste Compreensão. Nesse subteste, observou-se diferença significativa apenas entre as crianças com atraso escolar e busca de assistência psicológica e as crianças sem problema; o grupo das com atraso escolar que não procuraram ajuda externa à escola não apre-

sentou diferença significativa em relação aos demais grupos.

A tabela 7 mostra os resultados da análise da função discriminante dos resultados dos doze subtestes do WISC.

Tabela 7. Distribuição de sujeitos, de acordo com a análise da função discriminante dos resultados nos 12 subtestes do WISC

Grupo de Origem	Grupo Predito		
	1	2	3
1	22	3	-
2	5	17	3
3	1	1	23
T	28	21	26

Em relação aos grupos 1 e 3, parece ter havido coerência entre os critérios de composição dos grupos e a pontuação nos doze subtestes. No grupo 2, embora a maior parte dos sujeitos também tenha sido identificada de forma coerente no seu grupo de origem, foi, dos três grupos, o que mais reuniu sujeitos com resultados semelhantes aos dos demais grupos.

Discussão

Respondendo à primeira questão do nosso estudo, podemos afirmar que o WISC permitiu diferenciar o desempenho de crianças com indicação de dificuldades de aprendizagem escolar em relação ao desempenho de crianças sem problemas escolares, dentro de um mesmo grupo social. Partindo-se do pressuposto de que as crianças tinham oportunidades educacionais semelhantes, tanto no ambiente familiar, considerando-se o nível de escolaridade dos pais, quanto no escolar, considerando-se o tipo de escola freqüentada, foi verificado que: as crianças com história de atraso escolar, independente da procura de assistência psicológica, diferiram significativamente das crianças sem queixa escolar quanto aos QI Geral, QI Verbal e QI de Execução. As crianças sem queixa escolar apresentaram resultados mais elevados do que as com queixa escolar e dentro da média, quando comparados com os resultados da amostra original do teste.

Quanto à segunda questão formulada, verificou-se que de modo geral praticamente não existe diferença acentuada entre o desempenho de crianças com dificuldades de aprendizagem que procuram assistência psicológica e o das que não procuram ajuda. Ambos os grupos apresentaram resultados próximos quanto aos resultados nas três escalas e na maior parte dos doze subtestes do WISC, situando-se abaixo da média. Crianças com queixa escolar, independente de serem indicadas para assistência psicológica, foram predominantemente classificadas como deficientes intelectuais ou limítrofes, embora tenha havido um contingente de crianças com classificação de inteligência média. As diferenças entre esses dois grupos tendem a ser mais relacionadas à área de resistência à distraibilidade e à discrepância entre o QI Verbal e o de Execução, em favor deste

último; o grupo que busca assistência psicológica parece ter mais comprometimento nesses indicadores do que o grupo que não procura ajuda.

O rebaixamento do desempenho intelectual não corrobora a definição de distúrbio de aprendizagem (Fletcher e Morris, 1986) tendo em vista que neste caso a criança deve apresentar um nível intelectual na média ou acima da média (Galvin, 1981; Siegel e Heaven, 1986). Por outro lado, o desempenho da maior parte das crianças com queixa escolar parece se aproximar dos resultados de Udziela e Barclay (1984), que, ao encontrarem que crianças deficientes e limítrofes apresentam um padrão de habilidades no WISC-R semelhante ao exibido por crianças com dificuldade em leitura, apontam uma possível sobreposição entre desempenho intelectual e desempenho escolar rebaixados. Parece que as crianças com atraso escolar, independente da procura de assistência psicológica, formam um grupo com certo grau de heterogeneidade, conforme já foi anteriormente observado por Marturano, Magna e Murtha (1992), podendo incluir casos de atraso no desenvolvimento intelectual, bem como casos de distúrbios específicos de aprendizagem, além dos casos de falhas em nível da instituição escolar.

Tendo em vista essa heterogeneidade, a avaliação do desempenho no WISC não deve se basear de modo simplista apenas nos resultados globais de QI e de classificação do nível intelectual. É necessário que se levem em conta indicadores mais específicos, tais como os recomendados na literatura: discrepância entre QI Verbal e QI de Execução e análise dos subtestes agrupados em fatores, bem como dos subtestes isolados.

Quanto às discrepâncias entre QI Verbal e QI de Execução, verificou-se uma diferença acentuada entre eles principalmente nas crianças que procuraram assistência psicológica, assim como entre crianças sem atraso escolar. Esse achado indica que tanto as crianças com problemas escolares quanto as crianças sem problema podem apresentar discrepâncias entre as áreas verbal e de execução, como já apontavam Vance e Gaynor (1976). Só a constatação da diferença entre essas áreas parece não ser um indicador suficiente de diferenciação entre as crianças com e sem problemas de aprendizagem escolar,

é preciso identificar se há um padrão típico nessa diferença.

No presente estudo, verificou-se que o padrão da diferença não era o mesmo para esses dois grupos. Primeiramente, nas crianças com queixa escolar que procuraram atendimento, as diferenças chegaram a atingir valores de doze ou mais pontos, considerados raros por Kaufman (1976), em cerca da metade do grupo. Em segundo lugar, nestas crianças predominou um desempenho mais elevado na área de execução em relação à área verbal enquanto, nas crianças sem queixa escolar, ocorreu o inverso. Resultados semelhantes foram encontrados por Smith (1978) e Schooler, Beebe e Koepke (1987) em crianças diagnosticadas com distúrbio de aprendizagem.

Maior exposição à escola pode resultar em melhor desempenho nos testes de QI, como salienta Carraher (1989), baseada nos trabalhos de Schliemann e Bryant que relacionam desempenho intelectual e desempenho escolar. Poder-se-ia supor, então, que pelo atraso no processo de escolarização, as crianças com queixa escolar que buscaram ajuda externa à escola apresentavam comprometimento na aquisição de conhecimentos necessários a algumas provas da área verbal, o que de certa maneira poderia explicar o pior desempenho na área verbal em relação à área de execução de algumas crianças. Porém essas crianças apresentaram QI rebaixado mesmo quando se considera apenas a área de execução.

Em relação aos agrupamentos de subtestes de compreensão verbal, organização perceptual e resistência à distraibilidade, verificou-se que as crianças com queixa escolar que buscaram assistência psicológica tendem a apresentar maior comprometimento na área de resistência à distraibilidade. A alteração desse indicador comportamental do WISC pode sinalizar a presença de manifestações de transtorno de atenção e concentração nessas crianças, que podem ser percebidas pelo professor como elemento diferenciador das crianças indicadas para assistência externa à escola. Esses resultados corroboram os achados de Petersen e Hart (1979) de que o desempenho nas áreas de compreensão verbal e organização perceptual foram semelhantes em diferentes grupos clínicos, sendo que o fator resistência à distraibilidade era o principal elemento de diferenciação

entre as crianças indicadas pelo professor como apresentando problemas de aprendizagem, emocionais ou comportamentais e as crianças sem problemas.

As crianças com queixa escolar que buscaram assistência psicológica parecem ter características mais próximas da criança com dificuldade de aprendizagem descrita na literatura (Vance e Gaynor, 1976; Kaufman, 1981), no tocante ao comprometimento na área de resistência à distraibilidade.

Quanto ao padrão descrito por Bannatyne (Cunha e cols., 1993) de relação entre as áreas seqüencial, conceitual e espacial ($E < C < S$) não foi observado como característica marcante nas crianças com queixa de aprendizagem escolar, embora se tenha encontrado uma tendência de as crianças sem queixa escolar apresentarem melhor desempenho na área seqüencial, enquanto as crianças com queixa escolar e busca de assistência psicológica mostraram, como assinalado no parágrafo anterior, maior prejuízo nessa área. Uma interpretação alternativa dos resultados rebaixados no agrupamento Aritmética - Dígitos - Código seria que essas crianças podem apresentar mais dificuldade em tarefas que envolvam processamento de informações. Esse resultado parece corroborar o do estudo de Kataria, Hall, Wong e Keys (1992) que mostrou que crianças com déficit de atenção e distúrbio de aprendizagem apresentam mais dificuldade em lembrar informação em uma seqüência ordenada do que crianças com déficit de atenção mas sem distúrbio de aprendizagem. Udziela e Barclay (1984) deram maior ênfase ao déficit seqüencial do que à baixa resistência à distraibilidade ao compararem crianças com distúrbio de aprendizagem, deficientes e limitofes.

Nos subtestes isolados, as crianças com queixa escolar, independente da procura de ajuda psicológica, apresentaram desempenho mais rebaixado em todos os subtestes em relação às crianças sem problema. Foi exceção o desempenho no subteste Compreensão, em que houve diferença apenas entre crianças com queixa escolar e procura de ajuda e crianças sem problema. O grupo de crianças com atraso escolar sem busca de assistência parece se assemelhar em parte ao grupo com queixa escolar e procura de ajuda e em parte ao grupo sem problema, no que se refere à capacidade de julgamento social,

de enfrentamento de problemas práticos e de conformidade com normas socioculturais, medida pelo subteste Compreensão. Parece que quanto à capacidade de enfrentar situações sociais, o que denota sinais de inteligência prática, algumas dessas crianças se aproximam mais ao padrão de funcionamento das crianças que buscam ajuda psicológica, enquanto outras se mostram mais próximas ao padrão das crianças sem problema.

Embora os resultados sejam sugestivos de uma tendência a haver mais problemas nas crianças com queixa escolar que buscam assistência psicológica, nenhum fator parece ter sido decisivo na diferenciação deste grupo. Com os indicadores considerados em conjunto pode-se chegar a uma gradativa diferença entre os grupos. As crianças com queixa escolar que procuraram assistência psicológica parecem ser o grupo que apresenta menos recursos e mais defasagem. Além de apresentarem um desempenho globalmente empobrecido, mostram uma tendência à maior irregularidade entre desempenho verbal e não-verbal e a uma baixa resistência à distraibilidade.

As crianças com atraso escolar, que não procuraram assistência psicológica, parecem ter maior variação de desempenho; algumas se aproximam dos recursos das crianças sem problema e outras se aproximam das dificuldades das crianças com queixa escolar, que buscaram assistência fora da escola.

As crianças sem problemas, por sua vez, parecem no momento ter sinais de mais recursos cognitivos de forma mais homogênea entre os sujeitos.

Finalizando, é preciso destacar alguns aspectos. Primeiramente, os resultados obtidos dizem respeito a tendências de grupo, não se podendo deixar de considerar a existência de variações individuais que podem contrariar essas tendências.

Em segundo lugar, embora tenha sido utilizado o termo deficiência, conforme a terminologia utilizada pelo instrumento de medida em questão, é preciso ressaltar que a evidência de defasagens nas crianças não deve ser entendida como condição fixa e imutável. Pode haver transformação cognitiva dessas crianças, desde que sejam implementadas medidas educacionais e/ou terapêuticas que levem em conta suas necessidades individuais.

Em terceiro lugar, a avaliação de inteligência através do WISC forneceu uma amostra do comportamento inteligente das crianças, separando de forma ampla as com dificuldade escolar das sem problema, sem contudo esgotar as informações acerca do funcionamento cognitivo dessas crianças e do seu potencial para aprender. Como salientam Hilton e Workman (1982) a avaliação através do QI representa uma expressão específica da inteligência, mas não necessariamente o constructo por completo. Provavelmente a continuidade da investigação do domínio cognitivo que privilegie a combinação entre dados de medida estática de QI e medidas dinâmicas/processuais (Brown e Ferrara, 1985) poderá trazer contribuição mais específica para a caracterização da heterogeneidade intragrupo das crianças com queixa escolar.

Em quarto lugar, deve-se considerar a suposição de que as crianças com queixa escolar que apresentaram resultados mais rebaixados no WISC estariam mais sujeitas a processos de desadaptação, tendo em vista que o nível cognitivo tem sido relacionado à capacidade de adaptação do indivíduo ao meio (Sánchez, 1987; Greenwald, Harder, Gift e cols., apud Cunha, 1993). A presença de plasticidade diante de mudanças repentinas ou desestabilizações ambientais precisa, portanto, ser levada em conta na medida do funcionamento cognitivo. Nesse sentido, a ampliação da investigação incluindo a relação entre nível intelectual e enfrentamento de crises no decorrer do desenvolvimento podem trazer contribuições para a relação cognição-adaptação.

E por fim, o WISC pôde fornecer sinais acerca da área intelectual relativa ao momento atual das crianças. Essas informações somente permitirão uma visão diagnóstica mais completa e precisa das dificuldades de aprendizagem se complementadas com informações adicionais quanto a outras áreas de desenvolvimento - afetiva-social, comportamental, psicolingüística e acadêmica.

Referências

- ALMEIDA, L.; ROAZZI, A. E SPINILLO, A. (1989). O estudo da inteligência: divergências, convergências e limitações dos modelos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5 (2), 217 - 230.
- BROWN, A. L. E FERRARA, R. A. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In: J. V. WERTSCH. *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 273 - 305.
- CAMPIONE, J. C. (1989). Assisted assessment: A taxonomy of approaches and an outline of strengths and weakness. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (3), 151 - 165.
- CARRAHER, T. N. (1989). *O método clínico - usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez Editora.
- CARRAHER, T. N. (1989). *Sociedade e Inteligência*. São Paulo: Cortez Editora.
- CLARIZIO, H. E VERES, V. (1984). A short-form version of the WISC - R for the learning disabled. *Psychology in the Schools*, 21 (2), 154 - 157.
- CUNHA, J. A. e colaboradores (1993). *Psicodiagnóstico - R*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FARNHAM - DIGGORY, S. (1986). Time, now, for a little serious complexity. In: S. J. CECI. *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 95 - 122, vol. 1.
- FLETCHER, J. M. E MORRIS, R. (1986). Classification of disabled learners: beyond exclusionary definitions. In: S. J. CECI. *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabled*. London: Lawrence Erlbaum Associates publishers, 55 - 80, vol. 1.
- FUERST, D. R. ; FISK, J. L. E ROURKE, B. P. (1990). Psychosocial functioning of learning-disabled children: relations between WISC Verbal IQ - Performance IQ discrepancies and personality subtypes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58 (5), 657 - 660.
- GALVIN, G. A. (1981). Uses and abuses of the WISC - R with the learning disabled. *Journal of Learning Disabilities*, 14 (6), 326 - 329.
- GLASSER, A. J. E ZIMMERMAN, I. L. (1972). *WISC - Interpretación clínica de la Escala de Wechsler para niños*. Madrid: Ediciones TEA.
- GROSSMAN, F. M. E GALVIN, G. A. (1987). Clinically and theoretically derived WISC - R subtest regroupings: predicting academic achievement in a referral population. *Psychology in the Schools*, 24, 105 - 110.
- GUTKIN, T. B. (1979). Bannatyne patterns of Caucasian and Mexican-American learning disabled children. *Psychology in the Schools*, 16 (2), 178 - 183.
- HILTON, G. B. E WORKMAN, P. A. (1982). *Psychoeducational assessment - integrating concepts and techniques*. Orlando: Grune e Stratton.
- JORGENSEN, C. B.; DAVIS, W. E ANGERSTEIN, G. (1986). Variables which distinguish among classifications of exceptional children: learning disabled, emotionally disturbed, and educable mentally retarded. *International Journal of Neurocience*, 29, 73 - 7.
- KATARIA, S.; HALL, C. W. ; WONG, M. M. e KEYS, G. F. (1992). Learning styles of LD and NLD ADHD children. *Journal of Clinical Psychology*, 48 (3), 371 - 378.
- KAUFFMAN, A. S. (1975). Factor analysis of the WISC - R at 11 age levels between 6 1/2 and 16 1/2 years. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43 (2), 135 - 147.
- KAUFFMAN, A. S. (1976). Verbal - Performance IQ discrepancies on the WISC - R. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44 (5), 739 - 744.
- KAUFFMAN, A. S. (1981). The WISC - R and learning disabilities assessment: state of the art. *Journal of Learning Disabilities*, 14 (9), 520 - 526.
- KAUFFMAN, A. S. e DOPPELT, J. E. (1976). Analysis of the WISC - R standardization data in terms of the stratification variables. *Child Development*, 47, 165 - 171.
- KEHLE, T. J.; CLARK, E. e JENSON, W. R. (1993). The development of testing as applied to School Psychology. *Journal of School Psychology*, 31, 143 - 161.
- MARTURANO, E. M.; MAGNA, J. M. E MURTHA, P. C. (1992). Contribuição ao diagnóstico das dificuldades de aprendizagem escolar. *Revista de Psicopedagogia*, 11 (24), 7 - 15.
- MISHRA, S. P.; LORD, J. e SABERS, D. L. (1989). Cognitive process underlying WISC - R performance of gifted and learning disabled navajos. *Psychology in the Schools*, 26, 31 - 36.
- OAKLAND, T. e HU, S. (1993). International perspectives on tests used with children and youths. *Journal of School Psychology*, 31, 501 - 517.

