UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Caio Parada Cabral

A evolução das concepções de hereditariedade e ambiente de estudantes de psicologia

São Paulo
2017

CAIO PARADA CABRAL

A evolução das concepções de hereditariedade e ambiente de estudantes de psicologia

Versão original

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. José Fernando Bitencourt
Lomônaco.

São Paulo
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Cabral, Caio Parada.

A evolução das concepções de hereditariedade e ambiente de estudantes de psicologia / Caio Parada Cabral; orientador José Fernando Bitencourt Lomônaco. -- São Paulo, 2017.

218 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Interação 2. Hereditariedade 3. Ambiente 4. Formação do psicólogo 5. Epistemologia I. Título.

QH431

Nome: Cabral, Caio Parada.

Título: A evolução das concepções de hereditariedade e ambiente de estudantes de psicologia

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Para Fernanda e Leonardo, meus amores.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, José Fernando Bitencourt Lomônaco, pelos valiosos ensinamentos, pelo exemplo no exercício da docência e pelas conversas acompanhadas de café.

Às Instituições de Ensino que participaram da pesquisa, representadas pelas figuras dos coordenadores e professores dos cursos de Psicologia, pela colaboração com o trabalho e dedicação em colaborar com o desenvolvimento científico em Psicologia.

Às instituições que responderam ao contato de participação na pesquisa, mas que, infelizmente, não conseguimos concretizar a colaboração.

À professoras Maria Thereza Cristina Coelho e Patrícia Izar, pelas valiosas orientações na banca de qualificação.

Aos meus amigos e amigas que estiveram comigo durante o processo, especialmente Jaime Cará Junior e Fernanda Borsatto, pelas longas conversas sobre as teorias.

Aos meus amados cunhados André e Marisa Araújo, Cristina Araújo e Sérgio Bernardes, pelo suporte familiar.

Aos amigos do grupo Diáspora, pela força, carinho e paciência infinitos.

Aos meus familiares que me apoiaram, especialmente minhas irmãs, Cinthia e Camila.

À colaboração de Amélia Zampronha, na tabulação dos dados; Samantha Mesojedovas, pela tradução do resumo para o inglês; Michelle Oliveira, pelo tratamento estatístico; e Roberto Nogueira, pela revisão do texto.

Aos queridos Volnei Costa e Sueli dos Santos, pelo cuidado com a minha saúde.

Especialmente para todos os estudantes de Psicologia que participaram da pesquisa e que puderam dar sentido a todo este trabalho.

RESUMO

Cabral, C. P. (2017). *A evolução das concepções de hereditariedade e ambiente de estudantes de psicologia* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O objetivo deste trabalho foi avaliar se estudantes de graduação em Psicologia demonstram compreensão crítica em relação ao secular debate entre hereditariedade e ambiente, sobretudo a partir de temas que fazem parte do campo da Psicologia do Desenvolvimento. Para tanto foi elaborado um questionário com 12 situações-problema, com quatro opções de respostas, sendo três referentes às concepções de desenvolvimento – inatista, ambientalista e interacionista – e uma indicativa do desconhecimento da resposta (“não sei ou não tenho ideia a respeito”). Participaram do estudo 462 graduandos em Psicologia, de 1º e 5º anos, de quatro Instituições de Ensino Superior privadas, localizadas no Estado de São Paulo. Os resultados foram analisados em função das variáveis sexo, idade, fase do curso, outro curso superior, Psicologia no Ensino Médio e das interações entre as variáveis “sexo x fase do curso”, “idade x fase do curso”, “fase do curso x IES” e “IES x fase do curso”. A análise inferencial dos resultados foi realizada por meio da estatística não paramétrica, calculando-se o qui-quadrado e o coeficiente de contingência. Os dados sugerem que a variável “idade” foi a mais influente e as interações mais relevantes foram entre “IES x Fase do curso”; “Fase do curso x IES” e “sexo x fase do curso”. Os dados do coeficiente de contingência indicaram que o grau de associação entre as variáveis analisadas variou de fraco a moderado. A concepção interacionista predominou na maior parte dos resultados, mas nem sempre influenciada pela fase do curso, como era a hipótese inicial. Além disso, a depender do tema da questão, as respostas ambientalistas chegaram a superar as interacionistas e, em alguns casos, a concepção inatista também se mostrou relevante para os participantes. Ou seja, houve certa variabilidade nas escolhas das concepções em função dos problemas apresentados, sugerindo que o estudante de Psicologia provavelmente tende a escolher a explicação para o problema de acordo com o contexto e não com uma base epistemológica (ou paradigma) coerente. Sendo assim, pode-se concluir que o graduando ainda precisa aprimorar sua capacidade de transferir o conhecimento adquirido em um paradigma para outras situações que não são comumente associadas a ele, desenvolvendo maior flexibilidade de pensamento. A presença de resultados contraintuitivos em algumas questões também demonstra que existem fatores ideológicos que interagem com a aquisição do conhecimento científico pelo estudante. Finalmente, a pluralidade de epistemologias/paradigmas no campo da Psicologia, bem como a própria diversidade de concepções a respeito do conceito de interação, podem ser fatores que dificultam o posicionamento crítico do graduando, uma vez que a explicitação do conhecimento e a relação da teoria com a base epistemológica pode não estar clara. Conclui-se, portanto, que, na formação do psicólogo é preciso articular melhor a relação entre epistemologia, prática e pensamento crítico, nos cursos de graduação.

