

ESTÁGIO CLÍNICO: UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO CLÍNICO*

Luiz Fernando de Lara Campos
(Universidade São Judas Tadeu)

RESUMO

CAMPOS, L.F. de L. Estágio Clínico: um instrumento de avaliação do desempenho clínico. *Estudos de Psicologia*, 8 (1): 58-89, 1991.

A avaliação do desempenho clínico dos estagiários do quinto ano de Psicologia foi o principal objetivo desta pesquisa. Foram observados 18 estagiários divididos em três sub-grupos (N = 6), de acordo com a fase de estágio que estes se encontravam (inicial, medial e final), assim como por modelo teórico, como guia de observação, foi utilizada a escala de observação de comportamentos denominada "SUPERVISOR BEHAVIOR OBSERVATION SYSTEM". Os resultados demonstram que a evolução dos sujeitos, na medida em que o estágio supervisionado ocorre, praticamente não se desenvolveu.

PALAVRAS-CHAVE : desempenho clínico; avaliação de trabalho clínico, avaliação de ensino, estágio acadêmico.

(*) Artigo adaptado da Dissertação de Mestrado do autor, intitulada: "Supervisão Clínica: Um Instrumento de Avaliação do Desempenho Clínico", defendida junto ao Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUCCAMP, Campinas, 1989, sob orientação de Geraldina Porto Witter.

INTRODUÇÃO :

Desde o seu surgimento, enquanto um ramo da ciência independente, a Psicologia tem acumulado conhecimento científico sobre o ser humano e seu aparelho psíquico.

Com o surgimento da psicanálise, no início deste século, a Psicologia se deparou com uma atividade nova, que caracterizou a forma como S. Freud transmitia a seus discípulos, a própria psicanálise: a supervisão (GRIMBERG, 1975; SEGRE, 1987).

Com o caráter eminentemente clínico que caracterizava a prática psicanalítica, a supervisão se tornou, com o decorrer dos anos, uma atividade ou estágio comum a qualquer linha teórica.

Deste modo, a atividade de supervisão foi se incorporando à prática psicológica e, no decorrer de seu reconhecimento como profissão, acabou por constituir-se em um dos pilares da formação acadêmica em Psicologia, uma vez que é no estágio supervisionado que o acadêmico tem contato com a prática.

No currículo brasileiro, a formação ocorre, via de regra, após cinco anos de estudos teóricos específicos, aonde são realizados os estudos básicos e os estágios, que normalmente são realizados no último ano (C.F.P., 1979; 1988).

Segundo a legislação, que só define burocraticamente a questão, o estágio supervisionado deve ocorrer nas três grandes áreas da Psicologia (C.F.P., 1979; 1988). Ainda que em moldes diferentes, o estágio ocorre em países de todo o mundo, como os Estados Unidos, Grã-Bretanha, México, Argentina, entre outros (PRYZWANSKY e WENDT, 1987; CARTAIRS, 1989; ALVAREZ, 1977).

No sistema brasileiro, o estágio supervisionado é parte integrante da grade curricular da graduação, que, ao seu término, propicia o direito legal ao credenciamento do profissional junto aos Conselhos Regionais e, conseqüentemente, ao exercício profissional (C.F.P., 1979). Entretanto, este credenciamento é um processo essencialmente burocrático.

No sistema norte-americano, por exemplo, a graduação não dá direito ao livre exercício profissional, que só é conseguido após a obtenção do grau de Doutor e a aprovação em um exame de seleção (PRYZWANKY e WENDT, 1987).

Assim, a parte que corresponde ao estágio supervisionado, em nossa realidade, ocorre ao nível do mestrado, que pode ser teórico ou prático, sendo este último organizado em forma de residência, similar ao sistema médico brasileiro. Estes programas de residência são credenciados e fiscalizados pela AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION – APA, que também controla as formas de acesso aos programas, a qualidade e tipo de experiência a ser fornecida (PRYZWANSKY e WENDT, 1987).

Para se comparar melhor, o estágio supervisionado no Brasil tem duração total de 500 horas (C.F.P., 1979), enquanto que nos Estados Unidos o número varia entre 1400 e 3000 horas, dependendo da área do mesmo (PRYZWANSKY e WENDT, 1987).

A literatura sugere que a diferença não é apenas quantitativa, mas sim qualitativa, em termos da qualidade de experiência propiciada, suporte humano e técnico, além da própria supervisão, que é individual e por três horas semanais (PRYZWANSKY e WENDT, 1987), o que, segundo ARAÚJO (1985), é muito distante da nossa realidade.

A questão da qualidade do profissional que é formado, é de suma importância, pois a competência e ética do psicólogo constitui uma obrigação que deve ser garantida não só pela

instituição formadora, mas sim pela própria categoria profissional.

Esta situação se acentua em razão das diferentes necessidades, em termos de formação, que decorrem da desunião teórica que ainda caracteriza a Psicologia (ROSA, 1979; PRYZWANSKY e WENDT, 1987).

O ponto crítico parece ser a "competência" que o profissional deve possuir para adentrar ao mercado de trabalho.

Esta questão começou a ser discutida nos Estados Unidos na década de 40 (SCARLET, 1972), merecendo vários encontros e conferências ao longo dos anos (HOCH, ROSS e WINDER, 1966; ROSS, 1971; BLAU, 1973; BICKMAN, 1987; APA, 1987).

Parece claro que a competência e o treinamento precedente são pontos relacionais nesta questão.

Assim, no modelo psicanalítico, o treinamento tem por base a análise pessoal do estagiário e o processo de supervisão, que segundo ELLIS, DELL e GOOD (1988) seria um modelo de treinamento teórico-prático-emotivo.

Neste enfoque, a questão "competência" é relacionada com a capacidade do profissional em perceber suas resistências e superá-las, e ao vínculo transferencial e contra-transferencial, que se estabelece no processo de supervisão e análise (GRIMBERG, 1975; SOUZA, 1989).

Na abordagem rogeriana, esta questão é pouco estudada, mas a importância dada à qualidade do relacionamento terapeuta-paciente, indica que este pode ser um ponto relevante para o constructo "competência" nesta visão.

Já na abordagem comportamental, o domínio dos princípios da aprendizagem e condicionamento são tidos como essenciais para que o mesmo possa ser competente.

Se uma boa profissão for aquela cuja prática é relacionada com o saber científico (SANFORD, 1951) e cuja identidade é reconhecida pelas demais profissões e pelo público (WITTER, 1977), o momento da Psicologia iniciar seu processo de unificação se faz mister (STAATS, 1983), pois parece anti-ético e não profissional uma profissão não se preocupar em resolver esta questão (DREW, 1980).

Segundo HOLLOWAY (1988), o conceito de "competência" é relacional à formação do psicólogo, oriunda da for-

mação acadêmica e prática recebida anteriormente, que, em um nível ideal, deve garantir um mínimo de competência.

PETERSON e BRY (1980) identificaram quatro fatores relacionados ao constructo "competência clínica": (a) responsabilidade, (b) simpatia pessoal, (c) inteligência e (d) experiência.

A literatura sugere que este constructo é mais relacional com a responsabilidade (aspectos éticos) e experiência (vivência profissional).

Em relação à avaliação deste grau de competência alcançado/desejado, os exames de qualificação profissional existentes no exterior não resolvem totalmente o problema, mas, no mínimo, diminuem sua amplitude.

No Brasil, a avaliação fica a cargo do supervisor, que, geralmente, parece não dominar ou utilizar os poucos instrumentos existentes para tal tarefa, se utilizando, então, de critérios subjetivos, únicos e muitas vezes não públicos.

ARAÚJO (1985), citando o trabalho de COURRIANT e LAVERRIERE, indica que o estágio é um meio de formação profissional, em uma situação de aprendizagem, podendo ser definido em nossa realidade como pré-profissional ou acadêmico, que, por seu caráter prático e profissional, deveria ser constantemente avaliado, até que se encontre as variáveis relevantes neste processo.

O mesmo autor postula que o estágio supervisionado é caracterizado como uma atividade de ensino teórico e/ou prática, devidamente planejada, visando a intervenção em qualquer área da Psicologia, sendo a supervisão uma das partes planejadas do estágio e não seu único componente fora a própria intervenção.

A supervisão se caracteriza como "um processo através do qual uma pessoa, com os devidos conhecimentos e experiência, assume a responsabilidade de transmiti-los a outra pessoa que não os possua, dentro de um contexto profissional (ARAÚJO, 1985, pg. 36). O autor ainda escreve que: "...a supervisão implica em uma ampla variedade de atividades, requerendo um profissional bem formado, competente e experiente, para que o estágio se concretize plenamente e com êxito".

HOLLOWAY (1988) relata que a literatura está repleta de modelos gerados pela intuição e bom senso, enquanto

que ELLIS, DELL e GOOD (1988) colocam que estes fatores levam a uma dificuldade de se validar o processo de supervisão, enquanto não forem identificadas as variáveis deste processo.

MOSKOWITZ e RUPPERT (1983, pg. 632) escrevem que "a supervisão é mais que uma experiência didática, em que o supervisor ensina o aprendiz; é uma interação humana, complexa, sujeita às vicissitudes de todas as relações humanas. A importância destes aspectos interpessoais ou relacionais da supervisão para a qualidade da experiência, tem sido repetidamente enfatizada na literatura sobre supervisão". Este ponto foi confirmado pelos próprios autores, em uma pesquisa na qual 38% dos supervisionandos declararam que os conflitos eram de tal natureza que se tornava difícil aprender durante a supervisão. Estes conflitos eram de três áreas: orientação ou enfoque teórico, estilo de supervisão e questões de personalidade. O trabalho de COOK e HELMS (1988) confirma esta afirmação.