- PETERSEN, C. R. e HART, D. H. (1979). Factor structure of the WISC - R for a clinic-referred population and specific sub-grupos. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47 (3), 643 - 645.
- PIOTROWSKI, R. J. (1978). Abnormality of subtest score differences on the WISC - R. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46 (3), 569 - 570.
- PIOTROWSKI, R. J. e GRUBB, R. D. (1976). Significant subtest score differences on the WISC - R. *Journal of School Psychology*, 14 (3), 202 - 206.
- SÁNCHEZ, M. D. P. (1987). *El potencial de aprendizaje: un modelo y un sistema aplicado de evaluación*. Murcia: ICE - Universidad de Murcia.
- SCHOOLER, D. L.; BEEBE, M. C. e KOEPKE, T. (1978). Factor analysis of WISC - R scores for children identified as learning disabled educable mentally impaired, and emotionally impaired. *Psychology in the Schools*, 15 (4), 478 - 485.
- SIEGEL, L. S. e HEAVEN, R. K. (1986). Categorization of learning disabilities. In: S. J. CECI. *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 95-122, vol 1.
- SMITH, M. D. (1978). Stability of WISC - subtest profiles for learning disabled children. *Psychology in the Schools*, 15 (1), 4 - 7.
- TINGSTROM, D. H. e PFEIFFER, S. I. (1988). WISC -R factor structure in a referred pediatric population. *Journal of Clinical Psychology*, 44 (5), 799 - 802.
- TIOSSO, L. H. (1989). *Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita: uma visão multidisciplinar*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- UDZIELA, A. D. e BARCLAY, A. G. (1984). Deficits in Bannatynes sequencing ability on the WISC and WISC - R for mildly retarded and borderline functioning children over time. *Psychology in the Schools*, 21, 15 - 18.
- VAN IJZENDOORN, W. J. E. e BUS, A. G. (1993). How valid are experts' prognoses on children with learning problems? *Journal of School Psychology*, 31, 317 -325.
- VANCE, H. B. e GAYNOR, P. (1976). Analysis of cognitive abilities for learning disabled children. *Psychology in the Schools*, 13 (4), 477 - 483.
- WECHSLER, D. (1964). *Escala de Inteligência para Crianças - WISC - Manual de aplicação e cotação*. Tradução Ana Maria Poppovic. Rio de Janeiro: CEPA.
- WEINBERG, R. A. (1989). Intelligence and IQ -Landmark Issues and great debates. *American Psychologist*, (fev.), 98 - 103.
- WEISS, M. L. L. (1992). *Psicopedagogia Clínica -uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- WIESE, M. J.; LAMB, C. e PIERSEL, W. C. (1988). WISC - R factor scores and student self-ratings of behavior as predictors of academic achievement. *Psychology in the Schools*, 25, 35 - 41.

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 (30):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.

Pesquisa científica e nível de significância

Geraldina Porto Witter

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Analisa o conceito e as variáveis relevantes na escolha de nível de significância estatística para uma pesquisa; enfoca o papel do pesquisador e aspectos concernentes à análise, à leitura e ao uso dos resultados de pesquisa.

Palavras-chave: nível de significância, metodologia da ciência, análise de dados.

Abstract

Scientific research and significancy level

Analyse the concept and the relevant variables in the choice of the level of statistical significance to be used in one research, focus the researcher's role and aspects concerning the analysis, the reading and the use of the results of the research.

Key words: significancy level, science methodology, data analyses.

A produção de conhecimento científico está intimamente associada à pesquisa, a qual deve seguir princípios metodológicos mínimos para que a validade de seus resultados seja assegurada, para que haja alguma segurança no uso do saber gerado, entre outros aspectos, que o rigor e a ética da construção do saber requerem.

Na terminologia básica da pesquisa há uma expressão freqüentemente usada e que foi aqui destacada para consideração específica, trata-se do **nível de significância** (Winer, 1970).

Nível de significância está relacionado com estatística inferencial, prova de hipótese, poder do teste estatístico, com erro de pesquisa, generalização dos dados, confiabilidade dos dados, influência do acaso, controle de qualidade da pesquisa, interpretação dos dados, limites de confiabilidade, área de rejeição, entre outras variáveis. Isto é suficiente para que a questão mereça maior atenção por parte de pesquisador que o seu uso automático ou emprego apenas por ser habitual um dado nível em sua área de atuação. Também deve merecer atenção especial da parte dos que assumem a responsabilidade de formar novos pesquisadores e dos que ensinam estatística, quer na pós-graduação quer na graduação.

Quando uma expressão é muito usada e não se toma o devido cuidado na manutenção clara de seu

significado específico, corre-se o risco de um achatamento semântico e de ela passar a ser empregada sem significado específico, sem a precisão que a ciência requer e com isto perde o saber, perdem o produtor e o consumidor de ciências (Drew, 1980).

Isto parece estar ocorrendo, muitas vezes com o nível de significância, usado até mesmo sem contar com qualquer referencial estatístico ou fora do contexto semântico a que se refere. Uns exemplos talvez possam tornar mais clara a preocupação com inadequação de uso da expressão. Os exemplos mais grosseiros aqui apresentados foram colhidos de falas de alunos e mesmo de professores, em exposições de seminário, comunicações de trabalhos, defesas de dissertações e teses, congressos etc. Caberiam mesmo pesquisa específicas quanto a estes usos inadequados e suas conseqüências. Entre estes exemplos tem-se: "O texto tem um alto nível de significância", ora, são os dados da pesquisa que poderão ou não ter o alto nível referido, e não o texto. Acontece que o falante estava se referindo a um texto que nem sequer era de pesquisa, tratava-se de algumas ponderações sobre o papel da ciência e do cientista na pós-modernidade. O que pretendia dizer era que o trabalho era relevante ou significativo, não cabia "alto nível de significância".

Outros exemplos podem ser retomados: "O nível de significância de nosso instrumento ..."; "A qualidade da pesquisa garante-lhe um alto nível de

significância, n.sig. é o número que está sendo estudado”. “As duas pesquisas têm o mesmo nível de significância para o leitor” (uma era conduzida com n.sig de 0,05 e outra de 0,01) indicando confusões diversas ou usos inadequados da expressão aqui escolhida para consideração.

Outro erro comum é considerar que basta haver uma diferença grande entre dois valores, ou duas estatísticas, duas curvas, para se considerar a diferença significativa. Na realidade apenas observando a diferença entre duas medidas não é possível afirmar que as amostras que elas representam sejam significativamente diferentes. A significância depende de outros aspectos que esta diferença não alcança. Depende, entre outros aspectos, do número de unidades amostrais (sujeitos, objetos), da variabilidade dentro da amostra, ou seja, como o dado de cada sujeito se relaciona com a média (ou outra medida usada) em termos de afastamento. Vale dizer que é preciso levar em consideração a variabilidade dos dados. Por exemplo, quando se está trabalhando com médias é preciso no cálculo para teste de significância levar também em consideração o desvio-padrão, que mede esta variabilidade.

Como demonstra Jones (1995), uma diferença menor pode ser significativa enquanto outra maior pode não ser. Comparando-se duas amostras com médias respectivas de $x_1 = 12$ e $x_2 = 24$, com desvio-padrão de 2 em ambos os casos, verifica-se que a diferença de 12 é suficiente para se afirmar que as amostras são estatisticamente diferentes e que estas diferenças podem ser generalizadas para a população. Entretanto, se as medidas forem $x_1 = 40$ e $x_2 = 26$, com desvios-padrões respectivamente de 13,0 e 18,4 a diferença (14) não será significativa diante da grande variabilidade interna dos dados, não se podendo generalizar para a população.

De qualquer forma, quando se fala de diferença significativa entre amostras, entre médias, teste e reteste entre outras medidas, se está falando de diferenças que provavelmente existem não por efeito de acaso (Harris e Hodges, 1995). Mas retomando Jones (1995, p. 71) é sempre necessário lembrar, ao testar hipóteses, que a significância estatística depende “da tendência da medida central e da variabilidade dos dados que estão sendo analisados. Dados altamente

variáveis provavelmente não alcançarão diferenças significantes mesmo que as medidas de tendência central sejam muito diferentes uma da outra”.

Mas a questão da significância estatística é mais complexa e a estatística não dá respostas definitivas (sim ou não), trabalha com a probabilidade, a possibilidade (não certeza) de que uma hipótese estatística corresponde à realidade, ou seja, um certo resultado, obtido em uma pesquisa tem a probabilidade x de ser similar ao que se encontra na população.

Isto pede uma retomada do próprio conceito de nível de significância, o que pode explicar melhor os erros arrolados aqui como ilustração.

Conceito

O nível de significância (n.sig.) é uma probabilidade (α , alfa) estabelecida pelo pesquisador, a qual indica o limite aceito para flutuações ou variações dos dados que possam ser atribuídas às flutuações naturais do fenômeno estudado (Marinho, 1980). Vale dizer que é a probabilidade de ocorrência de um erro plausível, aceita como risco calculado pelo pesquisador, sendo por esta razão também denominado de erro de pesquisa, ou margem de erro da pesquisa, ou ainda nível de confiança que um resultado de pesquisa merece (Barbosa Filho, 1980; Kaplan, 1964). Conseqüentemente, tem implicações para: a análise dos dados, a interpretação, o uso dos resultados na prática profissional e em outras investigações.

Em outras palavras, trata-se da “confiança com que um pesquisador rejeita - ou aceita - uma hipótese nula” (Garret, 1958, p. 7) quando está usando estatística inferencial para teste de hipótese (Hermosa, 1982; Hays, 1973).

Também pode ser indicado pela letra p (probabilidade) seguida do número que representa o ponto de corte ou aceitação de risco, por exemplo, Odlín (1994, p. 326) assim o caracteriza: “ $p < .05$ convencional nível de significância indicando que a probabilidade (p) de se obter o resultado observado por acaso é menor do que uma em 20”. Vale lembrar que trabalha na área de aprendizagem verbal e aprendizagem de segunda língua. Portanto, uma margem de erro como a definida é aceitável, posto que não se pode ter um pleno controle das variáveis

e também porque não há grande risco para os sujeitos.

O n. sig. é uma característica que denota as limitações do estudo realizado pelo pesquisador (Baker, Pistrang e Elliott, 1994). Neste sentido também mantém relação com os chamados Erro do Tipo I e Erro do Tipo II, que podem ocorrer em ciência. Como lembra Fife-Schaw (1995), Erro do Tipo I ocorre quando se rejeita uma hipótese nula que é verdadeira e Erro do Tipo II quando não se rejeita uma hipótese que é nula e falsa. No primeiro caso pode-se levar o leitor ou outro pesquisador por vias erradas na pesquisa, ou a tomar decisões inadequadas ao usar os dados da pesquisa em sua prática profissional, por se basear em conclusões inadequadas. No segundo caso, por não se encontrar relações significantes pode-se induzir outros a não pesquisarem um fato que potencialmente pode ser importante.

Obviamente, o pesquisador precisa precaver-se e reduzir ao mínimo a probabilidade de ocorrência destes dois tipos de erro. Uma das estratégias implica uma escolha cuidadosa e criteriosa do nível de significância que estabelece para realizar sua pesquisa. O nível de significância está associado ao controle do Erro do Tipo I (Cowles e Dan's, 1995).

Escolha do Nível de Significância

A escolha do nível de significância implica a avaliação de vários aspectos da pesquisa que escapam à competência do estatístico, envolvem a qualidade dos instrumentos de medida, o delineamento da pesquisa e o conhecimento já disponível na área em que se está procedendo à investigação. Neste sentido, Gatti e Ferer (1975, p. 100) lembram que "A escolha do nível de significância não é um problema estatístico". Para definir o mesmo, o **pesquisador** deve levar em consideração os aspectos aqui referidos e o risco que corre de chegar a uma conclusão errada.

Quando se trata de alguém que está na fase de iniciação científica, ou cursando o mestrado, ou mesmo o doutorado é de se esperar que conte com o apoio de seu orientador para ponderar todas as variáveis relevantes na sua pesquisa para que possa tomar decisão quanto a este aspecto fundamental de seu trabalho - a definição do nível de significância. Com a experiência, com o enriquecimento de sua vivência de pesquisa, domínio e variação dos pro-

cedimentos de coleta e de análise irá alicerçando uma base para tomada de decisão mais autônoma. Entretanto, é importante que a opção seja consciente, ponderadas todas as variáveis; que não seja **apenas** porque tradicionalmente este ou aquele nível é aceito na área.

Mesmo o pesquisador mais experiente poderá, em dadas circunstâncias, ter dúvidas quanto a em que nível o problema ou a hipótese que está testando pode ou deve ser trabalhado. Discutir a questão com seus pares é de grande ajuda. Se a problemática envolver instrumentos de avaliação, pode ser conveniente levantar a bibliografia sobre o instrumento, discutir o seu nível de mensuração e suas características com especialistas. A dúvida pode decorrer do que já é conhecido e do que falta pesquisar em uma dada área. Que trabalhos de metaciência então disponíveis? Qual o nível de confiabilidade deles? A consulta ao "colégio invisível" é sempre útil. Também se poderá apoiar em discussões tidas com estatísticos que dominem as características da área típica de conhecimento em que se processa a pesquisa. O importante é que o nível de significância seja adequado e criteriosamente estabelecido, e não uma resposta automatizada.