Palavras-chave: interação, hereditariedade, ambiente, formação do psicólogo, epistemologia.

ABSTRACT

Cabral, C. P. (2017). *The evolution of the conceptions of heredity and the environment of psychology students* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

This thesis aims at assessing whether undergraduate Psychology students indicate critical thinking in relation to the continuous debate between heredity and environment, especially from the developmental psychology perspective. To that end, we devised a questionnaire with twelve problem situations and four possible answers each. Three of these answers referred to three distinct perspectives of development: innatism, environmentalism, and interactionism. A fourth answer indicated that the subject did not know how to respond the question. Four hundred and sixty-two undergraduate Psychology students participated, in their first to their fifth year in the course, from four private universities from the State of São Paulo. The results were analyzed based on a series of variables: gender, age, stage of the course, having other undergraduate degree, Psychology in high school, and on the interactions among the variables “gender x stage of the course”, “age x stage of the course”, “stage of the course x university”, and “university x stage of the course”. Inferential analysis of the results was conducted by means of non-parametric statistics, by calculating the chi-square and the contingency coefficient. Data suggest that the variable “age” was the most influential, and the most relevant interactions were among “university x stage of the course”, “stage of the course x university”, and “gender x stage of the course”. Contingency coefficient data indicate that the grade of interaction among the analyzed variables varied from weak to moderate. The interactionist conception predominated in most of the results, although not always influenced by the stage of the course, which was the initial hypothesis. Furthermore, depending on the topic of the question, the environmentalist answers outnumbered the interactionist ones and, in some cases, the innatist conception was also relevant to the participants. In other words, there was certain variability in the choices of conception according to the problems presented, suggesting that the Psychology student tends to choose the explanation of the problem according to the context and not under a coherent epistemology (or paradigm). Thus, it might be argued that the undergraduate student still needs to improve his capability of transferring knowledge acquired under a paradigm to other situations uncommonly associated to it, leading to the development of a more flexible reasoning. The presence of counterintuitive results in some of the questions also shows that there are ideological factors that interact with the student’s acquisition of scientific knowledge. Lastly, the plurality of epistemologies/paradigms in the field of psychology, as well as the very diversity of understandings of the concept of interaction might be factors that make the student’s critical positioning more challenging, since externalizing knowledge and the relation between theory and its epistemological grounds might not be clear. Therefore, the psychologist education, namely the undergraduate courses, should require a better relation between epistemology, practice, and critical thinking.

Key words: interaction, heredity, environment, psychologist education, epistemology.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por instituição e etapa do curso.....	62
Tabela 2 – Distribuição dos participantes por sexo	72
Tabela 3 – Distribuição dos participantes por fase do curso.	73
Tabela 4 – Distribuição dos participantes por Instituição de Ensino Superior	73
Tabela 5 – Distribuição dos participantes com ou sem outro curso superior	74
Tabela 6 – Distribuição dos participantes por psicologia no Ensino Médio.....	75
Tabela 7 – Distribuição dos participantes por idade.	76
Tabela 8 – Distribuição das respostas por categoria	77
Tabela 9 – Comparativo das respostas entre primeiro e último ano.	78
Tabela 10 – Comparação entre os grupos na questão 1	82
Tabela 11 – Comparação entre os grupos na questão 2	83
Tabela 12 – Comparação entre os grupos na questão 3	84
Tabela 13 – Comparação entre os grupos na questão 4	85
Tabela 14 – Comparação entre os grupos na questão 5	86
Tabela 15 – Comparação entre os grupos na questão 6	87
Tabela 16 – Comparação entre os grupos na questão 7	88
Tabela 17 – Comparação entre os grupos na questão 9	89
Tabela 18 – Comparação entre os grupos na questão 10	90
Tabela 19 – Comparação entre os grupos na questão 11	91
Tabela 20 – Comparação entre os grupos na questão 12	92
Tabela 21 – Distribuição das respostas por idade na questão 1	95
Tabela 22 – Análise inferencial da variável “idade” na questão 1	95
Tabela 23 - Distribuição das respostas por “outro curso superior” na questão 1	96
Tabela 24 – Análise inferencial da variável “outro curso superior” na questão 1	96
Tabela 25 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “Sexo x Fase do curso”	97
Tabela 26 – Análise inferencial do cruzamento “Sexo x Fase do curso” na questão 1	98
Tabela 27 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “Fase do curso x Idade” na questão 1	98
Tabela 28 – Análise inferencial do cruzamento “Fase do curso x Idade” na questão 1	99
Tabela 29 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 1	100
Tabela 30 – Análise inferencial do cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 1	101
Tabela 31 – Distribuição das respostas da questão 2 por idade	102
Tabela 32 – Análise inferencial da variável “idade” na questão 2	103