LAMBERT e WERTHEIMER (1988) demonstraram que é de extrema importância a relação entre educação e experiência para a atividade de diagnóstico em psicoterapia, sendo significativo que as experiências sejam fornecidas na graduação, embora PRYZWANSKY e WENDT (1987) afirmem que os cursos de graduação são acadêmicos por natureza, ficando difícil propiciar experiências de alta qualidade.

Embora sem dispor de dados, a realidade brasileira parece similar, sendo necessária uma investigação mais direta sobre o tema.

SNEPP e PETERSON (1988) confirmam a natureza teorizante dos cursos de graduação, e as conseqüentes limitações destes, pois vários diretores de programas de residência em Psicologia, nos Estados Unidos, relatam forte insatisfação com o nível de preparação dos recém-internos nas áreas teórico-práticas.

Entretanto, encontra-se na literatura estratégias para solucionar as falhas, tanto em termos de supervisão, como em termos de experiências propiciadas e preparação teórica (STOLTEMBERG e DELWORTH, 1988; HOLLOWAY, 1988).

O treinamento em psicologia e, em especial, na área clínica, tem sido um tópico relevante desde o seu desenvolvimento como disciplina (TIBBITS-KLEBER e HOWELL, 1987), sendo até hoje um ponto crítico (MINNES, 1987).

Em um trabalho que pode ser considerado como de

grande importância, REISING e DANIELS (1983) definiram sete características na formação do supervisionado: ansiedade/ indecisão (1), independência (2), trabalho válido (3), ambivalência (4), método (5), compreensão (6) e confrontação respeitosa (7).

Os modelos de supervisão têm surgido através de profissionais teóricos, sendo posteriormente validados na prática. HUNT (1978, apud STOLTEMBERG e DELWORTH, 1988) sugere que é importante na validação que seja flexível e responda corretamente à informação proveniente da própria testagem do modelo, corrigindo-o, para que o próprio modelo não seja invalidado.

Neste sentido, o Comitê de Educação e Treinamento da APA (BUCKMAN, 1985 apud PRYZWANSKY e WENDT, 1987, pg. 05) selecionou três pontos filosóficos discordantes na origem da questão "supervisão": (1) continuidade versus mudança em educação, (2) independência versus responsabilidade para com a sociedade e (3) homogeneidade versus diversidade em valores, atitudes profissionais e funções.

O grupo liderado por SEMINÉRIO (1987, pg. 34) realizou um estudo sobre o currículo de Psicologia no Brasil, escreve em relação ao estágio supervisionado que "trata-se de uma parte de maior importância entre a formação acadêmica e a vida profissional. No entanto, salvo honrosas exceções, não parece estar atendendo a este objetivo".

Este trabalho apresenta, ainda, dados que permitem detectar que, na maioria dos cursos brasileiros, não há qualquer planejamento e/ou base institucional previamente estabelecida para que os pontos mínimos sejam atingidos.

Em nossas instituições, a qualidade do ensino e da supervisão ficam muito mais limitadas a conceitos pessoais e atitudes individuais do que a um corpo coeso de princípios e objetivos, o que pode limitar sensivelmente a própria aprendizagem dos pré-requisitos envolvidos na questão.

Esta parece sempre retornar à questão da "competência", mas com um ponto vital que é a avaliação, que se caracteriza como um centro de problemática na ciência psicológica".

DIENST e ARMSTRONG (1988) relatam que a preocupação com a avaliação da competência não é recente e que não progrediu nos últimos anos.

A definição do constructo "competência clínica" é o início para uma descrição categorizada e detalhada dos fatores componentes de uma atuação competente.

Segundo PETERSON e BRY (1980), as definições de competência derivam de um único conjunto de perguntas, que sugerem formulações teóricas, proposições testáveis e perguntas adicionais que ampliam o sentido do conjunto. Indicam, ainda, que todas as definições são oriundas do racional, o que coloca este problema no mesmo patamar das demais características psicológicas.

Os sistemas de avaliação encontrados na literatura carecem de dados para a sua sustentação (SWOPE, 1987 apud DIENST e ARMSTRONG, 1988).

PETERSON e BRY (1980) relatam que os estagiários descritos como incompetentes são caracterizados, com frequência, pela falta de conhecimento teórico, o que demonstra a importância do período de estudos teóricos.

De acordo com MOSKOWITZ e RUPPERT (1983, pg. 633) "o conhecimento adquirido através de aulas fornece a base para o trabalho terapêutico, mas o elemento crítico mais intensivo é a experiência supervisionada no treinamento pessoal".

HOLLOWAY (1988) e STOLTEMBERG e DELWORTH (1988), apesar das divergências sobre a validade dos modelos desenvolvimentistas de supervisão, concordam que as estruturas cognitivas são pontos importantes para um desempenho competente.

Estas estruturas foram estabelecidas por HOLLOWAY (1988), que demonstrou a possibilidade destas influenciarem na progressão ou não do treinamento, agindo diretamente na experiência.

Portanto, se estas estruturas cognitivas não estiverem desenvolvidas suficientemente, o desempenho não conseguirá ser adequado, pois o próprio comportamento deve ser guiado pelas estruturas.

Entretanto, STOLTEMBERG e DELWORTH (1988) postulam que o prévio desenvolvimento das estruturas gerais cognitivas pode influenciar a velocidade com a qual o progresso do treinamento ocorre, através dos estágios de evolução da competência do terapeuta.

O aspecto ético não se refere apenas à atuação do estagiário, pois existe um contato responsável entre supervisor e cliente, ainda que indiretamente através do estagiário (HESS e HESS, 1987).

A falta de controle sobre a qualidade do profissional vai além dos limites da supervisão e da instituição, passando para o âmbito da categoria profissional, uma vez que, no Brasil, o estagiário que cumpre seu estágio na área industrial, por exemplo, pode legalmente atuar na área clínica, mesmo que não possua conhecimento e competência para isto.

Julgar que o próprio mercado é seletivo, é irresponsabilidade, pois nem sempre o cliente tem condições de avaliar o processo de atendimento em termos da sua adequação (WITTER, 1977; FRANCE, 1988), além de ser um processo demorado.

Não se pode desprezar, por estar enfocando a competência clínica especificamente, a aplicação de testes, aconselhamento, ensino, pesquisa, enfim, qualquer área de atuação da Psicologia.

A supervisão e o estágio supervisionado são situações de aprendizagem, como concordam GRIMBERG (1975), cujo referencial é psicanalítico, e LOMÓNACO (1985), cuja base é comportamentalista.

Ambos os autores, nos referidos trabalhos, acordam que, sendo um processo de aprendizagem, haverá, necessariamente, uma modificação no desempenho.

Segundo LOMÓNACO (1985, pg. 02), "a aprendizagem é uma mudança relativamente estável num estado interno, que constituem condições necessárias, mas não o suficiente, para que o desempenho ocorra".

Com base na concordância de dois autores de abordagens divergentes e apoiado na proposição para a unificação da Psicologia (STAATS, 1983), pode-se dizer que a aprendizagem correta em qualquer abordagem levará a uma modificação no desempenho, que poderá ser mensurada e avaliada.

Dentro de um referencial comportamentalista, a aprendizagem poderá ser mensurada pela observação do comportamento manifesto do estagiário, seja este motor ou verbal.

Neste sentido, SWOPE (1987, pg. 32) escreve que a literatura sugere que o desempenho acadêmico e os resultados

do treinamento são não-correlacionais à competência 'e' que as medidas tradicionais de conhecimento podem não ser adequadas para avaliar competência clínica".

ARAÚJO (1985) sugere que este constructo não está bem definido entre os psicólogos.

STRAUSS e GILLER (1988) indicam que as decisões clínicas são, idealmente, baseadas em raízes lógicas e detalhes válidos, assim como relatam, ao contrário do esperado, que não existe relação entre simpatia e calor humano com o sucesso ou não do processo terapêutico.

Assim, quer na habilidade na seleção do conteúdo de real importância para os psicanalistas, quer na discriminação e domínio dos estímulos (S^d e S^Δ) para os comportamentalistas, aprendizagem decorrente do processo de supervisão e estágio leve, necessariamente a uma modificação observável no desempenho do estagiário.

Os objetivos do presente trabalho, portanto, foram:

1 - Verificar a viabilidade de emprego de um instrumento de avaliação do comportamento no estagiário em Psicologia Clínica, durante o período do estágio supervisionado;

2 - Verificar o nível de discriminabilidade do instrumento em relação à realidade, comparando como funcionam, em termos de estágio, tanto no enfoque comportamental como no dinâmico, quanto à descrição de comportamento do estagiário na situação clínica.

Para tanto, definiu-se o constructo "Competência Clínica" como a capacidade do terapeuta de selecionar dentre o próprio repertório de técnicas conhecidas a(s) mais adequada(s) para responder ao(s) estímulo(s) discriminativo(s) fornecido(s) pelo cliente, com o intuito de solucionar ou facilitar a solução de um problema em específico, que é o motivador direto do comportamento do cliente que serve como estímulo discriminativo ao terapeuta.

M É T O D O :

Sujeito:

18 estagiários que estavam cursando o último ano da graduação em Psicologia, divididos em três sub-grupos, de acordo com a fase do estágio em que se encontravam.