Definido **quem** estabelece o nível de significância vale fazer algumas considerações sobre **quando** ele deve ser estabelecido.

Pelas dimensões conceituais já referidas, o nível de significância deve ser estabelecido antes da análise dos dados, até mesmo antes da coleta dos mesmos, para evitar que os próprios resultados influenciem a definição do n.sig. pelo pesquisador, para que esteja mais seguro de que as variáveis que poderiam influir na margem de erro foram adequadamente levadas em consideração (Ferrari, 1982).

A probabilidade de ocorrência desta influência inadequada dos resultados na definição da margem de erro é maior quando se recorre ao que Castro (1977) denominou "enlatados" ou programas de computador "sob medida" para a análise de dados. Hoje há uma grande variedade de programas, cobrindo desde a estatística descritiva à inferencial (paramétrica e não paramétrica). Como a definição do n.sig. não é um problema estatístico e sim do pesquisador, como não é possível, nem econômico,

programar para um dado tipo de frequência, para um dado problema, instrumento, área específica de conhecimento, buscou-se uma solução que viabilizasse n leituras dos resultados, diante das possíveis margens de erro que o pesquisador considerasse viável estabelecer para sua ação.

Por via de regra, os programas apresentam concomitantemente ao resultado dos cálculos qual o valor de alfa a que estão associados, isto é, se o resultado é significativo nível de 0,05; 0,01; 0,001, 0,0001 etc. Dessa forma, o programador estatístico não prejudica a ética definindo ele o nível (aliás, mesmo sem uso do computador, os que se preocupavam com este aspecto sempre tiveram este cuidado ao apresentar os dados já calculados ao pesquisador). O pesquisador é que vai ler os resultados tendo por base a margem de erro que definiu como aceitável.

A margem de erro mais comumente usada na área de ciências humanas é 0,05, embora também possam aparecer em subáreas, instrumental e metodologicamente mais sofisticadas, ou de maior risco para os sujeitos, a definição de níveis mais exigentes como 0,02 ou 0,01. Já em áreas de conhecimento em que há maior avanço na mensuração, ou em que podem ocorrer riscos para sujeitos, ou ainda grandes prejuízos materiais, a tendência é definir níveis de significância mais exigentes (0,001; 0,0001). É o que ocorre na medicina, na engenharia, na astronáutica etc.

Em sua revisão da história do uso predominante do nível de 0,05, Cowles e Davis (1995) demonstram que foi apenas aparentemente que Fisher indicou este como um nível “conveniente e preferível” (p. 286), pois, na realidade ele está sustentado na teoria da probabilidade, com destaque para o erro provável.

Mais especificamente, por trás da escolha de um nível de significância está a teoria da probabilidade da matemática formal. A escolha deve também refletir a ligação entre realidade pesquisada e matemática - estatística, que dão também sustentação à estimativa e à previsão.

De qualquer forma, o n.sig. deve ser estabelecido antes da coleta de dados. Neste sentido, é de se esperar que no projeto de uma pesquisa, no tópico relativo ao plano de análise dos dados, esteja clara-

mente especificada a margem de erro em que a pesquisa será conduzida e terá seus dados analisados e interpretados. Deve ser um nível único para a pesquisa e não flutuar ao sabor do número obtido como resultado dos cálculos. O fixar do n.sig. precede e está acima dos dados, deve nortear a análise, dar-lhe validade, e não variar como se as suas bases fossem mutáveis a cada cálculo.

Visto **quem** e **quando** se estabelece o n.sig. é momento para se especificar as variáveis que influem e devem ser consideradas ao estabelecê-lo, ou seja, os **critérios** que devem nortear esta decisão.

Critérios para escolha do Nível de Significância

Ao definir o nível de significância com que irá trabalhar seus dados o autor deve estar atento aos pontos fracos e às limitações de sua pesquisa, levando em consideração vários aspectos, ou critérios.

Desenvolvimento de conhecimento na área, subárea ou tema específico que se está investigando para saber se a pesquisa está voltada para uma temática nova, na qual há poucas pesquisas já relatadas, muitas dúvidas, é preferível assumir um nível de exigência menor, aceitar que a probabilidade de erro é maior. Assim uma margem de 0,05 será mais adequada, mais honesta para o desenvolvimento do saber responsável e de menor risco na transferência para a prática do que um nível estabelecido em 0,001 (Berkowitz, 1983).

Instrumento de medida é outra variável a considerar ao se definir a margem de erro tolerável em uma pesquisa. Os instrumentos usados pelo cientista na coleta de dados variam quanto a aspectos qualitativos e quantitativos. Vale dizer que a qualidade da medida varia com a capacidade do instrumento, com as características de mensuração que o mesmo apresenta. Quando o pesquisador trabalha com instrumentos de alta precisão e fidedignidade pode assumir que o risco de erro em seu trabalho é menor. Portanto, pode estabelecer uma probabilidade menor de erro, ou seja, nível de significância mais exigente. Por exemplo, ao usar uma para medida de peso uma balança de alta precisão, o pesquisador pode estabelecer até $p = 0,0001$ como a probabilidade de erro com que trabalha. Caso seu instrumento tenha um nível de mensuração mais

precário, por exemplo, um questionário de levantamento de opiniões, ou um teste de criatividade em leitura, é de se esperar que seja mais cauteloso, aqui $\alpha = 0,05$ será mais adequado.

Controle de Variáveis ao realizar uma pesquisa, ao definir o tipo de delineamento que será executado o pesquisador define e estabelece estratégias para o controle de variáveis com que irá trabalhar, variáveis que pretende estudar quanto às possíveis relações entre si, variáveis que controlar experimentalmente para verificar seu efeito sobre outra ou outras. A natureza, estabilidade, frequência e outras características destas variáveis também devem ser consideradas pelo pesquisador.

Mesmo tendo um bom controle sobre as variáveis, como ocorre em pesquisas experimentais realizadas em laboratórios, podem ocorrer interferências e ocorrências não previstas. Evidentemente, espera-se que o pesquisador as relate pois poderão ter afetado seus resultados. É preciso que seu relato do método descreva estas ocorrências, da melhor e mais completa forma que o possa fazer (Barkes, Pistrang e Elliot, 1994) Estas limitações não esperadas podem pedir uma revisão no nível de significância.

Mas, dependendo do tipo de pesquisa, do local onde ela será conduzida, o pesquisador, ainda que esteja realizando uma pesquisa experimental, antecipadamente pode prever que não terá controle sobre as possíveis variáveis que estarão presentes ou poderão surgir no processo de realização da pesquisa. Este é o caso, por exemplo de quando vai testar a eficiência de dois procedimentos de alfabetização em duas classes. Por mais que controle as variáveis do professor (pode até ser o mesmo para as duas classes), do material didático, das relações interpessoais em sala, dos procedimentos de ensino, da administração da sala de aula, do arranjo do ambiente etc., sempre poderão ocorrer variáveis não previstas como um surto de catapora, ou outra moléstia, um movimento de terraplanagem ao lado de uma das classes, ou outra atividade não prevista. Sabendo dessa possibilidade e que não terá controle sobre todas as variáveis que influem no processo ensino-aprendizagem, como por exemplo as variáveis da família, é uma temeridade o pesquisador pretender

que seus resultados sejam enfocados pressupondo uma margem de segurança superior a 0,05.

Uso que se pretende fazer dos dados da pesquisa é outra variável que o pesquisador deve considerar ao escolher o nível em que irá trabalhar. Se este uso posterior for ocorrer em áreas de grande risco, que possam prejudicar pessoas, evidentemente precisará ser mais rigoroso.

Este é o caso em que pode haver risco para outras pessoas quando se usa o resultado de uma pesquisa, por exemplo, quando o médico receita um remédio, quando um psicoterapeuta usa uma dada técnica ou procedimento. Certamente a amplitude que se pretende dar ao uso dos resultados e o frequentemente pouco preparo do consumidor não podem ser ignorados pelo pesquisador (Bryant e cols. 1995).

Nível de significância e interpretação da pesquisa

Como já foi dito anteriormente, o nível de significância está relacionado com a análise e interpretação dos dados da pesquisa.

Goodwin e Klausmeier (1975) incluem a questão do nível de significância como um tópico relevante da interpretação que inclui o conhecimento: das relações população => amostra => estatística => parâmetro; da Formulação e das alternativas de testes de hipóteses e a significância das diferenças no nível pré-fixado.

Interpretar os dados da pesquisa é essencial não só para o pesquisador - produtor de conhecimento, mas também para o leigo - consumidor de ciências. Evidentemente, todo pesquisador é também consumidor de ciências (Witter, 1992). Isto implica que o pesquisador o use não só para interpretar os seus dados, mas também os que obtém através da leitura de textos que relatam pesquisas. O pesquisador deve ser um consumidor sofisticado, exigente, capaz de interpretar os dados independentemente da leitura que o autor do texto tenha feito.

Goodwin e Klausmeier (1975) lembram que para formar um bom consumidor de ciência, em nível de pesquisador, é preciso todo um curso específico, além de uma ampla experiência em leitura, análise e interpretação de pesquisas.

A isto pode ser acrescida a vivência no uso de instrumentos de avaliação de pesquisas. A formação

deste consumidor de alto nível espera-se que seja estabelecida em termos básicos nos cursos de pós-graduação. Entretanto é necessário que o pesquisador-consumidor se mantenha atualizado quanto aos vários aspectos metodológicos envolvidos na interpretação.

O leigo - consumidor de ciência também precisa aprender a interpretar os resultados para poder compreender melhor o impacto da ciência no mundo moderno, aquilatar a conveniência ou não da incorporação de algum produto ou procedimento; defender-se do uso inadequado da ciência; tomar decisões quanto a como fazer e usar os dados da ciência, bem como, para seu desenvolvimento pessoal.

Esta aprendizagem deve ser preocupação do cientista. É preciso divulgar melhor as bases do saber - poder - fazer ciência; elaborar textos para publicação de divulgação das bases de segurança e das limitações do conhecimento científico.

É preciso que o leigo-consumidor saiba ler a margem de erro implícita na pesquisa quando pretende apropriar-se de dados, posto que requerem cuidados no seu uso e na sua generalização para outras realidades. Cabe aos pesquisadores cuidar desta educação científica da comunidade, e conscientizar-se de que precisam desempenhar um papel ativo na alfabetização científica da população de um modo geral.

Na alfabetização científica é fundamental cuidar da leitura da pesquisa, devendo haver particular atenção em relação às limitações do conhecimento, com a margem de erro implícita em cada trabalho. Nos últimos anos, já aparece nos jornais até mesmo em pesquisas sobre eleições o cuidado em indicar o nível de significância e mesmo em auxiliar o leitor a interpretar com mais segurança os resultados divulgados e suas limitações.

Nestas circunstâncias, cabe ao pesquisador a tarefa de educar cientificamente a comunidade, dar base para o desenvolvimento deste aspecto da cultura. Certamente ensinar os limites da interpretação, a margem de segurança do conhecimento científico é um tema com que se deve ocupar em suas relações de comunicação com o grande público.

Como bem se refere MacRae (1995 p. 47) “as limitações das inferências a serem extraídas dos testes de significância são sérias e pouca atenção tem sido dada na psicologia às principais formas de lidar com o problema”. Pode-se acrescentar que este descuido não é apenas da Psicologia, sendo comum a muitas ciências.

Além de todos os aspectos já referidos, ao se tratar da significância de um teste estatístico, o pesquisador deve levar em consideração o intervalo de confiança ou de confiabilidade e a inferência bayesiana. Esta última diz respeito à questão que realmente se está pretendendo responder, sendo raros os autores que trabalham efetivamente esta questão. MacRae (1995) localizou na literatura científica apenas um texto para psicólogos (Phillips, 1973) que trata do assunto.

O método bayesiano ou clássico corresponde, na inferência estatística convencional, à p de obtenção de resultados que assegurem que H_0 está correta (não rejeitada, isto é, provavelmente é uma das explicações corretas para o evento pesquisado). Porém implica um ajuste, introduzido no século XVIII, por Bayes, o qual introduziu a **Regra de Bayes** expressa na fórmula:

$$p(H_A / D) = p(H_A) \frac{p(D/H_A)}{p(D)}$$

A fórmula quer dizer que “a probabilidade de a H_A ser verdadeira, diante de dados observados, é encontrada multiplicando-se a probabilidade de a Hipótese A ser obtida de qualquer forma, $p(H_A)$, pela probabilidade de se obter o dado se a Hipótese A for verdadeira, $p(D/H_A)$, e dividindo-se a resposta pela probabilidade de se obter dados sem o estabelecimento de que a hipótese é verdadeira, $p(D)$ ” (MacRae, 1975, p. 48). Como foi apresentada a fórmula é de pouca utilidade, porque seu resultado somente poderia ser calculado em casos de adoção de uma hipótese em particular, quando seria útil dispor da informação para hipóteses análogas. Ao

longo do tempo isso foi se aprimorando e se chegou à fórmula:

$$\frac{p(HA/D)}{p(H_B/D)} = \frac{p(HA)}{p(H_B)} \cdot \frac{p(D/HA)}{p(D/H_B)}$$

na qual se contrasta a H_A com a H_B , mas sempre enfocando uma hipótese nula precisa, específica, para verificar se os resultados encontrados têm uma probabilidade suficientemente pequena para ser significativo.

A perspectiva oferecida pela adoção de p como marca de região de rejeição não é pontual, específica da hipótese sendo testada, mas segue aproximadamente a lógica subjacente à proposta clássica e pode-se trabalhar com uma variedade de resultados que podem cair ou não na região de rejeição. Isso amplia as possibilidades de análise, pois outras H_s são consideradas concomitantemente e não há que se esperar um único resultado específico, variações decorrentes de outras variáveis casuais são também consideradas. Entretanto, ao se interpretar os resultados isso não pode ser ignorado. Não se está trabalhando nestes casos com a exata ou precisa probabilidade de ocorrência de que o resultado seja significativo, mas sim com uma amplitude de variação em que a probabilidade de o resultado cair nela é definida pelo nível de significância em termos de acaso, mas outras hipóteses podem estar também atuando. Nestas circunstâncias a conclusão pode ser de **rejeição** ou **não rejeição**, e nunca de **aceitar** ou de considerar **verdadeira** a hipótese, como já se fez menção antes. Usar as duas últimas expressões pede que se tenha trabalhado pontualmente, usando a fórmula bayseana e não uma das muitas tabelas que aparecem nos livros e computadores e que fixam áreas de rejeição, ou melhor, o limite da área de rejeição. É preciso considerar que se está, neste último caso, vale destacar, trabalhando com “a variação dos possíveis resultados que constituem a região de rejeição e a probabilidade de cair nela somente por acaso -em qualquer ponto dela- é o nível de significância do resultado” (MacRae, 1995, p. 49), portanto não deve flutuar com o valor numérico, mas

sim, de acordo com as variáveis já enfocadas neste trabalho, deve ser pré-fixado pelo pesquisador. Se este último considera que a região deve ser de 0,05 esta sua definição deve manter-se, seja qual for o valor numérico encontrado, ainda que o mesmo possa estar tabelado em 0,01 (que estará contido no primeiro).