Tabela 33 – Distribuição das respostas da questão 2 por IES.....	103
Tabela 34 – Análise inferencial da variável “IES” na questão 2	104
Tabela 35 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 2.....	106
Tabela 36 – Análise inferencial do cruzamento “Fase do curso x Instituição” na questão 2	107
Tabela 37 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 2.....	109
Tabela 38 – Análise inferencial do cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 2	110
Tabela 39 – Distribuição das respostas na questão 3 por idade.....	112
Tabela 40 – Análise inferencial da variável “idade” na questão 3	113
Tabela 41 – Distribuição das respostas na questão 3 por fase do curso	113
Tabela 42 – Análise inferencial da variável “fase do curso” na questão 3	114
Tabela 43 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “Fase do curso x Idade” na questão 3.....	115
Tabela 44 – Análise inferencial do cruzamento “Fase do curso x Idade” na questão 3	116
Tabela 45 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “sexo x fase do curso” na questão 3.....	117
Tabela 46 – Análise inferencial do cruzamento “Sexo x Fase do curso” na questão 3	118
Tabela 47 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “Fase do curso x Instituição” na questão 3.....	119
Tabela 48 – Análise inferencial do cruzamento “Fase do curso x IES” na questão 3	120
Tabela 49 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 3.....	122
Tabela 50 – Análise inferencial do cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 3	123
Tabela 51 – Distribuição das respostas para a questão 4 de acordo com a variável “sexo” ...	124
Tabela 52 – Análise inferencial da variável “sexo” na questão 4.....	125
Tabela 53 – Distribuição das respostas para a questão 4 de acordo com a variável “Fase do curso”	125
Tabela 54 – Análise inferencial da variável “Fase do curso” na questão 4	126
Tabela 55 – Distribuição das respostas para a questão 4 de acordo com a variável “Psicologia no Ensino Médio”	127
Tabela 56 – Análise inferencial da variável “Psicologia no Ensino Médio” na questão 4	128
Tabela 57 – Distribuição das respostas para a questão 4 de acordo com o cruzamento “Sexo x Fase do curso”	128
Tabela 58 – Análise inferencial do cruzamento “Sexo x Fase do curso” na questão 4	129
Tabela 59 – Distribuição das respostas a questão 4 de acordo com o cruzamento “IES x Fase do Curso”	130

Tabela 60 – Análise inferencial do cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 4	131
Tabela 61 – Distribuição das respostas da questão 5 por fase do curso	133
Tabela 62 – Análise inferencial da variável “fase do curso” na questão 5	134
Tabela 63 – Distribuição das respostas da questão 5 por idade	135
Tabela 64 – Análise inferencial da variável idade na questão 5	135
Tabela 65 – Distribuição das respostas da questão 5 de acordo com o cruzamento “sexo x fase do curso”	137
Tabela 66 – Análise inferencial do cruzamento “Sexo x Fase do curso” na questão 5.	138
Tabela 67 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 5	139
Tabela 68 – Análise inferencial do cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 5	140
Tabela 69 – Distribuição das respostas para a questão 6 por sexo	143
Tabela 70 – Análise inferencial da variável “sexo” na questão 6	144
Tabela 71 – Distribuição das respostas na questão por “outro curso superior”	145
Tabela 72 – Análise inferencial da variável “outro curso superior” na questão 6	145
Tabela 73 – Distribuição das respostas na questão por “Psicologia no Ensino Médio”	146
Tabela 74 – Análise inferencial da variável “Psicologia no Ensino Superior” na questão 6	147
Tabela 75 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “Sexo x Fase do curso” na questão 6	147
Tabela 76 – Análise inferencial do cruzamento “Sexo x Fase do curso” na questão 6	148
Tabela 77 – Distribuição das respostas a partir do cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 6	149
Tabela 78 – Análise inferencial do cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 6	151
Tabela 79 – Distribuição dos resultados da questão 7 de acordo com a variável “IES”	152
Tabela 80 – Análise inferencial da variável “IES” na questão 7	153
Tabela 81 – Distribuição dos resultados da questão 7 de acordo com o cruzamento “fase do curso x idade”	154
Tabela 82 – Análise inferencial do cruzamento “fase do curso x idade” na questão 7	155
Tabela 83 – Distribuição dos resultados de acordo com a variável “idade” na questão 9	157
Tabela 84 – Análise inferencial da variável “idade” na questão 9	157
Tabela 85 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “fase do curso x idade” na questão 9	158
Tabela 86 – Análise inferencial do cruzamento “fase do curso x idade” na questão 9	159
Tabela 87 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “fase do curso x IES” na questão 9	160
Tabela 88 - Análise inferencial do cruzamento “fase do curso x IES” na questão 9	162
Tabela 89 – Distribuição dos resultados de acordo com a variável “sexo” na questão 10	164