- Sub-grupo "A", com seis alunos-estagiários na fase inicial, ou seja, no início do 9º semestre letivo;
- Sub-grupo "B", com seis alunos-estagiários na fase medial, ou seja, no início do 10º semestre letivo; e
- Sub-grupo "C", com seis alunos-estagiários na fase final, ou seja, com o mesmo se concluindo.

Em cada sub-grupo, três sujeitos eram estagiários no enfoque dinâmico e três no enfoque comportamental.

Quanto aos sujeitos, é importante salientar que apenas dois dos mesmos não possuíam contato anterior com a prática psicoterápica através da terapia pessoal.

Instrumento:

Foi utilizado uma escala para observação de comportamento denominada "SUPERVISOR BEHAVIOR OBSERVATION SYSTEM" — SBOS, especialmente adaptada para esta função.

Esta escala foi criada por CHERNISS (1986) para a monitoração e mensuração do comportamento de supervisores e supervisionandos.

O instrumento possui quatro categorias principais, em razão do objetivo do comportamento: "Método", "Função", "Conteúdo" e "Tom".

A categoria "Método" diz respeito à comunicação, ou seja, como está se processando, fazendo parte desta categoria os sub-ítem "doar", "pedir", "receber" ou "não interagir".

Na categoria "Função", é registrado o objetivo da comunicação. Este pode ser "informar" quando o objetivo é proporcionar uma informação verdadeira, "apoiar" é expressar simpatia pessoal ou demonstrar interesse pela outra pessoa, "orientar" ocorre quando se oferece opiniões, sugestões ou conselhos, "retro-informar" (feedback) quando se faz uma avaliação do indivíduo ou do comportamento deste. Se for de forma global, será "retro-informar geral" e, se for relativo a algum aspecto único, será "retro-informar específico".

Na categoria "Conteúdo", se refere ao assunto que está sendo tratado. Dentro desta categoria, "ensino" é relacionado ao aprendizado de um comportamento ou habilidade específica, "administrativo" refere-se a assuntos técnicos ou burocráticos, "programa" é ligado à programação ou plano terapêu-

tico, "profissional" é ligado a assuntos profissionais não relacionados como o processo em si (auto-revelação do terapeuta, por exemplo), "relação profissional/trabalho" refere-se a assunto pessoal do cliente ligado ao seu trabalho (desde que não seja esta a queixa).

Já "pessoal não-trabalho" é assunto relacionado ao contexto extrínseco ao trabalho, ligado, nesta pesquisa, à queixa do cliente, "assuntos pessoais" refere-se ao pagamento da terapia, pessoal, promoções, etc. Em "missão" se encontra uma afirmativa que se refere a uma tarefa específica que o cliente deve executar, "cuidado do cliente" é pertinente ao estado geral do cliente (saúde, aparência, etc.), ou a pessoas próximas aos mesmos. "Outros" são afirmativas ou questões relativas a assuntos que não foram previstos anteriormente.

A última categoria, "Tom", é relativa ao efeito do comportamento do terapeuta sobre o cliente, podendo ser positivo, negativo ou neutro.

As demais categorias do instrumento não foram aqui descritas em virtude de não terem sido utilizadas.

Procedimento :

Para melhor compreensão, o procedimento foi dividido em duas etapas:

1 - Foi feito um rol junto à instituição dos alunos que cursavam os estágios em área clínica, exclusivamente. Em seguida, os mesmos foram numerados e sorteados de forma equiprobabilística. Após o sorteio, o sujeito era consultado para concordar ou não com a sua participação na pesquisa. Este procedimento foi realizado até que os sub-grupos A, B e C fossem constituídos. Apenas dois sujeitos sorteados recusaram-se a participar.

2 - Em seguida, foram realizadas dezoito observações de atendimento ou triagem, por um único juiz-psicólogo, anteriormente familiarizado com o instrumento, utilizando-o como guia de observação. Cada sujeito foi observado uma única vez, em seus horários e locais habituais de atendimento. Foram utilizadas salas de espelho da instituição para viabilizar a observação. O sujeito deveria estar atendendo adulto ou adolescente.

Em seis das dezoito observações, se contou com a presença de dois juízes-psicólogos, anteriormente familiarizados

com o instrumento, para se efetivar o cálculo de concordância entre os próprios juízes, através do índice de concordância entre as observações independentes realizadas por ambos. Foi obtido, então, um índice de concordância de 79%, portanto adequado a este tipo de instrumento.

A coleta de dados foi paralela, nos três sub-grupos, tendo durado cerca de dois meses.

RESULTADOS* :

Sub-grupo "A" :

Dentro da categoria "Método", foram anotadas 729 respostas, sendo 339 no modelo dinâmico (46,50%) e 390 no modelo comportamental (53,50%). O cálculo do X^2_0 resultou em 3,56 e a hipótese de nulidade não foi rejeitada (tabela 1).

Na comparação das sub-categorias, não se encontrou uma diferença significativa em nenhum momento. Na sub-categoria "doar", foram registradas 36 respostas no modelo dinâmico e 56 no comportamental, com o X^2_0 igual a 4,34 e, portanto, com a hipótese de nulidade não rejeitada.

Na sub-categoria "pedir", foram registradas 132 respostas em cada modelo, com o X^2_0 igual a zero e a hipótese nula não rejeitada. Na sub-categoria "receber", foram anotadas 171 ocorrências no modelo dinâmico e 190 no modelo comportamental, para X^2_0 igual a 1,00 e a hipótese de nulidade não rejeitada (tabela 1).

O cálculo na sub-categoria "não atuar" foi inviabilizado pela ocorrência de respostas apenas no modelo dinâmico (tabela 1).

Na categoria "Função", anotou-se 729 respostas, 339 no modelo dinâmico (46,50%) e 390 no modelo comportamental (53,50%). O X^2_0 foi igual a 3,56 e a hipótese nula não rejeitada (tabela 1).

Na sub-categoria "informar", foram registradas 333 respostas no modelo dinâmico contra 370 no modelo comportamental, o que resultou em X^2_0 igual a 1,94, com a hipótese nula não rejeitada (tabela 1).

As sub-categorias "apoiar", "retro-informar específico" e "observar" tiveram seu cálculo inviabilizado pela ocorrência de respostas em apenas um modelo (tabela 1).

As demais sub-categorias não tiveram nenhuma resposta registradas em nenhum dos modelos.

(*) Veja na tabela 4 o resumo dos principais resultados.

Na categoria "Conteúdo", foram anotadas 729 respostas, com 339 no modelo dinâmico (43,50%) e 390 no modelo comportamental (53,50%), com X^2_0 igual a 3,56, levando a hipótese de nulidade a não ser rejeitada (tabela 1).

Na sub-categoria "administrativo", foram registradas 87 respostas no modelo dinâmico e 73 no comportamental, resultando em X^2_0 igual a 1,22, com a hipótese de nulidade não rejeitada (tabela 1).

Já na sub-categoria "pessoal não trabalho", anotou-se 126 respostas no modelo dinâmico e 170 no comportamental, X^2_0 igual a 6,54 e a hipótese não rejeitada. Na sub-categoria "cliente dependente", o X^2_0 foi de 4,07 e a hipótese de nulidade não rejeitada, com 54 respostas na abordagem dinâmica e 88 na comportamental (tabela 1).

Na sub-categoria "outros", foram registradas 72 respostas no modelo dinâmico e 53 no comportamental, para X^2_0 igual a 2,88 e a hipótese nula não rejeitada (tabela 1).

A sub-categoria "trabalho pessoal" teve seu cálculo inviabilizado pela ocorrência de respostas apenas no modelo comportamental.

As sub-categorias "ensino", "profissional", "programa", "assuntos pessoais" e "missão" não registraram nenhuma ocorrência de respostas.

Além da verificação da frequência de cada sub-categoria, foi realizada a análise da ocorrência do relacionamento entre as categorias, através das suas sub-categorias, viabilizando uma visão qualitativa.

Definiu-se como cadeias de comportamento as seqüências observadas com o instrumento SBOS. Estas cadeias são compostas por combinações entre as sub-categorias, como por exemplo: doar-retro alimentação global-pessoal não trabalho.

Foram encontradas 729 cadeias, sendo 339 no modelo dinâmico (43,50%) e 390 no modelo comportamental (53,50%).

Aconteceram 12 combinações diferentes no modelo dinâmico, sendo as duas mais freqüentes "pedir-informação-pessoal não trabalho" e "receber-informação-pessoal não trabalho", com 57 ocorrências cada.

Já na abordagem comportamental, anotou-se 16 tipos de cadeias diferentes, sendo a mais freqüente "receber-informação-pessoal não trabalho" com 91 registros e "pedir-informação-pessoal não trabalho" com 66 ocorrências.

Foi analisado, também, os encadeamentos das referidas cadeias, duas a duas, como por exemplo: pedir-informação-administrativa/receber-informação-administrativa.

Tabela 1 - Ocorrência de respostas obtidas nas sessões de observação do Sub-Grupo de estagiários "A" (inicial) nas categorias do SBOS e X2 comparando modelos Dinâmico e Comportamental (n.g.1=1; n.sig. = 0,05; teste bicaudal; $X^2_c = 7,68$).