Outra relação freqüentemente descuidada na leitura dos dados e que tem muito em comum com o **nível de significância** é a **importância dos resultados**. Um dos primeiros autores a tratar a matéria foi Bolles (1962) quando discutiu as diferenças entre hipóteses estatísticas e hipóteses científicas. Aliás, tanto produtores como consumidores de ciência tendem a focar apenas a questão da significância, o que é uma falha de leitura dos dados que tem implicações para o uso da ciência.

Embora um resultado não seja significativo ele pode ser importante. Por exemplo quando o resultado de uma pesquisa mostra que não há diferenças significativas entre meninos e meninas em uma área do comportamento, isso pode ser importante teoricamente e para o planejamento de programas educacionais, de prevenção e todas as atividades práticas dos profissionais e pais responsáveis por crianças no que diz respeito ao aspecto focado na pesquisa. Vale dizer o que é errado porque um resultado não é significativo também não seja importante. Significância e importância são leituras distintas dos resultados.

Também um resultado pode ser significativo e não ser importante, mesmo que o assunto seja relevante. Isto porque quando a quantidade de dados é muito numerosa, quando o número de sujeitos é muito alto, pode-se demonstrar significância mesmo quando a magnitude do efeito ou da relação entre as variáveis for muito fraca. Por exemplo, se o pesquisador estiver trabalhando com $N = 100$ e correlacionando os dados de inteligência e criatividade, tendo definido como nível de significância 0,05, mesmo $r = 0,19$ será significativo (Fisher & Yates, 1971) o resultado pode ser significativo mas a relação não ser realmente importante, pois com este N o conjunto de variáveis intervenientes e as possibilidades de hipóteses explicativas do pesquisador (não estatísticas) são muitas (efeito da medida, da situação, da cultura, do sujeito).

Se em uma pesquisa são calculadas 100 correlações (itens de testes) e apenas umas poucas são significantes, isso pode ser resultado do acaso, mais do que das relações entre as variáveis em estudo. Assim, as poucas correlações significantes podem não ser importantes tanto para a teoria como para o uso posterior do conhecimento.

Neste contexto surgiu na estatística uma preocupação a que se passou chamar **magnitude do efeito**. Não está nos objetivos deste artigo tratar deste aspecto da pesquisa, ele foi aqui mencionado apenas por estar relacionado com nível de significância e para alertar o leitor quanto à confusão entre **significância** e **importância** de um resultado.

Entretanto, vale lembrar que a estatística também desenvolveu recursos para a avaliação da magnitude referida e que corresponde à proporção de pessoas, sujeitos, ou unidades de pesquisa que serão corretamente classificadas de acordo com as diretrizes tomadas como referências na pesquisa. Quando se generaliza para a população, a preocupação é com o tamanho do efeito (N de unidades atingidas) mais do que com a significância. Um dos primeiros trabalhos na área, freqüentemente referido na literatura, é o de Levy (1967), mas, hoje, há muitas formas para recalculá-la esta importância (impacto) sendo usual o uso do intervalo de confiança. São objeto de atenção na maioria dos manuais de estatística, especialmente em relação à análise de variância como a ANOVA, talvez pela facilidade de cálculo, embora possa ser calculado para qualquer prova estatística (Colman, 1995).

Conclusão

O Nível de significância é um conceito relevante no contexto da pesquisa científica, que precisa ser bem conhecido pelos pesquisadores, os quais devem defini-lo de acordo com critérios específicos e interpretar e usar os dados das pesquisas tendo por base os limites estabelecidos.

Referências

- BARBOSA FILHO, M. (1980). *Introdução à pesquisa: método, Técnica e instrumentos*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e científicos.
- BARKER, C; PISTRANG, N. & ELLIOTT, R. (1994). *Research methods in clinical and counselling Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- BERKOWITZ, C. (1983). *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- BOLLES, R.C. (1962). The difference between statistical hypotheses and scientific hypotheses. *Psychological Reports*, 11, (4): 639-645.
- BRYANT, F.B.; EDWARDS, J.; TINDALES, R.S.; POSAVAC, E.J.; HEATH, L.; HENDERSON, E. & SUAREZ-BALCAZAR, Y. *Methodological issues in applied Social Psychology*. New York: Plenum Press.
- CASTRO, C. de M. (1977). *A prática da pesquisa*. São Paulo: Mc Graw-Hill.
- COLMAN, A.M. (1995). *Psychological research methods and statistics*. London: Longman.
- COWLES, M. & DAVIS, C. (1995). On the origins of the 05 level of statistical significance. In A.E. KAZDIN. *Methodological Issues & Strategies in Clinical Research*. Washington (D.C.): American Psychological Association.
- DREW, C.J. (1980). *Introduction to designing and conducting research*. St. Louis: CV Mosby.
- FERRARI, A.T. (1982). *Metodologia de Pesquisa Científica*. São Paulo: McGraw-Hill.
- FIFE-SCHAN, C. (1995). Bivariate Statistical Analyses. In G.M, BROAKWELL; S. HAMMOND & C. FIVE-SCHAN. *Research Methods in Psychology*. London: Sage.
- FISHER R.A. & YATES, C.B.E. (1971). *Tabelas Estatísticas para pesquisa em biologia medicina e agricultura*. Tradução do original inglês s/d por S.L. Haim. São Paulo: Pligono.
- GARRET, H. (1962). *Estatística na Psicologia e na Educação*. Tradução do original inglês de 1958 por R. Rocha. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- GATTI, B.A. & FERER, N.L. (1975). *Estatística básica para Ciências Humanas*. São Paulo: Alfa-Omega.
- GOODWIN, W.L. & KLAUSMEIER, H.J. (1975). *Facilitating student learning: an introduction to educational psychology*. New York: Haper & Row.
- HAYS, W.L. (1973). *Statistics: For social sciences*. New York: Holt, Rine hart and Winston.

- HARRIS, T.L. & HODGERS, R.E. *The literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing*. Newark (Del). IRA.
- HERMOSA, L.P. (1982). *Investigation en Ciências Humanas y Educación*. Lima: EIPAC.
- JONES, J. L. (1995). *Understanding Psychological Science*. New York: Harper.
- KAPLAN, A. (1975). *A conduta na pesquisa: metodologia para as ciências do comportamento*. Tradução de original inglês de 1964 por L. HEGENBERG e O.S. da META. São Paulo: EPU.
- LEVY, P.M. (1967). Substantive significance of significant differences between two groups. *Psychological Bulletin*. 67 (1): 37-40.
- MACRAE, A.W. (1995). Descriptive and Inferential statistics. In A.M. COLMAN. *Psychological research methods and statistic*. London: Longman.
- MARINHO, P. (1980). *A pesquisa em Ciências Humanas*. Petrópolis: Vozes.
- ODLIN, T. (1994). (Org.) *Perspectives on Pedagogica and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WINER, B.J. (1970). *Statistical principles in experimental design*. New York: Mc Graw-Hill.
- WITTER, G.P. (1992). Produção e leitura de texto científico. *Estudos de Psicologia*, 9 (1): 19-26.

Universidades da Terceira Idade e Certificado: opiniões de alunos e ex-alunos*

Regina Maria Prado Leite Erbolato

Os objetivos foram verificar: a) como alunos e ex-alunos de uma Universidade da Terceira Idade avaliam um certificado não legalmente reconhecido; b) contribuições sociais decorrentes do curso; c) possíveis diferenças entre grupos. Foram entrevistados 24 sujeitos de 46 a 80 anos, divididos em três grupos: ingressantes, alunos atuais e egressos. As respostas foram submetidas à análise de conteúdo e estatística. Os resultados mostraram uma avaliação positiva, pois apreocupação principal é aprender, e não continuar vida profissional. Os planos para o futuro são mais auto-dirigidos, relacionados à adaptação ao envelhecimento, do que ligados a preocupações sociais. Conclui-se que essas Universidades favorecem o envelhecimento bem sucedido, sendo um espaço onde é possível a busca de novos papéis sociais.

Palavras-chave: desenvolvimento adulto, envelhecimento, terceira idade, Universidade da Terceira Idade

Abstract

University of the Third Age and the Certificate: students and ex-students' opinions

The objectives were to verify: a) how students and ex-students of an University of the Third Age assess a non-officially recognized certificate; b) which social contribution derive from attending this course; c) possible differences among groups. Interviews were used with 24 subjects divided into three groups: former students, present students and freshmen, aged 46 to 80. The responses were submitted to statistical and thematic content analysis. Results showed a positive evaluation for their main concern is learning, rather than continuing professional life. The plans for the future are self-oriented, related to adaptating to aging process, rather than to social concerns. One can conclude that these Universities enhance well succeeded aging and make possible the search for new social roles.

Key words: adult development, aging process, third age, University of the Third Age.

O aumento da longevidade é um fenômeno esperado em todos os países, sendo o envelhecimento populacional visto como desejável, uma vez que resulta de progressos nas áreas científica e tecnológica (Grigsby, 1991). Essas alterações quantitativas na distribuição demográfica requerem modificação das instituições sociais com vistas ao atendimento das necessidades desse novo segmento da população, dentre as quais se destacam: o papel da educação como facilitadora do reequilíbrio social por meio da aprendizagem de novos papéis adequados às características dos mais velhos (Dália, 1983; Klang, 1981), e as contribuições potenciais da Psicologia Escolar.

No Brasil, programas assistenciais e educativos exclusivos para a terceira idade tiveram início nos anos 60 por iniciativa de particulares, em especial do SESC, numa época em que ainda não se notava qualquer aumento importante no número de pessoas idosas no país (Prata, 1990). Mais recentemente, o envolvimento das instituições de ensino superior em programas de educação continuada têm atraído uma boa parcela de adultos maduros. Após a implantação pioneira da Universidade da Terceira Idade na PUCAMP em 1991, cerca de 60 programas assemelhados encontram-se em funcionamento (Sá, 1995) e são provavelmente uma das maiores fontes de ofertas educacionais para a terceira idade, pelo menos nos centros urbanos de médio e grande porte. Apesar disso, são raras as divulgações de resultados desses projetos educativos, com exceção talvez da UnATI/UERJ (Veras & Camargo Jr, 1995).

Algumas questões centrais devem ser consideradas no que se refere ao papel desempenhado por

* Esta pesquisa é parte de Dissertação de Mestrado defendida no Instituto de Psicologia da PUCAMP em 1996, sob orientação da Prof^a Dr^a Geraldina Porto Witter, com bolsa do CNPq.

Endereço para correspondência: Rua Arlindo Joaquim de Lemos, 901 apto.21, Jardim Proença, Campinas, SP, Tel.: (019) 251-7260.

tais Universidades. A primeira relaciona-se ao uso disseminado e aparentemente bem aceito da expressão 'terceira idade' para qualificar sua clientela. Embora com implicações e conotações mais positivas do que 'velhice', tal denominação deve ser encarada com algumas reservas, pois engloba subgrupos etários com características (mudanças e transições) e necessidades (redefinição de objetivos e atividades) potencialmente diversas (Dias,1995; Fisher,1993; Laslett, 1994), em geral tratados como uma única categoria. É preciso destacar-se que alunos por volta dos 40/45 anos também são convidados à participar desses cursos, o que significa a inclusão de pessoas de meia e terceira idades num mesmo conjunto. Pesquisas recentes sobre o tema têm dado especial ênfase às diferenças inter e intra grupos durante o processo de envelhecimento, não se justificando tratar-se a velhice como uma categoria, ou através de um prisma puramente etário. Outra consequência é que, frequentando cursos destinados à terceira idade, adultos mais jovens passem a se perceber como tal, antecipando a velhice (Néri,1991;1996).

Independente da classificação por idade, o envelhecimento demográfico se traduz pelo aumento no número de pessoas que já não mais exercem atividade profissional, dispõem de tempo, têm capacidades e aspirações preservadas, podendo constituir-se em potencial humano desperdiçado. Incluem-se, na clientela atendida pelas Universidades da Terceira Idade, além de aposentados, donas de casa, muitas delas isentas das obrigações da maternidade. Desta forma, a segunda questão relaciona-se ao não exercício de atividades produtivas, ou à necessidade de mudanças de papéis. Pesquisas sobre o envelhecimento bem sucedido têm apontado a relevância de diversos indicadores, dentre os quais destacam-se aqui: produtividade e continuidade de papéis ocupacionais (Baltes e Baltes,1990). Aliando-se a esses dados, outros estudos apontam as inúmeras consequências negativas associadas à aposentadoria compulsória como: diminuição da atividade, impedindo o indivíduo de sentir-se no controle do ambiente e de sua própria vida, diminuição de renda e do padrão de vida, sentimentos negativos decorrentes das diferenças entre as expectativas ligadas à aposen-

tadoria e a realidade de vivenciá-la, etc. (Haddad, 1993; Néri,1993; Oliveira,1990). Este ponto foi considerado relevante pois essas Universidades carecem de reconhecimento oficial como instituições de ensino superior; falta-lhes um caráter profissionalizante ou de formadoras de conhecimentos especializados, e os certificados de conclusão oferecidos são de valor meramente comprobatório.

A última questão relaciona-se a outros papéis, não profissionais, que a sociedade atribui ou espera dos indivíduos que envelhecem. Melo (1981), baseada sobretudo em estudos de Havighurst de 1953, descreve-os como 'tarefas de desenvolvimento', aglutinadas em quatro principais áreas: familiar, profissional, relativas à vida social e bio-ambientais. Apesar de não ocorrerem isoladamente, são de especial interesse para este estudo as tarefas ligadas às responsabilidades cívicas dos mais velhos e suas possíveis contribuições à formação de cidadãos, manutenção dos valores e promoção da ética, que seriam efetivadas através do engajamento em grupos intergeracionais ou de mesma faixa etária, de conotação política, religiosa, filantrópica, ou sob forma de organizações de bairro. Isso porque a inserção social do idoso caracteriza-se pela manutenção e exercício desses papéis, sendo um dos principais objetivos dos programas educativos em pauta, como será mencionado mais adiante.

Dessa forma, mesmo reputando-se tais empreendimentos como altamente meritórios, julgou-se oportuna uma reflexão crítica acerca das Universidades da Terceira Idade e de suas finalidades, que servisse como subsídios para futuras reavaliações. Levando-se em conta a diversidade da clientela beneficiada (subgrupos etários, níveis de escolaridade, expectativas/ necessidades), quais seriam pois, as repercussões na vida dos alunos, de frequentarem esses cursos no que se refere à manter papéis ocupacionais e à promover contribuições sociais?