Tabela 90 – Análise inferencial da variável "sexo" na questão 10	164
Tabela 91 – Distribuição das respostas pela variável “IES” na questão 10.....	165
Tabela 92 – Análise inferencial da variável “IES” na questão 10	166
Tabela 93 – Distribuição dos resultados da questão pela variável “idade”	167
Tabela 94 – Análise inferencial da variável “idade” na questão 10	168
Tabela 95 – Distribuição dos resultados da questão 10 pela variável “outro curso superior”	169
Tabela 96 – Análise inferencial da variável “outro curso superior” na questão 10.....	169
Tabela 97 – Distribuição das respostas pela variável “Psicologia no Ensino Médio” na questão 10	170
Tabela 98 – Análise inferencial da variável “Psicologia no Ensino Médio” na questão 10...	171
Tabela 99 – Distribuição dos resultados da questão 10 a partir do cruzamento “fase do curso x idade”	171
Tabela 100 – Análise inferencial do cruzamento “fase do curso x idade” na questão 10	172
Tabela 101 – Distribuição dos resultados de acordo com o cruzamento “fase do curso x IES” na questão 10	173
Tabela 102 – Análise inferencial do cruzamento “fase do curso x IES” na questão 10	175
Tabela 103 – Distribuição dos resultados de acordo com o cruzamento “IES x fase do curso” na questão 10.....	176
Tabela 104 – Análise inferencial do cruzamento “IES x fase do curso” na questão 10	177
Tabela 105 – Distribuição dos resultados da questão 11 pela variável “sexo”.....	179
Tabela 106 – Análise inferencial da variável “sexo” na questão 11	180
Tabela 107 – Distribuição das respostas pelo cruzamento “IES x fase do curso” na questão 11	181
Tabela 108 – Análise inferencial do cruzamento “IES x fase do curso” na questão 11	182
Tabela 109 – Distribuição dos resultados de acordo com a variável “fase do curso” na questão 12	184
Tabela 110 – Análise inferencial da variável “fase do curso” na questão 12	185
Tabela 111 – Distribuição dos resultados pelo cruzamento “Sexo x Fase do curso” na questão 12	186
Tabela 112 – Análise inferencial do cruzamento “Sexo x fase do curso” na questão 12	187
Tabela 113 – Distribuição dos resultados de acordo com o cruzamento “fase do curso x IES”	188
Tabela 114 – Análise inferencial do cruzamento “Fase do curso x IES”	190
Tabela 115 – Distribuição dos resultados de acordo com o cruzamento “IES x fase do curso”	192
Tabela 116 – Análise inferencial do cruzamento “IES x fase do curso” na questão 12	192

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos participantes por sexo.....	72
Gráfico 2 – Distribuição dos participantes por fase do curso.....	73
Gráfico 3 – Distribuição dos participantes por IES.....	74
Gráfico 4 – Distribuição dos participantes com ou sem outro curso superior.....	75
Gráfico 5 – Distribuição dos participantes por Psicologia no Ensino Médio.....	76
Gráfico 6 – Distribuição dos participantes por idade.....	77
Gráfico 7 – Distribuição total por categoria.....	78
Gráfico 8 – Comparação das respostas entre primeiro e último ano.....	79
Gráfico 9 – Comparação da respostas dos participantes de primeiro ano.....	80
Gráfico 10 – Comparação da respostas dos participantes de último ano.....	81
Gráfico 11 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 1.....	82
Gráfico 12 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 2.....	83
Gráfico 13 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 3.....	84
Gráfico 14 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 4.....	85
Gráfico 15 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 5.....	86
Gráfico 16 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 6.....	87
Gráfico 17 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 7.....	88
Gráfico 18 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 9.....	89
Gráfico 19 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 10.....	90
Gráfico 20 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 11.....	91
Gráfico 21 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 12.....	92