CATE- GORIA	MODELO SUB-CATEGORIA	DINÂMICO						COMPORTAMENTAL						TOTAL	X ² ₀	DECISÃO
		SD1	SD2	SD3	ST	SC1	SC2	SC3	ST							
M É T O D O	DOAR	27	6	3	36	12	20	24	56	92	4,34	Ho não rejeitada				
	PEDIR	27	66	39	132	24	56	52	132	264	zero	Ho não rejeitada				
	RECEBER	39	84	48	171	57	68	65	190	361	1,00	Ho não rejeitada				
	NÃO ATUAR					12			12	12	-	Cálculo inviável				
	TOTAL	93	156	90	339	105	144	142	390	729	3,56	Ho não rejeitada				
F U N Ç Ã O	INFORMAR	90	156	87	333	93	140	138	370	703	1,94	Ho não rejeitada				
	APOIAR	3		3	6					6	-	Cálculo inviável				
	ORIENTAR															
	FEEDBACK GLOBAL						4	4	8	8	-	Cálculo inviável				
	FEEDBACK ESPECIFICO					12			12	12	-	Cálculo inviável				
	OBSERVAR															
	COMANDAR															
	TOTAL	93	156	90	339	105	144	142	390	729	3,56	Ho não rejeitada				
C O N T E U D O	ENSINO															
	ADMINISTRATIVO	18	36	33	87	27	28	18	73	160	1,22	Ho não rejeitada				
	PROFISSIONAL															
	PROGRAMA							6	6	6	-	Cálculo inviável				
	TRABALHO PESSOAL					63	4	104	170	296	6,54	Ho não rejeitada				
	PESSOAL N TRABALHO															
	ASSUNTOS PESSOAIS															
	MISSÃO															
	CLIENTE DEPENDENTE	12	48	6	54	88	88	24	14	53	142	4,07	Ho não rejeitada			
	OUTROS	54	54	6	72	15	24	14	53	125	2,88	Ho não rejeitada				
	TOTAL	93	156	90	339	105	144	142	390	729	3,56	Ho não rejeitada				

No modelo dinâmico registrou-se um encadeamento com 42 ocorrências, um com 34 ocorrências, um com 27 ocorrências, sendo que estes quatro encadeamentos registraram 124 ocorrências de um total de 237 (52,32%).

No modelo comportamental foram registrados 313 encadeamentos, sendo que um ocorreu 57 vezes, um outro 33 vezes. Outro encadeamento ocorreu 28 vezes e três encadeamentos diferentes ocorreram 12 vezes. Desta forma, foram precisos sete encadeamentos diferentes para atingir quase a metade da frequência total.

Sub-grupo "B":

Na categoria "Método" foram registradas 822 respostas, sendo 360 do modelo dinâmico (43,80%) e 462 no modelo comportamental (56,20%), resultando em um X^2_0 igual a 12,66 com a hipótese de nulidade sendo rejeitada (tabela 2), talvez pela força de ocorrência da sub-categoria "receber".

Na sub-categoria "doar", anotou-se 40 respostas na abordagem dinâmica e 46 na comportamental, para X^2_0 igual a 0,42 e a hipótese de nulidade não sendo rejeitada (tabela 2).

A sub-categoria "pedir" registrou 126 ocorrências no modelo dinâmico e 143 no comportamental, com X^2_0 igual a 1,07 e a hipótese nula não rejeitada (tabela 2).

Já na "receber", ocorreram 180 respostas na área dinâmica e 247 na comportamental, que resultou em X^2_0 igual a 10,51, fazendo com que a hipótese nula fosse rejeitada.

Na sub-categoria "não atuar", registrou-se 14 ocorrências no modelo dinâmico e 40 no comportamental, com o X^2_0 sendo igual a 3,60 e a hipótese de nulidade não rejeitada.

Na categoria "Função", encontrou-se 822 respostas, sendo 360 do modelo dinâmico (43,80%) e 462 no modelo comportamental (56,20%), com o X^2_0 igual a 12,66, fazendo a hipótese de nulidade ser rejeitada, provavelmente pela grande diferença encontrada na sub-categoria "informar".

Dentro desta categoria, a sub-categoria "informar" registrou 318 respostas na área dinâmica e 412 na comportamental, levando a um X^2_0 igual a 12,10 e a hipótese nula sendo rejeitada, enquanto que a sub-categoria "apoiar" registrou 4 respostas no primeiro modelo e 14 no segundo, com um X^2_0 igual a 2,57 e a hipótese de nulidade não registrada (tabela 2).

As sub-categorias "orientar" e "retro-informar global" e "comandar" não registraram nenhuma resposta em ambos os modelos, enquanto que "retro-informar específico" registrou 24 no modelo dinâmico e 38 no comportamental, sendo a hipótese de nulidade não rejeitada ($X^2_0 = 2,63$). A sub-categoria "observar" teve a hipótese de nulidade não rejeitada, com X^2_0 igual a 3,60 para 14 ocorrências no modelo dinâmico e 26 no comportamental (tabela 2).

Na categoria "Conteúdo", registrou-se 822 respostas, sendo 360 na área dinâmica (43,80%) e 462 na comportamental (56,20%), levando a um X^2_0 igual a 12,66 e a hipótese de nulidade rejeitada.

As sub-categorias "profissional" e "missão" não registraram nenhuma resposta, enquanto que as sub-categorias "ensino", "programa", "trabalho pessoal", "assuntos pessoais" e "cliente dependente" tiveram seus cálculos inviabilizados pela ocorrência de respostas em apenas um dos modelos (tabela 2).

Já a sub-categoria "administrativo" registrou 64 respostas no modelo dinâmico e 84 no comportamental com X^2_0 igual a 2,70 e a hipótese nula não rejeitada, enquanto que a sub-categoria "pessoal não trabalho" registrou 182 no primeiro modelo e 297 no segundo, com X^2_0 igual a 27,61 e a hipótese nula registrada, sendo esta, provavelmente, a causa da rejeição da categoria.

Na sub-categoria "outros", encontrou-se 36 respostas na abordagem dinâmica e 49 na comportamental. Estes números resultaram em um X^2_0 igual a 1,99, com a hipótese de nulidade não sendo rejeitada.

Quanto às cadeias, ocorreram 725, sendo 340 do modelo dinâmico (46,89%) e 385 no modelo comportamental (53,11%).

O modelo dinâmico teve 20 tipos diferentes de cadeias, sendo as mais freqüentes "doar-informação-pessoal não trabalho" com 69 registros, "pedir-informação-administrativo" com 24 respostas, "receber-informação-pessoal não trabalho" com 78 registros e, com 38 registros, a cadeia "receber-informação-cliente dependente".

Na abordagem comportamental, ocorreram 16 tipos de cadeias diferentes, sendo as mais freqüentes "doar-informação-administrativo" com 22 registros, "pedir-informação-admi-

Tabela 2 - Ocorrência de respostas obtidas nas sessões de observação do Sub-Grupo de estagiários "B" (medial) nas categorias do SBOS e χ^2 comparando modelos Dinâmico e Comportamental (n.g.1 = 1; n.sig. = 0,05; teste bicaudal; $\chi^2_c = 7,68$).

CATEGORIA	MODELO		DINÂMICO					COMPORTAMENTAL					TOTAL	χ^2_0	DECISÃO
	SUB-CATEGORIA		SD1	SD2	SD3	ST	SC1	SC2	SC3	ST	ST				
MÉTODOS	DOAR		16	10	14	40	28	15	3	46	86	0,42	Ho ã rejeitada		
	PEDIR		72	24	30	126	77	42	24	143	269	1,07	Ho ã rejeitada		
	RECEBER		100	38	42	180	133	57	247	247	427	10,51	Ho ã rejeitada		
	NÃO ATUAR		12	2	0	14	14	9	3	26	40	3,60	Ho ã rejeitada		
	TOTAL		200	74	86	360	252	123	87	462	822	12,66	Ho rejeitada		
FUNÇÃO	INFORMAR		164	70	84	318	217	114	81	412	730	12,10	Ho rejeitada		
	APOIAR			2	2	4	7		3	10	14	2,57	Ho ã rejeitada		
	ORIENTAR														
	FEEDBACK GLOBAL		24			24	14			14	38	2,63	Ho ã rejeitada		
	FEEDBACK ESPECÍFICO		12	2		14	14	9	3	26	40	3,60	Ho ã rejeitada		
	OBSERVAR COMANDAR														
	TOTAL		200	74	86	360	252	123	87	462	822	12,66	Ho rejeitada		
CONTEÚDO	ENSINO		28	2	2	4	42	24	18	84	148	2,70	Cálculo inviável Ho ã rejeitada		
	ADMINISTRATIVO														
	PROFISSIONAL														
	PROGRAMA			2	2	4	14	12	6	34	4		Cálculo inviável		
	TRABALHO PESSOAL												Cálculo inviável		
	PESSOAL N TRABALHO		140	6	36	182	168	87	42	297	479	27,61	Ho rejeitada		
	ASSUNTOS PESSOAIS					2					2		Cálculo inviável		
	MISSÃO														
	CLIENTE DEPENDENTE		32	44	24	68	28				68		Cálculo inviável		
	OUTROS			2	2	36					85	1,99	Ho ã rejeitada		
	TOTAL		200	74	86	360	252	123	87	462	822	12,66	Ho rejeitada		

nistrativo" com 24 registros, "pedir-informação-pessoal não trabalho" com 83 respostas, "receber-informação-administrativa" com 24 registros, "receber-informação-não trabalho" com 120 ocorrências e "receber-informação-outros" com 31 registros.