Em termos de objetivos educacionais, as propostas encontradas na literatura são dirigidas mais a adultos de uma forma genérica, jovens ou não, relacionadas às diferentes concepções de Andragogia. As exclusivas para a terceira idade são apresentadas pela "gerontologia educacional". Esse ramo da Gerontologia tem por finalidade "aumentar os anos

saudáveis e produtivos e melhorar a qualidade de vida” dos adultos mais velhos, além de mais duas áreas principais de atuação: ensino para os que prestam serviços aos idosos e difusão do conhecimento sobre o envelhecimento (Peterson, 1990, p.3).

Outros pontos de vista são oferecidos por McClusky (1990), que valoriza programas intergeracionais, e por Glass Jr. (1990), segundo o qual a educação deve ajudar o indivíduo a ter uma melhor visão de si, a lidar com as mudanças a serem enfrentadas, a aceitar limites, a lidar com a perda de parceiro(a), e a reconstruir sua vida, fazendo uma retrospectiva adequada da própria existência.

Os objetivos mencionados em folhetos de apresentação das Universidades da Terceira Idade priorizam sobretudo a integração social do idoso, a atualização cultural, a participação em atividades educativas, pró-comunitárias e de lazer.

Uma apreciação a ser feita é o uso do termo ‘universidade’ para tais programas. De acordo com Kasworm (1994), são assim chamadas as comunidades que visam a produção de conhecimentos mais avançados, frequentemente associadas ao atendimento de adultos jovens em busca de estudo acadêmico específico, conhecimento de nível superior ou maior capacitação profissional, e do subsequente certificado ou credenciamento como especialista. Os critérios para matrícula são variáveis, sendo que alguns países não exigem um grau de escolaridade determinado como requisito. Assim, alguns desses aspectos (como a flexibilidade quanto à formação anterior) aplicam-se às Universidades da Terceira Idade da forma como são desenvolvidas no Brasil e outros são exclusivos dos programas tradicionais, como o cumprimento de uma carga horária rígida e exames (Dickerson et al, 1990). Esses últimos colocam em debate a existência desses cursos não oficialmente reconhecidos enquanto instituições de ensino superior, que oferecem certificados sem valor legal/profissionalizante, e das dificuldades em se superar essa situação.

Convém mencionar que alguns desses programas esclarecem, em diferentes graus, de que modo é utilizado o termo ‘universidade’. Como exemplos: o Projeto Universidade Aberta à Terceira Idade (Universidade de São Paulo, 1995) oferece va-

gas disponíveis em cursos regulares de graduação para indivíduos com nível superior de escolaridade, o que não é uma regra. A Faculdade Aberta Costa Braga não exige requisitos na escolaridade, o que é mais frequente, estando pois “aberta...a quaisquer interessados” (Faculdade Aberta para a Terceira Idade Costa Braga, 1992, p.1). A Universidade da Terceira Idade da PUCCAMP é descrita como “um curso de extensão universitária e de atualização cultural” (Faculdade de Serviço Social da PUCCAMP, s/d,s/p.); e a UnATI/UERJ como uma “micro-universidade temática” (Veras & Camargo Jr, 1995, p.17).

Universidades **da, para a, ou aberta à** terceira idade apresentam implicações distintas. Resta saber em que medida a clientela nota, no ato da matrícula, essas diferenciações semânticas, e de que forma as mesmas repercutem na vida dos alunos quando comparadas as suas expectativas para ingresso.

Lemieux (1995), num relato das modificações que vêm ocorrendo nesses programas, conclui que, em apenas duas décadas, a clientela beneficiada vem sendo composta por indivíduos que se aposentam cada vez mais cedo, apresentam maiores níveis de escolaridade e exigem cursos universitários oficializados, que forneçam certificados interdisciplinares com valor legal.

Em pesquisa sobre o impacto de uma Universidade da Terceira Idade, sob a ótica de alunos e ex-alunos (Erbolato, 1996), aparecem indícios de transformações no corpo discente, seja quanto ao nível sócio de escolaridade e sócio-econômico (mais elevados), seja quanto à situação profissional (maior número de aposentados). Essas pequenas modificações podem indicar que as previsões mencionadas talvez se confirmem também no Brasil. Outros dados da pesquisa mostram que alunos e ex-alunos fazem uma apreciação extremamente positiva de suas vivências na Universidade, que estão de acordo com suas expectativas. Estas constam sobretudo em aprender conhecimentos novos ou recuperar antigos saberes, e em menor grau conviver com pessoas de mesma idade. A análise da variável ‘ganhos efetivos/previstos’ mostra que uma das conseqüências mais importantes de se frequentar o curso são modifica-

ções no auto-conceito, ocasionadas pela convivência com os pares. Estes servem como parâmetro para reavaliar experiências e reformular valores, facilitando as adaptações necessárias ao exercício dos novos papéis.

A ênfase nos dois primeiros temas é um resultado assemelhado ao encontrado em pesquisa de Néri (1996,p.7) em que foram levantadas expectativas para ingresso, entre outros objetivos. No caso, a categoria predominante é descrita como 'aquisição de conhecimentos e atualização cultural', e a seguinte como 'motivos auto-orientados', que consistem em "busca de oportunidades de auto-desenvolvimento, auto conhecimento, regulação emocional e resolução de problemas", que os sujeitos acham que podem alcançar por meio da convivência e troca de experiências com outros da mesma faixa etária, que possivelmente vivenciam situações e problemas comuns.

Revistas essas informações, foram definidos os *objetivos* do presente estudo:

1. verificar a importância atribuída por alunos (atuais e recém-ingressantes) e ex-alunos de uma Universidade da Terceira Idade a um curso denominado como "universitário", por meio da apreciação feita pelos sujeitos do certificado que recebem, sem valor legal/profissionalizante;
2. verificar qual o tipo de contribuição social prevista/efetiva decorrente de cursarem tal programa, por meio do planejamento que fazem para o futuro, e
3. comparar os três grupos de sujeitos quanto aos objetivos anteriores.

Método

Sujeitos

Levantada a população de uma Universidade da Terceira Idade, realizou-se sorteio equiprobabilístico, ficando a amostra composta por um total de 24 sujeitos, divididos em três grupos: **Grupo I** - 8 egressos, não matriculados nos cursos oferecidos de aperfeiçoamento; **Grupo II** - 8 alunos atuais, com tempo de frequência superior a um semestre letivo, e **Grupo III** - 8 alunos recém-ingressantes, com tempo de frequência inferior a um semestre letivo.

Na amostra Total, a *idade* variava de 46 a 80 anos, sendo a idade média 64,41. A maior porcentagem situava-se entre 60 e 70 anos (70,83%);

16,66% tinham idade inferior a 60 anos e 12,50% estavam acima dos 70. Quanto ao *sexo*, 66,66% eram mulheres e 33,33% homens. Quanto à *situação profissional*, 66,66% eram aposentados, 25% donas de casa e 8,33% profissionalmente atuantes. As mulheres aposentadas haviam sido professoras ou funcionárias públicas. Quanto à *procedência*, 88,33% eram de Campinas e 16,66% de outras localidades. Quanto ao *nível de escolaridade*, variava desde primário incompleto (inferior ao 4º ano do 1º grau), até superior completo, com maior concentração (33,33%) no colegial completo (ou curso técnico/Escola Normal), equivalente ao 2º grau.

Os sujeitos do Grupo I (egressos) tinham idades entre 57 e 80 anos, sendo a idade média 68,35. 75% eram de sexo feminino e 25% masculino; 87,5% residiam em Campinas e os demais em outras cidades; 62,5% eram aposentados e 37,5% donas de casa. Quanto à escolaridade, o maior índice era de sujeitos com colegial completo (37,5%).

O Grupo II (atuais) constituía-se por sujeitos com idades entre 46 e 74 anos, sendo a idade média 60,37; 75% eram mulheres e 25% homens. 62,5% eram aposentados, 25% donas de casa e 12,5% profissionais atuantes. 75% residiam na cidade e 25% em outras localidades. Quanto à escolaridade, os maiores percentuais eram: 25% com ginásial completo e 25% com colegial completo.

No Grupo III (ingressantes), a idade média era de 64,5, com variação bem menor: de 61 a 67 anos, havendo igual distribuição por sexo. 87,5% moravam em Campinas e 12,5% em outras cidades. 75% eram aposentados, 12,5% donas de casa e 12,5% profissionais ativos. O maior percentual referente ao nível de escolaridade era de sujeitos com colegial completo (37,5%).

Além dos dados apresentados, os sujeitos eram, na sua maioria, casados (58,33%); viúvos 25%, divorciados 12,5%, e solteiros 14,16%. Sua renda média equivalia a 15,21 salários mínimos mensais (variando de 2,75 à 40); eram predominantemente católicos (62,49%); e possuíam imóvel próprio (95,82%). 74,98% residiam com família direta, 4,16% com parentes e 20,83% moravam sós, sendo que apenas 8,33% não tinham filhos. Os que residiam sozinhos o faziam por escolha; os que

moravam com filhos, noras ou genros e netos eram financeiramente independentes (os filhos dependiam deles de alguma forma).

Material

Foi utilizado um roteiro de entrevista, constando de perguntas destinadas à caracterização da amostra e outras dirigidas à coleta de informações visando atingir os objetivos da pesquisa. Para registro, foram utilizados um micro gravador Panasonic (Microcassete Recorder RN-303) e micro fitas Sony (Microcassete MC-60).

Procedimento

O contato com os sujeitos deu-se preferencialmente via telefone, sendo todos informados das finalidades da pesquisa, do tempo previsto para entrevista e da garantia de anonimato. Informações suplementares foram fornecidas à pedido. As gravações foram realizadas individualmente, em local e hora da escolha dos entrevistados, podendo os mesmos solicitar o não registro de quaisquer conteúdos. Foi utilizado apenas o material gravado.

Resultados

As entrevistas gravadas foram transcritas; foram reunidas as respostas por pergunta e por grupo, sendo definidas categorias de análise de conteúdo. Para a completar as análises, recorreu-se ao teste de χ^2 para teste de homogeneidade na análise intra-grupo e de independência para comparar os grupos. Levando-se em conta as características específicas da presente pesquisa e as variáveis que devem ser consideradas ao se estabelecer a margem de erro (Witter, 1996), decidiu-se pelo nível de erro de 0,05. A H_0 foi sempre de igualdade entre as categorias ou grupos e a H_a de que eram diferentes, ou seja, bicaudal (Siegel, 1974), sendo os parâmetros para H_0 , H_a e n.sig. os mesmos para todas as análises.

Na Tabela 1 são apresentadas as opiniões dos três grupos quanto à ausência de valor legal/profissionalizante do certificado, e também como produto de um curso denominado como sendo 'universitário'. No total, 79,16% dos sujeitos respondem que isso não é importante, e 20,83% acham que sim. Argumentos para *não*:

No Grupo I, 35,29% afirmaram que não tinham, ao ingressar, objetivo/interesse/ necessidade de continuar trabalhando, conforme o exemplo: "eu nem

Tabela 1 - opinião dos sujeitos quanto à ausência de valor legal/profissionalizante do certificado da Universidade da Terceira Idade

Respostas	Grupo I		Grupo II		Grupo III		Total		gl / χ^2 o (χ^2 c)
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Não é importante									
1. Objetivo não trabalho	6	35,29	3	37,5	4	44,44	13	38,23	2 / 1,07 (5,99)
2. Objetivo aprender	3	17,64	3	37,5	2	22,22	8	23,52	2 / 7,72 (5,99)
3. Características U3I	5	29,41	1	12,5	2	22,22	8	23,52	2 / 6,93 (5,99)
4. Onjetivo conviver	1	5,88	1	12,5	0	0	2	5,88	1 / 2,50 (3,84)
5. Objetivo lazer	2	11,76	0	0	0	0	2	5,88	c.i.
6. Objetivo melhorar	0	0	0	0	1	11,11	1	2,94	c.i.
Total	17	99,98	8	100	9	99,99	34	99,97	
gl / χ^2 o (χ^2 c)	4 / 28,50 (9,49)		3 / 25,04 (7,82)		3 / 23,00 (7,82)		5 / 57,44 (11,07)		
Sim, é importante: 20,83%									
1. Serve para o trabalho	2	33,33	3	60	2	100	7	53,84	2 / 35,51 (5,99)
2. Termo "universidade"	3	50	0	0	0	0	3	23,07	c.i.
3. Serve de incentivo	1	16,66	2	40	0	0	3	23,07	1 / 9,13 (3,84)
Total	6	99,99	5	100	2	100	13	99,98	
gl / χ^2 o (χ^2 c)	2 / 16,50 (5,99)		1 / 4,00 (3,84)		c.i.		2 / 19,42 (5,99)		

pensava, a essa altura do campeonato, em procurar trabalho". Outros 29,41% estavam cientes das características da Universidade, atribuindo ao certificado outros valores: *"mas é muito agradável ter, muito interessante, muito gratificante o certificado"*; *"eu sabia que não era assim uma universidade no sentido da palavra"*. 17,64% afirmaram que seu objetivo era aprender: *"eu quis...aprender mais porque nessa altura da vida a gente já esqueceu tudo o que aprendeu na escola"*. Outros objetivos foram: lazer (11,76%): *fiz por hobby*"; e convivência (5,88%): *"foi mais a convivência"*.

No Grupo II, as respostas 'objetivo não é trabalho' e 'objetivo é aprender' tiveram iguais porcentagens (37,5%). A seguir, com os mesmos índices, apareceram as respostas 'objetivo é conviver', como em: *"estou para conviver"*, e as respostas ligadas às 'características da Universidade': *"o valor da Universidade é o mesmo. Acho bonitinha a cerimônia, como se fosse realmente um diploma de muito valor"*.

No Grupo III, o maior percentual (44,44%) permaneceu com 'objetivo não é trabalho': *"acho que ninguém pretende trabalhar daqui a dois anos, estamos todas com mais ou menos 60"*. A seguir, com 22,22% cada, 'objetivo é aprender': *"é a mesma coisa prá mim, porque o que vai me interessar é o meu conhecimento"*; 'características da Universidade' e outros valores: *"desde o início eu estou sabendo. Mas é sempre um orgulho de ter o certificado, pelo menos prá mostrar pros netos"*. Em último lugar, com 11,11%, o objetivo 'melhorar': *"melhorar minha situação do corpo, da mente"*.

No total, o maior número de argumentos relatando não importar a ausência de valor legal/profissionalizante do certificado está no objetivo "não trabalho" (38,23%), seguido pelos objetivos 'aprender' e 'características da Universidade' (23,52% cada). 'Conviver' e 'lazer' aparecem cada qual com 5,88%, e 'melhorar', com 2,94%. O Grupo I foi o que mais argumentos apresentou, insistindo na falta de importância de um valor legal/profissionalizante.