Em relação aos encadeamentos, no modelo dinâmico registrou-se um com 32 ocorrências, um com 18 registros, outro com 16 respostas, dois com 12 ocorrências e 10 com 10 registros, ou seja, quinze cadeias diferentes alcançaram 50,53% do total de registros.

No modelo comportamental, encontrou-se um encadeamento com frequência igual a 30, outro com 28 registros, um com 24 respostas, um com 20 registros e três com 14 registros, sendo que 7 cadeias registraram 45,42% do total de registros.

Sub-grupo "C":

Na categoria "Método" registrou-se 801 ocorrências, sendo 344 no modelo dinâmico (42,94%) e 457 no comportamental (57,06%), com o X^2_0 igual a 18,56 e a hipótese nula rejeitada (tabela 3).

Dentro das sub-categorias, "doar" registrou 124 respostas no modelo dinâmico e 141 no comportamental, com o X^2_0 igual a 1,18 e a hipótese de nulidade não rejeitada. "Pedir" anotou 72 respostas no primeiro modelo e 137 no segundo, com o X^2_0 igual a 20,22 e a hipótese nula sendo rejeitada. "Receber" assinalou 145 registros na área dinâmica e 172 na área comportamental, resultando em um X^2_0 igual a 2,30, com a hipótese de nulidade não sendo rejeitada (tabela 3).

Na sub-categoria "não atuar", registrou-se 3 ocorrências no modelo dinâmico e 7 no comportamental, com o X^2_0 igual a 16,00 e a hipótese de nulidade sendo rejeitada (tabela 3), posto que os estagiários da linha comportamental atuam mais que os de dinâmica.

Em síntese, significativamente, os sujeitos do enfoque comportamental recorreram mais à categoria "Método", todavia as diferenças encontradas, muito provavelmente, são resultados das divergências encontradas nas sub-categorias "pedir" e "não atuar".

Na categoria "Função", a frequência de respostas foi

Tabela 3 - Ocorrência de respostas obtidas nas sessões de observação do Sub-Grupo de estagiários "C" (terminal) nas categorias do SBOS e X2 comparando modelos Dinâmico e Comportamental (n.g.1 = 1; n.sig. = 0,05; teste bicaudal; $X^2_c = 7,68$).

CATE- GORIA	MODELO SUB-CATEGORIA	DINÂMICO					COMPORTAMENTAL					TO- TAL	X ² ₀	DECISÃO
		SD1	SD2	SD3	ST	ST	SC1	SC2	SC3	ST	ST			
M É T O D O	DOAR	45	37	47	124	37	59	45	141	205	1,18	Ho ã rejeitada		
	PEDIR	35	17	20	72	16	26	95	137	20,22	Ho rejeitada			
	RECEBER	57	53	35	145	44	44	84	172	2,30	Ho ã rejeitada			
	NÃO ATUAR	2	0	1	3	2	1	4	7	10	16,00	Ho rejeitada		
	TOTAL	139	107	98	344	99	130	228	457	801	18,56	Ho rejeitada		
F U N Ç Ã O	INFORMAR	82	57	95	234	72	119	145	336	570	18,24	Ho rejeitada		
	APOIAR	2	4	11	17	12	17	10	39	56	8,64	Ho rejeitada		
	ORIENTAR	5	3	12	20	15	24	10	49	69	12,18	Ho rejeitada		
	FEEDBACK GLOBAL	3	1	8	12	4	4	4	12	24	zero	Ho ã rejeitada		
	FEEDBACK ESPECÍFICO	49	50	29	128	28	23	72	123	251	0,10	Ho ã rejeitada		
	OBSERVAR	2		1	3	2	1	5	8	11	20,62	Ho rejeitada		
	COMANDAR													
	TOTAL	143	115	156	414	133	188	246	567	981	28,28	Ho rejeitada		
C O N T E Ú D O	ENSINO	2		18	28	13	6	4	23	12	44,46	Ho rejeitada		
	ADMINISTRATIVO	10		3	6	3	1	8	12	18	0,48	Ho ã rejeitada		
	PROFISSIONAL	3									11,12	Ho rejeitada		
	PROGRAMA	6		6						6	—	Cálculo inviável		
	TRABALHO PESSOAL	92	97	67	256	65	110	139	314	570	5,90	Ho ã rejeitada		
	PESSOAL N TRABALHO	14	6	3	23	11	2	31	44	67	6,58	Ho ã rejeitada		
	ASSUNTOS PESSOAIS					1		1	1	1	—	Cálculo inviável		
	MISSÃO					1			1	1	—	Cálculo inviável		
	CLIENTE DEPENDENTE	13	3	7	23	3	5	37	45	68	7,12	Ho ã rejeitada		
	OUTROS					97	124	228	450	794	14,16	Ho rejeitada		
	TOTAL	140	106	98	344	97	124	228	450	794	14,16	Ho rejeitada		

981, sendo 414 no modelo dinâmico (42,20%) e 567 no comportamental (57,80%), para um X^2_0 igual a 28,28 e a hipótese de nulidade sendo rejeitada.

A sub-categoria "informar" teve 234 registros no modelo dinâmico e 336 no comportamental. A hipótese de nulidade foi rejeitada, uma vez que o X^2_0 foi igual a 18,24 (tabela 3).

Na sub-categoria "apoiar", o modelo dinâmico registrou 17 respostas, enquanto que o comportamental assinalou 39, levando a um X^2_0 igual a 8,64, com a hipótese nula sendo rejeitada (tabela 3), com o modelo comportamental apoiando mais os clientes.

Já em "orientar", o primeiro modelo assinalou 20 respostas e o segundo 49, para a rejeição da hipótese nula, uma vez que o X^2_0 foi igual a 12,18 (tabela 3), ou seja, o segundo modelo orienta mais seus clientes.

Em "retro-informar global", a abordagem dinâmica obteve 12 registros, enquanto que a comportamental atingiu ao mesmo número, que resultou pela não rejeição da hipótese de nulidade, pois o X^2_0 foi igual a zero (tabela 3).

Na sub-categoria "retro-informar específico", o modelo dinâmico atingiu a 128 respostas e o comportamental a 123. Estes dados levam a um X^2_0 igual a 0,10 e a não rejeição da hipótese nula.

Em "observar", o modelo dinâmico atingiu 3 respostas e o comportamental 11, fazendo com que o cálculo do X^2_0 fosse igual a 20,62 e a hipótese nula rejeitada.

Não se encontrou nenhuma resposta envolvendo a sub-categoria "comandar".

Ao que parece, o grupo comportamental se utilizou mais das sub-categorias "informar", "apoiar" e "orientar".

Na categoria "Conteúdo", registrou-se um total de 794 respostas, com 344 no modelo dinâmico (43,32%) e 450 no modelo comportamental (56,68%). O X^2_0 foi igual a 14,16 e a hipótese de nulidade foi rejeitada (tabela 3).

Dentro das sub-categorias, "trabalho pessoal", "missão" e "cliente dependente" tiveram seu cálculo inviabilizado pela ocorrência de respostas em apenas um dos modelos, enquanto que a sub-categoria "programa" não registrou nenhuma frequência, independente do modelo (tabela 3).

Na sub-categoria "ensino", registrou-se 2 respostas no

modelo dinâmico e 10 no comportamental, com o X^2_0 igual a 44,46 e a hipótese de nulidade sendo rejeitada.

Em "administrativo", a abordagem dinâmica registrou 28 respostas e a comportamental registrou 23, para X^2_0 igual a 0,48 e a hipótese nula não rejeitada.

Na sub-categoria "profissional", a abordagem dinâmica registrou 6 respostas, enquanto que a comportamental registrou 12. O X^2_0 foi igual a 11,12, e a hipótese nula foi rejeitada.

Na sub-categoria "pessoal não trabalho", o primeiro modelo registrou 256 respostas, contra 314 do segundo modelo. O X^2_0 foi calculado em 5,90 e a hipótese nula não rejeitada.

Na sub-categoria "assuntos pessoais", o modelo dinâmico atingiu a 23 respostas, enquanto que o comportamental atingiu a 44, com o X^2_0 igual a 6,58 e a hipótese de nulidade não rejeitada.

Em "outros", o primeiro modelo atingiu a 23 registros e o segundo a 45. O X^2_0 foi igual a 7,12 e a hipótese de nulidade não rejeitada.

Todas as categorias e sub-categorias que tiveram suas hipóteses de nulidade rejeitadas, assim o tiveram em razão de um maior desempenho do modelo comportamental.

Quanto às cadeias, foram encontradas um total de 754 respostas, sendo que nem todas eram cadeias completas, mas sim respostas isoladas. Destas, 291 eram do modelo dinâmico (38,60%) e 463 do modelo comportamental (61,40%).

O modelo dinâmico registrou 59 tipos de cadeias diferentes, sendo que 28 ocorreram uma única vez. Das que ocorreram mais, destacam-se "doar-informação-pessoal não trabalho" com 24 ocorrências, a "doar-retroalimentação específica-pessoal não trabalho" com 37 ocorrências, "receber-informação-pessoal não trabalho" com 62 ocorrências.

No modelo comportamental se registrou 83 cadeias diferentes, sendo que 48 delas ocorreram uma única vez. As mais registradas foram "pedir-informação-pessoal não trabalho" com 61 registros e "receber-informação-pessoal não trabalho" com 80 ocorrências.

Quanto aos encadeamentos, a maioria deles aconteceu uma única vez em ambos os modelos (84,97% no modelo dinâmico e 80,80% no modelo comportamental).

Comparação Inter-Sub Grupos por Modelo Teórico :

Em "Método", na sub-categoria "doar", foi verificado que houve uma diferença significativa entre os sujeitos do modelo comportamental ($X^2_0 = 67,27$). Em ambos os casos, o comportamento tendeu a ser menos freqüente (Tabela 4).

Na sub-categoria "pedir", houve diferença significativa no modelo dinâmico ($X^2_0 = 19,84$), mas no comportamental esta situação não se repetiu (tabela 4). No primeiro caso, a tendência foi a diminuição da resposta "pedir".

Quanto a "receber", não houve diferença significativa entre os sujeitos da área dinâmica, mas o mesmo não ocorreu no modelo comportamental ($X^2_0 = 15,09$), tendo o sub-grupo "B" mantido mais freqüentemente esta resposta.

Na sub-categoria "não atuar", o modelo dinâmico teve seu cálculo inviabilizado, enquanto que no comportamental a hipótese nula foi rejeitada ($X^2_0 = 13,30$).

No total de "Método", a área dinâmica não registrou uma diferença significativa ($X^2_0 = 0,16$), o que não ocorreu com a área comportamental, que teve uma diferença significativa registrada ($X^2_0 = 8,34$).

Na categoria "Função", sub-categoria "informar", o X^2_0 observado no modelo dinâmico foi de 19,29, fazendo a hipótese nula ser rejeitada, com uma tendência na diminuição da mesma na medida em que o estágio ocorre. No grupo comportamental, a hipótese também foi rejeitada ($X^2_0 = 7,76$), mas a tendência não se repetiu.

Na sub-categoria "apoiar", a área dinâmica atingiu a rejeição da hipótese nula ($X^2_0 = 10,88$), evoluindo significativamente no decorrer do estágio. Nas demais sub-categorias, o cálculo foi inviabilizado pela não-ocorrência de respostas.

No modelo comportamental, a inviabilidade ocorreu para as sub-categorias "apoiar", "orientar" e "retro-informar global".

Em "retro-informar-específico", foi significante a rejeição da hipótese com a tendência do aumento de respostas ($X^2_0 = 20,29$).

Na sub-categoria "observar", a hipótese nula foi rejeitada ($X^2_0 = 10,25$), sendo que no geral da categoria "Função"

a hipótese nula também foi rejeitada ($X^2_0 = 33,12$).

Na categoria "Conteúdo", sub-categoria "administrativo", modelo dinâmico, a tendência da resposta foi diminuir com a passagem do tempo, de forma que a hipótese nula foi rejeitada ($X^2_0 = 29,64$), o mesmo acontecendo com o grupo comportamental em razão da baixa frequência do sub-grupo "C" ($X^2_0 = 35,22$).

Já em "pessoal não trabalho", o X^2_0 do modelo dinâmico foi calculado em 42,61 e a hipótese nula rejeitada, sendo significativa a tendência para o aumento. No enfoque comportamental, o X^2_0 foi de 48,45 e a hipótese rejeitada com a mesma tendência.

Em "outros", o modelo dinâmico teve o X^2 observado calculado em 29,50, fazendo a hipótese nula ser rejeitada, com a tendência a diminuir a resposta com o tempo.

No modelo comportamental, a hipótese nula não foi rejeitada ($X^2_0 = 0,64$).

Nas demais sub-categorias, o cálculo foi inviabilizado pela não ocorrência de respostas em todos os modelos.

No total da categoria dinâmica, a hipótese não foi rejeitada ($X^2_0 = 0,72$), enquanto que no comportamental o inverso ocorreu ($X^2_0 = 7,10$).

DISCUSSÃO:

1 - Viabilidade do Instrumento:

Por viabilizar a mensuração em termos da contagem de respostas, o presente instrumento apresenta a possibilidade de medida que atinge o nível intervalar, podendo ser definido um zero hipotético de ocorrência para cada categoria (DREW, 1980).

Durante a pesquisa, a escala demonstrou permitir discriminar o comportamento do estagiário nas três fases do processo: inicial, medial e final, uma vez que dentro dos objetivos propostos, a possibilidade de discriminar, ao nível da frequência, foi plenamente alcançado, o que indica a utilização desta escala para avaliar o grau de competência e aprendizagem da prática clínica.

A modificação do desempenho, em função da experiência, foi detectada com facilidade pelo instrumento, como

postulam GRIMBERG (1975) e LOMÔNACO (1985).

O cálculo de concordância realizado entre as observações realizadas por dois juízes-psicólogos trabalhando em separado, resultou em 79%, que é um bom índice (FLANDERS, 1970).

Ao analisar-se as cadeias comportamentais observadas em separado, verificou-se a possibilidade de se mensurar o comportamento do terapeuta em função do comportamento do cliente e vice-versa. Esta prática não complica os registros e enriquece sobremaneira a própria análise realizada.

Dentro das diversas sub-categorias do SBOS, verificou-se que algumas poderiam ser reunidas ou reagrupadas, permitindo uma melhor análise do comportamento, pelo menos em decorrência da vivência de pesquisa, assim como algumas sub-categorias poderiam ser redivididas, a fim de especificar ainda mais a própria observação e análise.

Dentro da categoria "Conteúdo", a baixa frequência de respostas do tipo "Profissional" e de "Administrativos" indicam que os mesmos poderiam ser reunidos em uma nova sub-categoria intitulada "Assuntos Técnicos Administrativos". Ao mesmo tempo, a sub-categoria "Pessoal Não Trabalho", que neste trabalho se relacionou com a queixa do cliente, demonstrou ser abrangente demais, propiciando uma perda de informações, impedindo uma visão qualitativa dos conteúdos, podendo ser substituída por outras que especificassem mais os conteúdos, como por exemplo, "Familiar", "Drogas", "Sexual", "Sentimentos", "Relacionamento Interpessoal".

Estas modificações devem englobar também a sub-categoria "Missão", que poderia ser facilmente assimilada pela sub-categoria "Outros", face ao seu baixo registro.

Na categoria "Método", o instrumento demonstrou-se adequado, podendo, apenas, ser incluída mais uma sub-categoria, "Outros", para dar mais mobilidade à categoria, assim como facilitar a observação de outros comportamentos mais difíceis de serem aqui encaixados.

Já a categoria "Função" mostrou-se também adequada; entretanto a sub-categoria "Informar" poderia ser dividida em duas, "Informar-Cliente" e "Informar-Terapeuta", para poder se precisar o nível de utilização desta sub-categoria por clientes e estagiários.

No geral, o instrumento SBOS propiciou condições para a observação e avaliação dos estagiários, sua evolução no tocante ao repertório comportamental, e na diferenciação entre o modelo teórico de atuação e o comportamento observável, indicando um bom nível de discriminabilidade do instrumento.

As modificações aqui sugeridas necessitam de pesquisas instrumentais para verificar a sua validade e utilidade.

2 - Desempenho dos sujeitos-alunos no estágio supervisionado

Em relação aos dados das sessões de atendimento observadas através do SBOS, verificou-se que os três grupos de estagiários diferem em vários aspectos.

Os sujeitos do sub-grupo "A" (inicial) não tiveram um desempenho significativamente divergente em relação ao modelo teórico de base. Tal situação contraria a posição de HOLLOWAY (1988) acerca das estruturas cognitivas que deveriam estar formadas após os anos de estudos teóricos. Ou seja, não houve transferência de aprendizagem do papel de estudante para o de estagiário (STAATS, 1964; GAGNÉ, 1965).

Além deste ponto, vale lembrar que a maioria dos estagiários possui contato anterior com a prática psicoterápica através da terapia pessoal, o que sem dúvida seria um modelo de desempenho inicial. Parece que os alunos fazem opção pelo estágio e pela área sem um conhecimento real e consistente, de tal forma que o desempenho inicial fica prejudicado (WITTER, 1987).

Ao nível do desempenho observado, na categoria "Método", as sub-categorias "Doar", "Pedir" e "Receber" não diferiram de forma significativa, demonstrando que os alunos não apresentam um desempenho relacionado às postulações teóricas de ambos os modelos fornecidos pelos terapeutas dos próprios estagiários (BANDURA, 1967; 1987).

A não diferenciação da sub-categoria "Pedir" contraria os pressupostos da abordagem comportamental de objetividade e diretividade (URBAN e FORD, 1971). O mesmo acontece no modelo dinâmico em relação à sub-categoria "Não-Atuar", que neste trabalho apareceu ligada à sub-categoria "Observar", segundo as proposições de PONTALIS (1967) e GRIMBERG (1975).

Na categoria "Função", a maior parte do desempenho dos sujeitos se referiu à sub-categoria "Informar", o que pode ser considerado como adequado em um primeiro contato entre terapeuta e cliente.

A ocorrência de registros da sub-categoria "Apoiar", no modelo dinâmico, contraria as postulações teóricas (GRIMBERG, 1975; ROSA, 1979). Outras sub-categorias, como "Feedback Específico", que tiveram respostas no modelo comportamental, estão dentro do esperado (RIMM e MASTER, 1983).

Quanto à grande ocorrência da sub-categoria "Informar", pode-se supor que três aspectos podem estar influenciando: a fase inicial do processo terapêutico caracterizada pela busca de informações, repertório limitado do estagiário e ser um primeiro atendimento. O mais provável é a atuação conjunta das três variáveis acima referidas.