Dentre os argumentos para *não é importante* o teste de homogeneidade realizado nos três grupos e no Total permite rejeitar a H_0 . No Grupo I

($\chi^2_o=28,50$, $\chi^2_c=9,49$ para n.g.l.=4), as categorias de maior peso são 'objetivo não é trabalho' e 'características da Universidade'. No Grupo II ($\chi^2_o=25,04$, $\chi^2_c=7,82$; n.g.l.=3) isso se deve à maior concentração nas categorias 'objetivo não é trabalho' e 'objetivo é aprender'. Entre os ingressantes ($\chi^2_o=23,00$ e $\chi^2_c=7,82$; n.g.l.=3) a distribuição das categorias não é homogênea, principalmente pelo peso do argumento 'objetivo não é trabalho'. No Total ($\chi^2_o=57,44$ e $\chi^2_c=11,07$; n.g.l.=5), a maior concentração está nas respostas 'objetivo não é trabalho', 'objetivo é aprender' e 'características da Universidade'.

Na comparação entre grupos por categorias são significantes apenas 'objetivo é aprender' e 'características da Universidade'; as demais não permitem cálculo de χ^2 , ou não ocorrem em todos os grupos.

Argumentos para as respostas *sim, é importante* (o valor legal/profissionalizante):

No Grupo I, 50% dos argumentos referem-se a que o termo 'universidade' e a descrição do curso resultariam num certificado de valor oficialmente reconhecido. Exemplos: *"a Universidade da Terceira Idade é um curso de extensão universitária, de atualização cultural (neste caso repete o que leu no folheto)"*; *"pensei em certificado, até em registro (em sindicato) ou diploma"*. A seguir, com 33,33%, argumentos que indicam que o reconhecimento seria útil para quem quisesse/precisasse continuar a trabalhar, mesmo que a sua relação com o tipo de atividade profissional não seja vista de forma precisa: *"teria importância para quem tivesse necessidade; um trabalho fácil, numa loja, por exemplo"*. Em último lugar, com 16,66%, respostas que consideram o valor legal como incentivo: *"acho que o diploma daria mais incentivo"*.

No Grupo II, 60% dos argumentos relacionam-se à vontade/necessidade de trabalhar: *"prá certas pessoas sim, porque tem gente que não falta um dia por causa do certificado"*. Os 40% restantes consideram que o valor legal daria mais incentivo ou recompensaria tempo/esforço dispendidos: *"pensei nisso, porque a gente vai diariamente, assiste às aulas, presta atenção"*.

No Grupo III, 100% dos argumentos referem-se à vontade/necessidade de trabalhar: *"se a gente*

puder tirar proveito dele profissionalmente, seria muito bom, porque a gente na terceira idade ainda tem disposição de exercer alguma função”; “tinha uma vaga em...e eles querem currículo. Só um certificado com valor legal ajudaria num currículo”.

No total, mais da metade desses argumentos (53,84%) liga-se ao desejo/ necessidade de exercer uma profissão; com o mesmo percentual cada (23,07%) seguem-se as respostas acerca do valor reforçador do certificado e a interpretação do termo ‘universidade’.

Dentre os argumentos para a resposta *sim*, os testes de homogeneidade realizados nos Grupos I, II e Total também permitem rejeitar a H_0 . Não foi possível seu cálculo no Grupo III pela presença de uma única categoria. Entre os egressos ($\chi^2_0=16,50$ e $\chi^2_c=5,99$ para n.g.l.=2), isso ocorre pela predominância da categoria ‘termo universidade’. Entre os alunos atuais ($\chi^2_0=4,00$ e $\chi^2_c=3,85$; n.g.l.=1) essa categoria não aparece, sendo significantes as demais: o valor do certificado para um eventual trabalho e como incentivo. No Total ($\chi^2_0=19,42$ e $\chi^2_c=5,99$; n.g.l.=2), a significância deve-se principalmente ao valor do certificado como meio para se poder trabalhar. Na comparação de grupos por categorias aparecem diferenças significantes, rejeitando-se a H_0 .

Espera-se que frequentar uma Universidade implique em repensar ou redirecionar o próprio futuro. Assim, foi solicitado aos sujeitos que se manifestassem a respeito de seus planos, descritos na Tabela 2.

No Grupo I, ‘estudar’ é o plano mais freqüente (53,33%), seguido por: ‘viajar’, ‘cuidar da saúde’, ‘cuidar do futuro de filhos/netos’, ‘casamento/relacionamento’ (13,33% cada). Por último, ‘continuar como está/melhorar’ e ‘trabalhar’, cada qual com 6,66%.

No Grupo II, ‘falta de planos’ é mais freqüente (31,25%), seguido por ‘estudar’ (25%). ‘Viajar’ e ‘trabalhar’ aparecem com 12,5%. As demais atividades representam 6,5% do total cada: ‘cuidar da saúde’, ‘continuar como está/melhorar’, e ‘cuidar do futuro de filhos/netos’.

No Grupo III, ‘estudar’ recebe maior destaque (35,71%), seguido por ‘falta de planos’ (21,42%). Com o mesmo percentual (14,28%) estão: ‘viajar’, ‘continuar como está/melhorar’. Por fim, com 7,14% cada, ‘cuidar de filhos/netos’ e ‘trabalhar’.

No Total, ‘estudar’ é o plano mais freqüente (31,11%). Como exemplo: *“pretendo continuar e com uma visão ainda maior...eu li um artigo...o filósofo Sócrates...só alcançou o máximo da capacidade intelectual aos 70 anos...e eu estou baseado nisso...e em mais alguma coisa: o saber não tem idade, o querer não tem barreiras”.* Segue-se ‘ausência de planos’ (17,77%), como em: *“não tenho...vou esperar a morte [fala rindo]”* Em terceiro lugar, ‘viajar’ (13,33%): *“única coisa que eu quero é poder viajar, conhecer tudo o que eu não conheci...”*

Tabela 2 - Planos para o futuro decorrentes de cursar uma Universidade da Terceira Idade

Planos	Grupo I		Grupo II		Grupo III		Total		gl / χ^2_0 (χ^2_c)
	F	%	F	%	F	%	F	%	
1. Estudar/ler (em geral)	5	33,33	4	25	5	35,71	14	31,11	2 / 2,08 (5,99)
2. Não tem/não sabe	0	0	5	31,25	3	21,42	8	17,77	1 / 1,92 (3,84)
3. Viagens/passeios	2	13,33	2	12,5	2	14,28	6	13,33	2 / 0,07 (5,99)
4. Continuar como está/melhorar	1	6,66	1	6,25	2	14,28	4	8,88	2 / 4,21 (5,99)
5. Cuidar do futuro de filhos/netos	2	13,33	1	6,25	1	7,14	4	8,88	2 / 3,21 (5,99)
6. Trabalhar	1	6,66	2	12,50	1	7,14	4	8,88	2 / 3,57 (5,99)
7. Cuidar da saúde	2	13,33	1	6,25	0	0	3	6,66	1 / 2,50 (3,84)
8. Casamento ou relacionamento	2	13,33	0	0	0	0	2	4,44	c.i.
Total	15	99,97	16	100	14	99,97	45	99,95	
gl / χ^2_0 (χ^2_c)	6 / 33,06 (12,59)		6 / 43,34 (12,59)		5 / 34,97 (11,07)		7 / 39,52 (14,07)		

mas viajar é função primordial da minha vida". Com 8,88% cada seguem-se: 'continuar como está/ melhorar', 'cuidar de filhos/netos', e 'trabalhar'. Exemplos: "*continuar ganhando mais ou menos como (agora)*"; "*outra coisa que quero é: à medida que meus netos...se tiverem dificuldade prá formação intelectual deles, se eu puder ajudar, é a coisa que mais quero*"; "*gostaria de trabalhar nalguma coisa...que fosse três, quatro horas*". Com 6,66% aparecem planos de 'cuidar da saúde': "*pretendo frequentar bons médicos prá ter boa saúde*". 'Casamento/relacionamento' aparece por último, com 4,44%: "*se eu tiver sorte de ter um outro casamento, alguém com quem eu possa dividir as emoções, eu até enfrentaria*".

Os testes de homogeneidade resultaram em χ^2_o significantes nos três grupos e no Total (no Grupo I: $\chi^2_o=33,06$ e $\chi^2_c=12,59$; n.g.l.=6; no Grupo II: $\chi^2_o=43,34$ e $\chi^2_c=12,59$; n.g.l.=6; no Grupo III: $\chi^2_o=34,97$ e $\chi^2_c=11,07$; n.g.l.=5; no Total: $\chi^2_o=39,52$ e $\chi^2_c=14,07$; n.g.l.=7) permitindo rejeitar a H_o . Nos testes de independência, a H_o não foi rejeitada; as categorias tiveram distribuição estatisticamente esperada. Uma exceção é a categoria 'casamento/relacionamento', cujo cálculo foi impossibilitado devido a sua baixa ocorrência. A categoria 'não tem planos/não sabe' não aparece entre os egressos, e 'casamento/relacionamento' é exclusiva desse mesmo grupo. 'Cuidar da saúde' não ocorre no grupo de ingressantes.

Discussão e conclusões

Apesar de algumas diferenças entre os três grupos, na opinião da maioria dos sujeitos a ausência de valor legal/profissionalizante do certificado é irrelevante, pois seus objetivos para ingresso constam sobretudo em aprender, o que parece servir mais a propósitos de enriquecimento pessoal do que profissional. A ênfase na aprendizagem é confirmada pela análise de outras variáveis, dentre as quais se destacam as expectativas para ingresso (Erboato, 1996).

Como já mencionado, a valorização do conhecimento é igualmente encontrada por Néri (1996), acrescida de mais informações: o saber não apenas tem ligações íntimas com a satisfação pessoal (bem-

estar, auto-realização, etc.), mas o ser capaz de aprender implica em sentir-se eficaz, agente, e no domínio da própria vida, afastando os estereótipos negativos associados ao envelhecimento. A autora relaciona esses fatores com esforços na obtenção da generatividade. Outro dado de interesse são os relatos dos sujeitos de que estariam realizando um antigo sonho de poder frequentar uma universidade.

O modo como o curso se organiza aparenta ser satisfatório, atendendo às necessidades do alunado. O uso de termos como 'universidade' ou 'faculdade' para referir-se ao programa, um dado qualitativo, parece ser motivo de orgulho entre os alunos, mesmo cientes de que o mesmo não se enquadra nos moldes tradicionais definidos por Kasworm (1994). Mas outras partes do discurso sugerem pouca clareza a respeito, como em: "*meus netos...eles vão falar: puxa, o vovô terminou agora a universidade com 60 e poucos anos*". Essa observação reforça os resultados de Néri (1996), e o comentário de Veras & Camargo Jr (1995,p.17) de que "nunca é demais lembrar a importância que se dá, em nosso meio, por se frequentar uma Universidade, especialmente em determinados setores de classe média e baixa cujos idosos não tiveram essa oportunidade na juventude".

Nos poucos casos em que tencionam (re)começar um trabalho, é considerado preferível que o certificado não seja apenas de uso comprobatório. Apesar de atualmente a maioria dos alunos atribuir-lhe outros valores, essa é uma questão que deveria ser melhor esclarecida, com vistas a não criar falsas esperanças, como no caso do sujeito que cita textualmente um folheto oferecido pela Universidade que a descreve como sendo de "extensão universitária", motivo suficiente para esperar por um diploma reconhecido de habilitação. Manter papéis ocupacionais mostra-se pois, pouco representado, o que talvez se deva à situação sócio-econômica estável e satisfatória da amostra. Também é possível que a busca por outros papéis seja mais importante.

Assim, a oferta do curso como sendo 'universitário' apresenta mais aspectos positivos do que negativos: há sugestões de que estimula o ingresso, resultando em benefícios para os alunos. Por outro lado, também seria necessário pesquisar-se, entre os

interessados, motivações para frequentarem programas com outras denominações, possivelmente menos atraentes. Seria recomendável, no entanto, um levantamento periódico de possíveis mudanças nas expectativas da clientela atingida quanto ao reconhecimento desses programas, com vistas a reorganização dos mesmos, se comprovadas as tendências descritas por Lemieux (1995). Por ora, folhetos contendo mais esclarecimentos ou um simples contrato de prestação de serviços, que demandam pouco custo ou esforço, preveniriam frustrações.

Os planos para o futuro decorrentes de cursar a Universidade mostram-se muito mais auto-dirigidos (principalmente estudar, viajar, permanecer como está ou melhorar de algum modo, cuidar da própria saúde, ou ter um companheiro) do que hetero-dirigidos (ajudar membros da família direta), nenhum deles relacionado com preocupações de cunho comunitário/social, não havendo diferenças significantes entre os grupos, apenas entre categorias. Entretanto, uma categoria de resposta inexistente entre ex-alunos é não fazer planos, sugerindo uma influência positiva da Universidade nesse sentido.

Isto está de acordo com os resultados de uma outra variável estudada, relacionada às 'expectativas face o término do curso'. Intenções de fazer uso do conhecimento adquirido com fins de auto ou hetero ajuda não aparecem entre os egressos e perfizeram apenas 9,67% das argumentações (Erbolato, 1996). Entre as tarefas de desenvolvimento (Melo, 1981), parecem sobressair aquelas relativas à aceitação e aos ajustes necessários ao processo de envelhecimento, pré-condições imprescindíveis ao exercício das responsabilidades cívicas, mas não sendo as contribuições sociais um tema ora dominante.

Respeitadas as limitações do poder de generalização, e as conseqüentes às características da amostra (sujeitos de faixas etárias heterogêneas, cultural e financeiramente favorecidos), pode-se concluir que as Universidades da Terceira Idade apresentam:

a) aspectos negativos, como a frustração de expectativas, caso as mesmas se relacionem a estudos de nível superior, e como instituições que podem colaborar para a categorização e antecipação da velhice;

b) aspectos muito positivos, pois oferecem oportunidades para atualização cultural, para usufruto dos benefícios resultantes da convivência entre os pares, dentre os quais se destacam elementos favoráveis ao envelhecimento bem-sucedido, e sobretudo, um espaço educativo onde indivíduos de meia e terceira idade buscam construir um novo papel social, hipótese a ser confirmada por outros estudos mais aprofundados.

Referências

- BALTES, P.B. & BALTES, M.M. (1990) Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation. In: P.B. BALTES & M.M. BALTES (ed.) *Successful aging: perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge: University Press.
- DÁLIA, E.C.P. (1983) Novos tempos, diferentes necessidades, outros tipos de educação. In: G.P. WITTER & E.C.P. DÁLIA, *Educação de adultos: textos e pesquisas*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- DIAS, A.C.G. (1995) Representações sobre a velhice: o "ser velho" e o "estar na terceira idade". *Resumos da XXV Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto: 360.
- DICKERSON, B.E.; MYERS, D.R.; SEELBACH, W.; JOHNSON-DIETZ, S. (1990) A 21st Century challenge to higher education: integrating the older people into academia. In: R.M. SHERRON & D.B. LUMSDEN (ed.) *Introduction to educational gerontology*. 3rd ed., New York: Hemisphere.
- ERBOLATO, R.M.P.L. (1996) *Universidade da Terceira Idade: avaliações e perspectivas de alunos e ex-alunos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, PUCAMP, Campinas.
- Faculdade Aberta para a Terceira Idade Costa Braga (1992) Folheto e curriculum, São Paulo.
- Faculdade de Serviço Social da PUCAMP (s/d) *Universidade da Terceira Idade*. Folheto de apresentação, Campinas.
- FISHER, J.C. (1993) A framework for describing developmental change among older adults. *Adult Education Quarterly*, 43 (2): 76-89.