Dentro da categoria "Conteúdo", as sub-categorias "Ensino", "Profissional" e "Programa" não tiveram nenhuma resposta registrada. Na primeira sub-categoria, esta não ocorrência pode ser classificada como correta, mediante a fase do atendimento (inicial). Nas outras duas sub-categorias, a questão do baixo nível sócio-cultural da população normalmente atendida em clínicas-escola, pode influenciar no desconhecimento prévio das diferenças entre os diversos tipos de atendimentos psicoterápicos, o que dificulta o questionamento deste por parte do cliente menos esclarecido.

A grande ocorrência de respostas na sub-categoria "Administrativo" era esperado em razão deste ser um primeiro contato, onde as normas e regras são estabelecidas.

Já na sub-categoria "Pessoal Não-Trabalho", a diferença encontrada entre os modelos, com a tendência de uma frequência maior no modelo comportamental, deve-se, provavelmente, à busca de objetividade que caracteriza esta abordagem (RIMM e MASTER, 1983), ainda que em índices abaixo do esperado. Esta análise é respaldada pela junção da sub-categoria "Cliente-Dependente", que teve uma ocorrência maior no enfoque comportamental, e, em se tratando de um primeiro contato, algumas das sessões observadas estavam sendo realizadas com os pais dos clientes, o que explica esta situação.

Apesar de, no geral, o desempenho dos sujeitos nas

categorias não diferirem, as diferenças encontradas em duas sub-categorias da categoria "Conteúdo" sugerem que, no início do estágio supervisionado, a objetividade do modelo comportamental seja mais visível, mesmo que a diferença encontrada não seja suficiente para a reprovação final da hipótese.

Os dados demonstram a fragilidade da diferenciação da atuação dos estagiários em relação aos seus modelos conceituais, levando à hipótese da inexistência ou imaturidade das estruturas cognitivas e comportamentais (HOLLOWAY, 1988), que devem nortear a conduta do terapeuta.

No sub-grupo "B" (medial), a categoria "Método" diferiu significativamente, apesar da não diferenciação das sub-categorias "Doar", "Pedir" e "Não Atuar".

Uma vez que o comportamento do terapeuta seja relacionado ao do cliente, a não ocorrência da sub-categoria "Doar" contraria as expectativas, pois os estagiários deste sub-grupo estão mais adiantados no seu processo de aprendizagem e, portanto, teoricamente mais rápidos a responderem ao esperado pelo modelo teórico de atuação. O mesmo acontece em relação à sub-categoria "Pedir", que, com sua não diferenciação quantitativa, reverte a expectativa de objetividade e diretividade desta abordagem.

A ocorrência em maior grau da sub-categoria "Receber", neste modelo, faz com que a probabilidade de uma diferença qualitativa apareça como a mais provável, em razão da igualdade do desempenho no sub-grupo "A".

A diferença encontrada nesta categoria se deve, em parte, à sub-categoria "Receber", que teve uma frequência sempre maior no modelo comportamental.

Na categoria "Função", a sub-categoria "Informar" registrou um desempenho significativamente diferente, com uma frequência maior no modelo comportamental, exatamente como postulado teoricamente (URBAN e FORD, 1971).

A diferença encontrada nesta categoria se deve ao alto registro de respostas na sub-categoria "Informar", sempre com um maior registro no modelo comportamental.

A ocorrência de respostas do tipo "Apoiar" no modelo dinâmico contraria as proposições de GRIMBERG (1975) sobre a conduta do terapeuta desta abordagem. O mesmo ocorre com a sub-categoria "Observar", que neste modelo seria mais

esperada.

Na categoria "Conteúdo", as sub-categorias "Ensino" e "Programa", a ocorrência foi registrada no modelo dinâmico, o mesmo acontecendo com "Assuntos Pessoais" e "Cliente Dependente". Com exceção a esta última, que vai ser analisada junto à "Pessoal Não Trabalho", as demais sub-categorias não estão consoantes ao esperado teoricamente, o que possivelmente se deve a contingências específicas das sessões observadas e/ou de um primeiro atendimento.

Na sub-categoria "Pessoal Não Trabalho", o desempenho diferiu significativamente entre os sujeitos dos modelos, com uma frequência maior no modelo comportamental. Este dado parece, em princípio, diferenciar realmente os modelos, mas, ao se analisar conjuntamente os resultados anotados na sub-categoria "Cliente Dependente", ocorrido apenas no modelo dinâmico, esta diferença perde força.

A igualdade das sub-categorias "Administrativo" e "Outros" encontra-se dentro do esperado, em função de uma primeira sessão.

A sub-categoria "Trabalho Pessoal", que ocorreu apenas no modelo comportamental e nos três sujeitos deste grupo, pode se dever a uma atitude auto-reveladora dos mesmos, o que não contraria seus pressupostos (MELLO, 1981).

No sub-grupo "C" (final), as sub-categorias "Doar" e "Receber" não diferiam significativamente no tocante ao seu desempenho intra-modelos em específico. Isto não contraria o esperado teoricamente, mesmo que a fase final do estágio seja a variável de maior influência.

Estes dados são confirmados, principalmente, em virtude da diferença encontrada entre os modelos na sub-categoria "Pedir", que acontece em favor do modelo comportamental e explica a igualdade quantitativa da sub-categoria "Receber", que se esperava maior no modelo dinâmico, face ao próprio procedimento terapêutico.

Ao mesmo tempo, a maior ocorrência da sub-categoria "Pedir" encontra respaldo na literatura, ao nível da busca de uma maior objetividade (RIMM e MASTER, 1983).

Entretanto, a sub-categoria "Não Atuar", que é ligada ao ato de observar, encontra maior registro no modelo comportamental; este fato não contraria o esperado teoricamente,

Tabela 4 - Síntese dos resultados significativamente diferentes dos estagiários no SBOS.

COMPARAÇÃO		INTER SUB-GRUPO/MODELO	INTRA SUB-GRUPO/MODELO	CORRELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO OB-SERVADO E O PADRÃO DOS SUPERIORES
CATE-GORIA	SUB-CATEGORIA	DINÂMICO vs COMPORTAMENTAL A B C	DINÂMICO COMPORTAMENTAL AxBxC	
MÉTODO	Doer		C > A	r significativa
	Pedir	C > D	C > A	
	Receber	C > D	B > B	
	Não Atuar	C > D	B > B	
TOTAL	C > D	C > A		
FUNÇÃO	Informar	C > D	A > C	r não significativa
	Apoiar	C > D		
	Orientar	C > D		
	Feedback Global	C > D		
	Feedback Específico	C > D	C > B	
	Observar	C > D		
	Comandar	C > D		
TOTAL	C > D	C > C		
CONTEÚDO	Ensino	C > D		r não significativa
	Administrativo	C > D	A > B	
	Profissional	C > D		
	Programa	C > D		
	Trabalho Pessoal	C > D	C > C	
	Pessoal N Trabalho	C > D		
	Assuntos Pessoais	C > D		
	Missão	C > D		
	Cliente Dependente	C > D	A > B	
	Outros	C > D		
TOTAL	C > D	C > B		

SÍMBOLOS : C - Comportamental D - Dinâmico
 A - Sub-grupo "A" B - Sub-grupo "B"
 C - Sub-grupo "C"

uma vez que este comportamento é esperado em ambas as abordagens. Vale aqui ressaltar que a observação postulada em cada abordagem possui um cunho diferente, sugerindo que a diferença não seja quantitativa, mas qualitativa.

Em relação à sub-categoria "Pedir", a baixa resposta encontrada no modelo dinâmico, auxiliada por uma frequência sempre maior no modelo comportamental, sugere que os resultados encontram-se dentro do esperado.

Na categoria "Função", as sub-categorias "Informar", "Apoiar" e "Orientar" tiveram seu desempenho significativamente diferentes na análise intra-modelos, sempre em razão de uma maior frequência no modelo comportamental, o que pode ser considerado como adequado, face ao esperado teoricamente.

A alta frequência da sub-categoria "Informar" indica a importância desta para o processo terapêutico, reforçando a objetividade da abordagem comportamental, ao mesmo tempo que a baixa frequência no modelo dinâmico também é considerada como esperada (PONTALIS, 1967).

A maior frequência que o modelo comportamental registrou na sub-categoria "Apoiar", deve-se, muito provavelmente, ao tipo de empatia que esta linha utiliza, o que acaba por caracterizar um relacionamento cliente-terapeuta mais próximo que na abordagem dinâmica.

A maior ocorrência da sub-categoria "Orientar" explica-se pela diretividade que caracteriza esta abordagem, em alguns momentos do processo terapêutico.

Em relação às sub-categorias "Feedback Específico" e "Feedback global", os resultados encontrados não sugerem uma diferença significativa, ao mesmo tempo que indicam a possibilidade desta ser qualitativa.

No âmbito geral, o maior desempenho, ao nível da frequência do modelo comportamental, pode ser considerado como esperado teoricamente.

Na categoria "Conteúdo", a sub-categoria "Ensino" teve registro significativamente maior no enfoque comportamental, o que era esperado de uma abordagem que se baseia nos princípios da aprendizagem (BANDURA, 1977; 1986).

Em relação à sub-categoria "Pessoal Não Trabalho", o desempenho não diferiu significativamente, indicando que,

apesar dos enfoques serem distintos, os mesmos se relacionam à queixa de forma semelhante.

Na análise geral, o desempenho significativamente diferente encontrado resulta da rejeição de algumas sub-categorias e da frequência sempre maior do modelo comportamental em algumas delas.

CONCLUSÃO:

Ao concluir este trabalho, é preciso ressaltar a cautela que deve-se ter ao generalizar estes dados, uma vez que as limitações metodológicas que a amostra impôs são evidentes.

Pode-se concluir que, apesar da evolução anotada no desempenho do estagiário, a fragilidade do estágio é visível, levando à necessidade de uma ampla reformulação de conceitos legais, teóricos e metodológicos.

É mister adotar-se padrões mínimos básicos para o estágio, a fim de garantir a formação e a atuação dos futuros profissionais.

Mais especificamente, o instrumento mostrou-se adequado na função de guia de avaliação do estagiário, permitindo discriminar, de acordo com os padrões propostos por HERBERT e ATTRIDGE (1975), as variações de caráter quantitativo e alguns aspectos qualitativos.

Os sujeitos-estagiários apresentam desempenho similar no início do estágio, independente do enfoque, mas tendem a diferir ao longo do mesmo em aspectos específicos e em níveis muito longe dos esperados.

Há padrões diferenciados no comportamento do estagiário de dinâmica e comportamental, que se amplia em direção ao teoricamente esperado com o decorrer do estágio.

Assim sendo, a ineficácia parcial que o estágio supervisionado parece possuir, leva a uma necessidade iminente da reformulação da formação em Psicologia, não só no próprio estágio, mas também na fase teórica, que deveria fornecer subsídios para a formação das estruturas cognitivas propostas por HOLLOWAY (1988), que constituem-se o mínimo para a prática pré-profissional.

SUMMARY

CAMPOS, L.F. de L. Academic supervision: an evaluation of clinical performance. *Estudos de Psicologia*, 8(1): 58-89, 1991.

An evaluation of clinical performance of the supervisor's Psychology (under-graduation) was the goal of this research. Through the scale of observation SUPERVISOR OBSERVATION SYSTEM, the probationers (N = 18) were observed in three fases: Initial (sub-group A; N = 6), Medial (sub-group B; N = 6) and Final (sub-group C; N = 6). The data showed a non significant relation-ship between the expected outcome and the observed one interms of behavior conceptual level.

KEY WORDS: Clinical performance, evaluation of clinical work, learning evaluation, academic supervision.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, B.M. de Educational Psychology in Mexico. In Catteral, C.D., *Psychology in the Schools in International Perspectives*, vol. 2, Chairman Int. School Psychology, Steering Committe, Columbus, USA, 1977.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Resolution approved by the National Conference on Graduate Education in Psychology. *American Psychologist*, 1987, 42, (12): 1070-1084.
- ARAÚJO, J.E. de S. *A formação do psicólogo e o estágio supervisionado: um estudo comparativo conduzido no IPE*. Dissertação de mestrado, UFPB, João Pessoa, 1985.
- BANDURA, A. *Social Learning Theory*, Prentice Hall, N. Jersey, 1977.
- *Social Foundation of Thought and Action*. Prentice Hall, N. Jersey, 1986.
- BICKMAN, L. Graduate Education in Psychology. *American Psychologist* 1987, 42 (12). 1041-1047.
- BLAU, T.H. Exposure Training in Professional Psychology. *Professional Psychology*, 1973, 4 (2): 133-136.
- CARTAIRS, K.S. Becoming a Clinical Psychology in United Kingdom. *Professional Psychology: Research and Practice*, 1989, 20 (1): 44-47.
- CHERNISS, C. Instrument for observing supervisor behavior in educatio-

- nal programs for mentally retarded. *American Journal of Mental Deficiency*, 1986, 91 (1): 18-21.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* EDICO, 1988, São Paulo, Brasil.
- *Ciência e Profissão*, 1979, zero.
- DIENST, E.R. & ARMSTRONG, P.M. Evaluation of student's clinical competence. *Professional Psychology: Research and Practice*, 1988, 19 (3): 339-341.
- DREW, C.J. *Introduction to design and conducting research*, The C.V. Mosby Co., St. Luis, USA, 1980.
- ELLIS, M.V.; DELL, D.M. & GOOD, G.E. Counselor trainees' perceptions of supervisor roles: two studies testing the dimensionality of supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 1988, 35 (3): 315-324.
- FLANDERS, N.A. *Analyzing Teacher Behavior*, Addison Wesley Press Co., 1970, New York.
- FRANCE, A. *Consuming Psychotherapy*, Free Association Books, London, 1988.
- GAGNÉ, R.M. *The conditions of Learning*. Holt, Rinehart & Winston inc., 1965, New York.
- GRIMBERG, L. *Supervisão Psicanalítica*, Tradução de Júlio C. Guimarães, São Paulo, 1975.
- HERBERT, J. e ATTRIDGE, C. A guide for developers and users of observation systems and manuals. *American Educational Research Journal*, 1987, 12 (1): 1-20.
- HOCH, E.L.; HOSS, A.O. & WINDER, C.L. (orgs.) *Professional Preparation of Clinical Psychologists*, Washington, DC, APA, 1986.
- HOLLOWAY, E.L. Models of counselor development or training models for supervision? Rejoinder to Stoltenberg e Delworth. *Professional Psychology: Research and Practice*, 1988, 19 (2): 138-140.
- LAMBERT, L.E. & WERTHEIMER, M. Is the diagnosis ability related to relevant training and experience? *Professional Psychology. Research and Practice*, 1988, 19 (1): 50-52.
- LOMÔNACO, J.F.B. A natureza da aprendizagem, in Witter, G.P. e Lomônaco, J.F.B. *Psicologia da Aprendizagem*, EPU, São Paulo, 1984.
- MINNES, P.M. Ethical issues in supervision. *Canadian Psychology*, 1987, 28 (3): 285-290.
- MELLO, S.P.S. *Tarefas de desenvolvimento de adultos e suas perspectivas de tempo: um estudo de obras literárias nordestinas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UFPB, João Pessoa, 1981.

- MOSKOWITZ, S.A. & RUPPERT, P.A. Conflict resolution within the supervisory relationship. *Professional Psychology: Research and Practice*, 1983, 14 (15): 632-634.
- PETERSON, D.R. & BRY, B.H. Dimensions of perceived competence in professional Psychology. *Professional Psychology*, 1980, 11 (1): 19-21.
- PONTALIS, J.B. **A psicanálise depois de Freud**. Tradução de Wanheart Hudson Ferreira. Ed. Vozes, Petrópolis, 1967.
- PRYZWANSKY, W.B. & WENDT, R.N. **Psychology such as professional**, Pergamos Press, New York, 1987.
- REISING, G.N. & DANIELS, M.H. A study of Hogan' models of counselor development and supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 1988, 30: 235-244.
- RIMM, M. & MASTER, C.D. **Manual de Terapia Comportamental**, Ed. Manole, 1983, São Paulo.
- ROSA, J.T. **Descrição e análise de um sistema programado de instrução, introdutório de terapia comportamental para adultos**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 1979.
- ROSS, A.O. The case of innocent model. *Clinical Psychologist*, 1971, 24 (1): 2-6.
- SCARLET, M. Controversy surfaces on professional training. *Apa Monitor*, 1972, 3 (11): 1.
- SEGRE, C.D. **Supervisão em psicoterapia psicanalítica: um estudo para a supervisão em psicanálise**. Dissertação de Mestrado, FMUSP, 1987, São Paulo.
- SEMINÉRIO, F. Lo P.; BASSANI, F.M.; LOPES, L.C.C.; ALMEIDA, N. F. et alli. Currículo de Psicologia: Reforma ou implosão? Uma polêmica atual. *Cadernos do ISOP*, 1987, 9: 5-73.
- SNEPP, F.P. & PETERSON, D. Evaluative comparison of Psyd and Phd students by clinical internship supervisors. *Professional Psychology: Research and Practice*, 1988, 19 (2): 180-183.
- SOUZA, C.C. **Um estudo do funcionamento e dos aspectos relacionais do processo de supervisão psicanalítica**. Dissertação de Mestrado, PUC-CAMP, Campinas, Brasil, 1989.
- STAATS, A.W. **Human Learning**. Holt, Rinehart and Winston inc., New York, 1964.
- **Psychology' crisis of desunity**. Praeger Publishers, New York, 1983.
- SANFORD, F.H. Annual report of executive secretary. *American Psycho-*

logist, 1951, 6: 664-670.

STOLTEMBERG, C.D. & DELWORTH, U. Development models of supervision: it is development ? response to Holloway. **Professional Psychology: Research and Practice**, 1988, 19 (2): 134-137.

STRAUSS, F & GILLER, E. Clinical research: a key to clinical training. **American Journal of Psychiatry**, 1984, 14 (a): 1074-1076.

SWOPE, A.J. Measuring clinical competence in Psychology graduate students: a case example. **Teaching of Psychology**, 1987, 14 (1). 32-34.

TIBBITS-KLEBER, A. & HOWELL, R.J. Doctoral training in clinical Psychology: a student's perspective. **Professional Psychology. Research**, 1987, 18 (6): 634-639.

URBAN, H.B. & FORD, D.H. Some historical and conceptual perspective on psychotherapy and behavior change, in Bergin, A.E. e Garfield, S.L. **Handbook of psychotherapy and behavior change**, J. Wilney and sons inc., 1971, New York.

WITTER, G.P. **O Psicólogo Escolar: Pesquisa e Ensino**. Tese de Livre Docência defendida no IPUSP, 1977, São Paulo.

..... Aprendizagem social na escola, in Witter, G.P. e Lomônaco, J.F.B. **Psicologia da Aprendizagem**. EPU, São Paulo, 1987.