- GLASS JR, J.C. (1990) Religion and the role of education. In: R.H.SHERROM & D.B.LUMSDEN (ed.) *Introduction to educational gerontology*. 3rd ed., New York: Hemisphere.
- GRIGSBY, J.S. (1991) Paths for future population aging. *The Gerontologist*, 31 (2): 195-203.
- HADDAD, E.G.M. (1993) *O direito à velhice: aposentados e a previdência social*. São Paulo: Cortez.
- KASWORM, C.E. (1994) University adult education. In: T.HUSÉN & N.POSTLETHWAITE (ed.) *The international encyclopedia of education*. 2nd. ed., Exeter, Great Britain: Pergamon.
- KLANG, R.C.(1981) *A função do psicólogo escolar: análise crítica e sugestões de um novo enfoque*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, PUC/RJ, Rio de Janeiro.
- LASLETT, P. (1994) The third age, the fourth age and the future. *Ageing and Society*, 14 (1): 437-447.
- LEMIEUX, A. (1995) The University of the Third Age: role of senior citizens. *Educational Gerontology*, 21: 337-344.
- MCCLUSKY, H.Y. (1990) The community of generations: a goal and a context for the education of persons in the later years. In: R.H.SHERROM & D.B.LUMSDEN (ed.) *Introduction to educational gerontology*. 3rd ed., New York: Hemisphere.
- MELO, S.P.DA S. (1981) *Tarefas de desenvolvimento de adulto e sua perspectiva no tempo: um estudo através de obras literárias nordestinas*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- NÉRI, A.L. (1991) *Envelhecer num país de jovens: significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos*. Tese de livre docência, UNICAMP, Campinas.
- NÉRI, A.L. (1993) Psicologia do envelhecimento: uma área emergente. *Cadernos da ANPEPP*, (2): 57-81.
- NÉRI, A.L. (1996) Coping strategies, subjective well-being and successful aging: evidence from mature and aged students involved in an educational experience in Brazil. Trabalho aceito para apresentação na *XIVth Biennial ISSBD Conference (Symposium Integrity, Engagement and Well-being: Developmental Themes of Late Adulthood)*, a ser realizada em agosto, Quebec.
- OLIVEIRA, M.I.T.C. (1990) *Vivências da velhice: identidade e aposentadoria*. Tese de Doutorado em Psicologia, USP, São Paulo.
- PETERSON, D.A. (1990) A history of the education of older learners. In: R.H.SHERROM & D.B.LUMSDEN (ed.) *Introduction to educational gerontology*. 3rd ed., New York: Hemisphere.
- PRATA, L.E. (1990) Os programas especificamente destinados à população idosa. In: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. *O idoso na Grande São Paulo*. junho: 233-249.
- SÁ, J.L.M. de (1995) A Universidade da Terceira Idade e seu efeito multiplicador (editorial). *Reviver*, 3 (8):2.
- SIEGEL, S. (1974) *Estatística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. Traduzido do inglês por J.A.Villalobos. Mexico: Trillas.
- Universidade de São Paulo (1995) *Projeto "Universidade aberta à terceira idade"*. Manual de informações, São Paulo.
- VERAS, R.P. & CAMARGO JR, K.R. (1995) Idosos e universidade: parceria para a qualidade de vida. In: R.P.Veras (org.) *Terceira idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro: Dumará.
- WITTER, G.P. (1996) Pesquisa científica e nível de significância (no prelo) *Estudos de Psicologia*.

Avaliação da pós-graduação em psicologia: uma vivência*

Maria Amélia Matos
Universidade São Paulo

A rigor, minha experiência em avaliar os meandros da pós-graduação em Psicologia no Brasil começou em 1977 quando o Prof. Aroldo Rodrigues, que havia sido convidado pelo CNPq para elaborar uma avaliação da subárea da Psicologia, por sua vez convidou ao Prof. João Claudio Todorov e a mim para assessorá-lo. Preocupou-me naquela ocasião que não houvesse um banco de dados nem fossem estabelecidos os critérios dessa avaliação. Como resultado, o documento tecia considerações gerais sobre a Psicologia no Brasil e levantava alguns problemas sentidos como prementes pelos participantes.

Em 1981, através do Prof. Gilberto Velho, coordenador da área de Ciências Sociais junto ao CNPq, fui convidada para participar da elaboração do documento *Avaliação e Perspectivas - 1982*, solicitado pelo SEPLAN para subsidiar o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico a ser elaborado. Minha responsabilidade era a subárea de Psicologia. Trabalhando com dados do CAPES, da FAPESP e do CNPq relativos ao período entre 1978 e 1981, elaborei um documento que foi publicado em 1983 pelo CNPq (Matos, 1983).

Nesse documento, após uma breve nota sobre a implantação, ainda recente, da Psicologia no Brasil, e alguma caracterização da psicologia como atividade científica e profissional, tracei um rápido esboço do campo intelectual brasileiro no que diz respeito a essas atividades. Em seguida, esclarecia que, à falta de dados específicos sobre a atuação do cientista e do profissional em Psicologia no Brasil,

bem como à minha ojeriza por opiniões, se devia minha opção por avaliar, não a Psicologia, mas sim as atividades dos cursos de pós-graduação em Psicologia. Já que conseguira obter descrições confiáveis apenas dessas atividades as usaria extensamente. Ademais, julgava, e julgo ainda, que os cursos de pós-graduação em Psicologia no Brasil, por concentrarem a quase totalidade da produção e da publicação científica nessa área no país, forneciam uma boa amostra do estado da arte em Psicologia entre nós.

Obtive junto à CAPES cópias dos relatórios anuais que os cursos de pós-graduação enviam como parte do Sistema CAPES de Acompanhamento e Avaliação de Cursos de Pós-Graduação, já que as planilhas-resumo elaboradas por aquele órgão haviam sido apagadas do banco de dados. Trabalhei com esses dados brutos, assim como com algumas informações do banco de pesquisadores do CNPq (naquela época muito pouco organizado) e, quando possível, com os relatórios anuais da FAPESP. Após caracterizar os cursos, seus domínios e áreas de concentração, organizei planilhas que me permitiam discutir aspectos como:

- docentes e pesquisadores atuando em cada curso de pós-graduação, considerados por instituição universitária, por titulação, e por regime de trabalho;
- incidência de acumulação de cargos em diferentes instituições;
- natureza, tema e incidência de diferentes linhas de pesquisa em cada curso de pós-graduação; caracterização e estruturação dessas linhas;
- distribuição de teses e dissertações entre as diferentes linhas e cursos de pós-graduação;
- produção dos cursos em termos de população discente atendida e titulada, e em termos do tempo médio dispendido nessa titulação;

* Palestra apresentada no I Fórum de Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação promovido pela PUCCAMP, Abril de 1995, Campinas.

Endereço para correspondência: Rua Engenheiro Bianor, 153, São Paulo, SP, 05502, tel.: (011) 814-9817.

- produção dos cursos de pós-graduação em termos de publicações, consideradas e separadas por categoria de publicação;
- distribuição de bolsas de estudo, por agência (CAPES, CNPq, FAPESP), por instituição onde se encontrava o beneficiado e por tipo de bolsa;
- distribuição de bolsa-pesquisa e/ou auxílio pesquisa no país, por agência (CNPq e FAPESP), e por instituição onde se encontrava o beneficiado.

O documento foi considerado modelo pelo coordenador e objeto de discussão entre a direção de várias agências de fomento. Esse documento, amplamente discutido pelos coordenadores de cursos de pós-graduação em Psicologia e em áreas afins, levou à proposta de criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Subsidiou também discussões de critérios de financiamento em agências de fomento como CNPq e FAPESP, e afetou a reformulação dos critérios de avaliação de cursos de pós-graduação do CAPES. Em 1985 continuava atual e suficiente para embasar o trabalho de uma comissão designada pela ANPEPP para “elaborar um documento que contribuísse para a definição de uma política científica nacional em Psicologia” (Botomé, Matos e Della-Coleta, 1986).

Em 1988, através do Prof. Sérgio Micelli, do CEBRAE (instituto de pesquisa contratado pelo CNPq para coordenar a realização de novo documento *Avaliação e Perspectiva*), fui novamente convidada a participar da elaboração daquele documento, no que dizia respeito à Psicologia.

Enquanto em 1981 tivera que entrar nos arquivos do CAPES e CNPq e trabalhar com os relatórios anuais dessas agências, levantando dados brutos e processando-os; agora os técnicos do CNPq, orientados pelo CEBRAE, nos forneciam dezenas de planilhas com dados os mais diversos, e se dispunham a coletar outros que julgássemos necessários. Infelizmente esses dados só se referiam à atuação do CNPq como agência de fomento, assim, novamente recorreremos ao Sistema de Acompanhamento e Avaliação do CAPES, e, novamente trabalhando com cópias dos relatórios, já que, novamente, as planilhas-resumo haviam se perdido. Mas, de

qualquer maneira as condições de trabalho já eram bem melhores.

Creio que está ficando claro que trabalhar em avaliação em Psicologia em nível nacional, no Brasil, é trabalho de Sisifo. Os dados à disposição das agências só são fidedignos quando digitados pelos próprios interessados, se e quando estes conseguem entender os meandros dos gongóricos formulários (hoje substituídos anualmente por programas que, para serem usados necessitam de treinamento especial, que variam a cada ano; que “travam o computador”, e que só imprimem na terceira ou quarta tentativa após, pelo menos, uma “deleção” do documento). Por outro lado, os dados coletados e/ou redigitados pelas agências são cheios de erros, contêm informações flagrantemente inconsistentes, ou então são cheios de lacunas e falhas. Finalmente, esses dados raramente são processados, nunca estão organizados, e, às vezes sequer identificados. De qualquer maneira o trabalho dos técnicos do CNPq em 1989 foi extremamente útil, pena que não tivesse se repetido desde então.

Voltando à nossa avaliação... Trabalhei com dados de 1985 a 1989, e o documento-produto foi discutido publicamente com representantes de sociedades científicas e com técnicos e assessores indicados por agências de fomento. As sugestões foram incorporadas e os elogios coletados. Por falta de verbas no CNPq o documento, *Avaliação e Perspectivas - 1989*, não foi publicado, mas cópias do meu manuscrito circulavam na comunidade e este era discutido. Em 1990 a Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto promoveu um amplo debate sobre aquela parte do documento que eu elaborara e, por decisão da Assembléia de sócios, decidi publicá-lo, o que ocorreu em 1991 (Matos, 1991). Cópias foram enviadas a cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia, a agências de fomento, a sociedades científicas e profissionais, a secretarias de educação, a conselhos regionais etc. O documento é extenso, tem cerca de 60 páginas, 17 tabelas e um quadro. Assim, me dispense de descrevê-lo, mesmo porque foi bem divulgado. Contudo, não posso deixar de mencionar que os principais problemas e mazelas dos cursos de pós-graduação, apontados no documento de 1982, haviam sido consideravelmente reduzidos, a ponto

de o modelo CAPES de avaliação ser considerado por aquela agência “saturado”.

Em 1990 a ANPEPP instituiu uma comissão para “repensar o modelo de avaliação da pós-graduação utilizado pela CAPES”. Fiz parte desse comitê, trabalhando com o Prof. Jairo Eduardo Borges-Andrade e a Prof^a Maria Angela Guimarães Feitosa. Esta foi uma das experiências mais satisfatórias de trabalhar com avaliação que tive, pelo fato de trabalhar mais de perto com dois profissionais altamente competentes, e pelo fato de termos produzido um documento conciso, claro, elegante contendo uma proposta abrangente, transparente e auto-aplicável. Mas também foi uma das experiências das mais desagradáveis por que passei, pela reação altamente emocional dos conselheiros da ANPEPP, sem dúvida, gerada pelo receio de uma avaliação que não continha critérios subjetivos.

A proposta iniciava-se criticando o aspecto relativista do modelo então vigente. A filosofia daquele modelo privilegiava certos aspectos da pós-graduação e não considerava nem as necessidades nacionais nem os referenciais internacionais: todos os índices eram (e em grande parte continuam sendo) avaliados subjetivamente e se compunham de dados relativos: publicação por pesquisador, alunos por orientador, teses por total de aluno etc.). Não se avaliavam as condições mínimas de entrada no sistema, e nem todos os aspectos estruturais possíveis e desejáveis em um bom curso de pós-graduação.

O modelo por nós proposto (Borges-Andrade, Matos e Feitosa, 1991) incluía quatro etapas ou níveis, dos quais dois funcionavam como patamares para se passar para a etapa ou nível subsequente. Vejamos rapidamente:

- Etapa A - *Requisitos mínimos para o funcionamento dos cursos*. Referem-se a recursos humanos e condições mínimas de pesquisa e ensino sem as quais a formação do aluno ficaria comprometida. Sem essas condições (número absoluto de docentes, de alunos, de disciplinas efetivamente ministradas, de linhas de pesquisa ativas, de publicações, de acervo bibliográfico, de instalações para professores, alunos e laboratórios etc.) encerrava-se a avaliação aqui. Aliás, esta seria feita separadamente para o mestrado

e para o doutorado, ao contrário do que era feito até então.

- Etapa B - *Variáveis estruturais*, que permitem avaliar os meios para atingir os objetivos propostos. Incluem algumas das mesmas condições anteriores, porém consideradas de modo a permitir diferenciar entre os cursos, e incluem outras condições de alcance mais amplo, como: efetivo envolvimento dos alunos nas linhas de pesquisa, envolvimento dos docentes em outras atividades técnico-científicas, intercâmbio científico, financiamentos recebidos, produção por docente e por linha de pesquisa etc. Quase todas as variáveis foram definidas em termos relacionais, tendo sido por isso tomado o cuidado de não se empregar escalas ordinais ou intervalares, como era feito então.

- Etapa C - *Eficácia dos cursos*. As medidas aqui eram definidas em termos absolutos, ou seja, objetivos mínimos que precisariam ser atingidos para que a avaliação prosseguisse. Incluía a consideração de um número mínimo de dissertações/teses efetivamente defendidas, bem como de trabalhos publicados (diferenciados e ponderados por tipo de publicação).

- Etapa D - *Eficiência dos cursos*. Aqui se utilizavam indicadores que permitiam avaliar quão bem os cursos utilizavam seus recursos estruturais para atingir seus objetivos, assim as medidas eram sempre relativas. Exemplo: tese/dissertações pelo total de alunos, publicação por total de docentes etc.

Não é este o espaço para se discutir o modelo em detalhe. Uma descrição que lhe fizesse justiça seria longa, pois o modelo abrange uma variedade de aspectos, evitando privilegiar alguns poucos. Pode ser aplicado sem ambigüidades. Seus valores e escalas deveriam ser reajustados em função de debates e alguns dados de realidade. Sem dúvida poderia ser melhorado, e algumas de suas definições não eram absolutamente claras. Porém era um modelo que evitava o uso exclusivo de medidas *per capita*, incluindo medidas agregadas, sem as quais não poderia haver uma avaliação *de fato* do impacto da pós-graduação na produção científica e na formação de quadros para o ensino no Brasil. Era um modelo que permitia sua revisão em partes ou no todo, sem necessidade de substituições por novos modelos à

medida que estes se esgotassem. Era um instrumento finalmente sensível a variações entre um curso e outro e entre mudanças em um mesmo curso. E finalmente, permitia a auto-avaliação. Pena que suas tabelas, escalas, definições de variáveis e, principalmente, seus critérios mínimos assustassem os coordenadores de curso. Pena que, em não tendo sido aplicado por todos os cursos, deixou de mostrar que não era um bicho-papão, e assim não foi aceito majoritariamente pelos conselheiros da ANPEPP. Pena, principalmente, que nenhum outro modelo tenha sido proposto, e que hoje a avaliação dos cursos de pós-graduação em psicologia seja feita de maneira *ad hoc*, misturando-se critérios e novos ao sabor da composição das sucessivas comissões.

Referências

- BORGES-ANDRADE, J.E.; MATOS, M.A. e FEITOSA, M.A.G. (1991). Um modelo alternativo de avaliação da pós-graduação em Psicologia. *III Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico*. São Paulo: ANPEPP, p.115-128.
- BOTOMÉ, S.P.; MATOS, M.A. E DELLA-COLETA, A. (1986). Contribuições para a definição de uma política científica nacional em Psicologia. *Psicologia*, 12, p. 55-65.
- MATOS, M.A. (1983). Avaliação e Perspectivas 1982 - Psicologia. Em SEPLAN/CNPq (Orgs.) *Avaliação e Perspectivas 1982*. Brasília: CNPq, p.275-305.
- MATOS, M.A. (1991). Avaliação e perspectivas em Psicologia: nove anos depois. Em sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (Org.) *Avaliação e Perspectivas em Psicologia: de 1982 a 1989*. Ribeirão Preto: SPRP/CNPq/IDESP, p.7-65.

Editorial

Estudos de Psicologia vem se dedicando à publicação de relatos de pesquisa, sendo considerados, também, artigos teóricos, revisões críticas da literatura, e comunicações relevantes à Psicologia como ciência e profissão.

A história deste periódico ao longo dos seus dezessete anos de existência tem sido contada pelo esforço altruístico dos professores do Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da PUCCAMP, participantes ativos ora como Editores, ora como membros do Conselho Editorial, sendo responsáveis por todo o percurso da publicação, desde o recebimento dos manuscritos até a editoração final.

O Conselho Editorial e seus revisores convidados compõem um diversificado e habilitado conjunto de pesquisadores de diversas áreas da Psicologia, capazes de elaborar revisões éticas e construtivas.

Mais do que tudo, entretanto, o que traduz o sucesso de um periódico em seu campo é o trabalho feito pelos autores, ao conduzir suas pesquisas e estudos e enviá-las para serem submetidas à avaliação de seus pares.

Neste ano, a Direção da revista vem fazendo um esforço de modernização, em sua organização administrativa e operacional objetivando torná-la mais ágil, eficiente, e atual, incluindo, nestas mudanças um novo layout de capa.

Novas normas de apresentação dos manuscritos foram introduzidas, afim de adaptá-los às novas exigências de editoração eletrônica, assim como para agilizar a tramitação dos manuscritos entre os Editores até a sua aceitação final para publicação.

O método tradicional de disseminação do conhecimento científico tem sido basicamente o formato em papel, que infelizmente, tem tido algumas dificuldades, como o alto custo e o longo tempo que se passa desde a entrega inicial do manuscrito até a publicação.

Um método alternativo que tem, pouco a pouco, recebido maior interesse da comunidade científica internacional é o formato eletrônico, interessante, principalmente, pela sua capacidade interativa, pela rapidez e acessibilidade de comunicação, assim como pelo seu baixo custo final.

A possibilidade de ter um periódico brasileiro, em Psicologia, na Internet, abre uma oportunidade excelente, principalmente para os leitores distantes, com pouco acesso ao formato em papel.

Os artigos colocados na World Wide Web pela revista Estudos de Psicologia serão os mesmos enviados para serem impressos e portanto serão submetidos à apreciação do Conselho Editorial. Os autores que desejarem ter seus trabalhos incluídos no formato on-line da revista Estudos de Psicologia deverão se manifestar e enviar seus originais em disquete 3 1/2 digitados em editores de texto similares ou superiores ao Word for Windows, em fonte Times New Roman 12.

A home page da revista já se encontra implantada e pode ser visitada no endereço <http://www.epub.org.br/epsico>. Na primeira etapa de implantação e implementação da versão on-line serão colocados os resumos de todos os artigos do respectivo número e um artigo será selecionado para ser colocado na íntegra. Artigos de especial interesse dos leitores poderão ser solicitados via e-mail.

Estudos de Psicologia já está a partir deste ano de 1996, disponível para assinatura, para pessoas físicas. Os pedidos para assinatura dos volumes deverão ser encaminhados à Direção da revista. Estão disponíveis, também, assinaturas para estudantes de graduação e pós-graduação.

Todas estas inovações objetivam instrumentar a revista Estudos de Psicologia para enfrentar os desafios do próximo milênio, procurando sempre desenvolver um trabalho da melhor qualidade nesta área do conhecimento.

Vera Lucia Adami Raposo do Amaral

Normas para Publicação

Tipos de trabalhos aceitos pela revista *Estudos de Psicologia*.

Estudos de Psicologia aceita trabalhos originais referentes à psicologia como ciência e profissão de acordo com as seguintes categorias:

Relatos de pesquisa, estudos teóricos e revisões críticas da literatura, relatos de experiência profissional, comunicações breves, resenhas, informações sobre temas, eventos e atividades referentes à psicologia e cartas ao Editor.

Apreciação pelo Conselho Editorial

Os manuscritos serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente, venham acompanhados de uma carta de encaminhamento assinada por todos os autores do trabalho solicitando publicação na revista *Estudos de Psicologia* onde conste aprovação prévia de autores citados em comunicação pessoal.

As colaborações serão encaminhadas sem o nome do(s) autor(es) à três membros do Conselho Editorial da revista *Estudos de Psicologia*, dentre especialistas na matéria em julgamento. São necessários dois pareceres favoráveis para a aceitação final para publicação. Consultores ad hoc poderão ser consultados, quando necessário. O nome dos autores dos pareceres emitidos serão mantidos em absoluto sigilo. Aos autores será comunicada a decisão de aceitação ou recusa do trabalho. Os trabalhos que receberem sugestões para alterações serão encaminhados aos autores para as devidas correções, devendo ser devolvidos no prazo máximo de um mês. Os originais, mesmo quando não aprovados para publicação, permanecerão de posse da revista *Estudos de Psicologia*.

Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pela Direção ou pelo Conselho Editorial da Revista de acordo com critérios e normas operacionais da revista.

Forma de Apresentação dos Manuscritos

Estudos de Psicologia adota as normas de publicação da American Psychological Association - APA (4a. edição, 1994). Tais normas poderão ser reconsideradas em condições especiais referentes a especificidades da língua portuguesa, condições operacionais da revista ou normas da ABNT. Os manuscritos devem ser redigidos em português. Excepcionalmente, o inglês e o espanhol poderão ser aceitos, a critério do Conselho Editorial.

Os originais devem ser apresentados em 03 (três) vias, datilografadas em espaço duplo, acompanhados de cópia em disquete 3 1/2, gravados em editores de texto similares ou superiores ao Word for Windows, em fonte Times New Roman, CGTimes, Rô Prestige, tamanho 12.

O texto deverá ter de 600 a 5000 palavras, ou 12 a 20 laudas. Cada lauda deve ter 40 linhas com 80 caracteres, paginado desde a folha de rosto personalizada, que deverá ser numerada com número 1. A página deverá ser tamanho carta ou A4, com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5 cm), esquerda e direita (no mínimo 3 cm).

Cada página impressa corresponde a mais ou menos três páginas do original incluindo as folhas de rosto, tabelas, figuras e referências bibliográficas. A versão reformulada deve ser reencaminhada em três vias no formato em papel e uma via no formato de disquete. Deve ser encaminhada, também, uma autorização para a publicação dos resumos em inglês e português e do trabalho na íntegra para a versão on-line da revista *Estudos de Psicologia*.

Todo e qualquer encaminhamento inicial à revista deve vir acompanhado de carta assinada pelo autor principal, onde esteja declarada a intenção dos autores de terem seu trabalho publicado na revista *Estudos de Psicologia*. Para a publicação final os trabalhos com vários autores devem vir acompanhados de uma carta assinada por todos os autores

Apresentação dos originais

Os trabalhos devem ser apresentados na seguinte ordem:

Folha de rosto sem identificação dos autores contendo

- Título completo em português.
- Sugestões de título abreviado para cabeçalho, não excedendo 5 palavras.
- Título completo em inglês, compatível com o título em português.

Folha de rosto com identificação dos autores, contendo

- Título completo em português.
- Sugestão de título abreviado.
- Título completo em inglês.
- Nome de cada autor, seguido por afiliação institucional.
- Indicação do autor para correspondência, seguido de endereço completo, de acordo com as normas do correio. Se disponível, indicar, também, o endereço eletrônico.
- Indicação de endereço para correspondência com o Editor, para a tramitação do manuscrito, incluindo fax, telefone e, se disponível, endereço eletrônico.
- Se necessário, indicação de atualização de afiliação institucional.

- Quando pertinente incluir parágrafo reconhecendo apoio financeiro, colaboração de colegas e técnicos, origem do trabalho, como por exemplo, se anteriormente foi apresentado em evento, derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada como sendo a instituição de origem dos autores.

Folha a parte contendo Resumo, em português.

O resumo deve conter o máximo de 150 palavras ou seja cinco a dez linhas. Alguns tipos de colaboração dispensam resumo. Ao resumo devem-se seguir 3 a 5 palavras-chave para fins de indexação do trabalho. No caso de relato de pesquisa, o resumo deve incluir breve referência ao problema investigado, características da amostra, método usado para a coleta de dados, resultados e conclusões.

Folha a parte contendo Abstract, em inglês.

O Abstract deve ser compatível com o texto do resumo. Deve seguir as mesmas especificações do resumo, acompanhado de key words, compatíveis com as palavras-chave.

Trabalhos na íntegra

O texto de todo trabalho original submetido à publicação deve ter uma organização clara, usando títulos e subtítulos que facilitem a leitura. Para os relatos de pesquisa o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar introdução, metodologia, resultados e discussão. Nota de rodapé só é permitida na primeira lauda, para notificar auxílios recebidos, apresentação em eventos e atribuição de créditos.

Tabelas, quadros, figuras e fotografias somente deverão ser incluídos no corpo do trabalho, se forem essenciais à compreensão do texto, recomendando-se o máximo de contenção neste sentido. Além disso, devem vir acompanhados de título que traduza essencialmente o que se acha contido neles. Como regra, estes devem vir em folha à parte e os locais sugeridos para inclusão de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto, por meio de expressões, como, por ex., "Inserir Fig. 1 aqui". Tabelas, quadros, figuras e fotografias de outros autores só poderão ser reproduzidos se acompanhados da indicação da fonte de referência e com cópia da devida autorização, anexada aos originais.

As citações bibliográficas deverão ser feitas de acordo com as normas da APA. No caso de transcrição na íntegra de um texto, esta deve ser delimitada por aspas seguida do número da página citada.

Referências Bibliográficas

As referências devem ser indicadas em ordem alfabética do último sobrenome do autor principal. Trabalhos de autoria única ou do mesmo autor devem ser ordenados por ano de publicação, vindo em primeiro lugar a mais antiga. Trabalhos com um único autor vem antes dos trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Trabalhos em que o primeiro autor seja o mesmo, mas co-autores sejam diferentes devem guardar a ordem alfabética do sobrenome dos co-autores. Trabalhos com os mesmos autores devem ser ordenados por data, vindo em primeiro lugar o mais antigo. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data deverão ser ordenados pelo título em ordem alfabética. A formatação das referências deve facilitar a tarefa de revisão e de editoração - além de espaço duplo e tamanho de fonte 12, o parágrafo deve ser normal, com recuo apenas na primeira linha, sem deslocamento das margens. Os grifos devem ser indicados por fonte em itálico.

No corpo da colaboração as indicações devem ser feitas por meio do sobrenome dos autores e do ano de publicação constante nas referências.

Anexos

Anexos só poderão ser introduzidos quando contiverem informação indispensável para a compreensão dos texto.

Tabelas, figuras e fotografias

Devem incluir título e notas, uma por página, em papel, e uma por arquivo de computador. Na publicação impressa a tabela não pode exceder 18cm de largura x 24 cm de comprimento. Sua largura deve se limitar a 60 caracteres, para tabelas simples. Em tabelas mais complexas deve-se incluir 3 caracteres de espaço entre colunas da tabela, e limitar a 125 caracteres. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título.

Direitos Autorais da Revista *Estudos de Psicologia*

Os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à Revista *Estudos de Psicologia*. A reprodução total dos artigos desta Revista em outras publicações, ou para qualquer outra utilidade, está condicionada a autorização escrita do Editor. O autor principal de cada artigo receberá dez separatas de seu artigo.

Reprodução parcial de outras publicações

Os artigos submetidos à publicação devem evitar citações muito grandes extraídas de publicações de outros autores. Recomenda-se evitar a reprodução de tabelas, quadros ou desenhos. Quando isto acontecer estas devem vir acompanhadas de permissão dos autores que detenham os direitos autorais.

Endereços para encaminhamento de originais, correspondência e solicitação de assinatura

Os manuscritos, bem como toda a correspondência necessária, deverão ser encaminhados, para:

Editor

Revista Estudos de Psicologia

Rua Waldemar Cesar da Silveira, 105, Swift

Pós-Graduação em Psicologia - PUCCAMP

Campinas - SP - CEP 13045-270

Fone/Fax: (019) 230-7180

Endereço Internet: <http://www.epub.org.br/epsico>

Assinaturas

Para assinar a revista Estudos de Psicologia, encaminhe seu pedido diretamente ao endereço acima.



Estudos de Psicologia

Nome _____

Endereço _____

CEP _____ Cidade _____ Tel _____

Indique com um x sua escolha

- assinatura anual
 exemplares avulsos

Quantidade	Volume	Número	Ano

O valor da assinatura anual é de R\$ 30,00. O valor de números avulsos a partir do ano de 1995 em diante é de R\$ 11,00. Para os volumes anteriores a 1995, o preço do exemplar avulso é de R\$ 6,00. A revista **Estudos de Psicologia** é uma publicação quadrimestral. Seu pedido deve ser encaminhado para o endereço acima, juntamente com o preenchimento desta folha e o cheque nominal à "Estudos de Psicologia".