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 O ENSINO DE PSICOLOGIA NO BRASIL	15
1.1 Antecedentes históricos	15
1.2 A regulamentação profissional e a formação do psicólogo	20
1.3 Diretrizes curriculares para os cursos de psicologia e a relação com o processo de aquisição do conhecimento científico em psicologia.....	24
2 O SECULAR DEBATE ENTRE HEREDITARIEDADE E AMBIENTE	42
2.1 Nativismo, inatismo ou racionalismo	44
2.2 Empirismo.....	47
2.3 Interacionismo.....	52
2.4 Objetivo.....	59
2.5 Justificativa	59
3 MÉTODO	62
3.1 Sujeitos.....	62
3.2 Local	62
3.3 Material e procedimento	63
3.4 Consentimento	70
4 RESULTADOS	72
4.1 Análise Descritiva.....	72
4.1.1 ANÁLISE DESCRITIVA DAS QUESTÕES	82
4.2 Tratamento estatístico	93
4.3 Análise inferencial das variáveis e cruzamentos por questão	94
4.3.1 QUESTÃO 1	94
4.3.2 QUESTÃO 2.....	102
4.3.3 QUESTÃO 3.....	111
4.3.4 QUESTÃO 4.....	124
4.3.5 QUESTÃO 5.....	133
4.3.6 QUESTÃO 6.....	143
4.3.7 QUESTÃO 7.....	152
4.3.8 QUESTÃO 9.....	156
4.3.9 QUESTÃO 10.....	163
4.3.10 QUESTÃO 11	179
4.3.11 QUESTÃO 12.....	184
4.3.12 SÍNTESE DOS RESULTADOS	194
5 DISCUSSÃO.....	198
REFERÊNCIAS.....	215

APRESENTAÇÃO

No ano de 2008, quando ingressei no Programa de Mestrado do Instituto de Psicologia da USP, comecei minha carreira docente. Desde então, atuei nos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e Psicologia. Na dissertação de mestrado, realizei um estudo exploratório sobre a aprendizagem de conceitos por crianças cegas, uma vez que meu interesse estava direcionado para a educação inclusiva e nas teorias psicológicas sobre conceitos.

A partir de então, passei a atuar mais na Educação Superior e, por isso, novos interesses de pesquisa surgiram. Na Psicologia Cognitiva, o estudo dos processos de aprendizagem que explicam a transição do conhecimento de senso comum para o científico mostrou-se como uma área de pesquisa fértil para dar continuidade aos meus estudos sobre conceitos e processos de aprendizagem, mas agora com um público diferente: o estudante de graduação em Psicologia.

Com o aumento constante da procura pelos cursos de graduação em Psicologia e o consequente aumento de profissionais na área, entendo que devemos estar atentos aos aspectos envolvidos não só com a qualidade da formação, mas também com o crescimento da Psicologia como ciência no Brasil.

Atualmente, as instituições privadas abrem mais turmas de Psicologia e, em algumas instituições públicas, este é um dos cursos mais concorridos, a exemplo do que acontece na USP. Sendo assim, surgiu a curiosidade em estudar o processo de aprendizagem do estudante de Psicologia, a fim de conhecer como desenvolvem o conhecimento psicológico a partir da experiência universitária.

Dentre as diversas peculiaridades que a Psicologia apresenta como ciência, uma em particular é altamente intrigante: o estudante de graduação já possui diversas teorias psicológicas que utiliza para mediar suas relações com outras pessoas, para entender o comportamento humano e para compreender a sociedade. Todos nós temos alguma ideia sobre a grande parte dos temas que são clássicos na Psicologia como ciência: desenvolvimento infantil, aprendizagem, sexualidade, personalidade, moral, entre outros. Portanto, perguntei a mim mesmo como funciona o processo de aprendizagem do estudante que entra para o Ensino Superior com diversas crenças já formadas sobre a psicologia; o que, até certo ponto, pode servir muito bem para desenvolver o conhecimento da área, constituído a partir de diversas epistemologias e paradigmas. Para investigar melhor este processo, escolhemos abordar o tema “hereditariedade x ambiente”.

Tal escolha se justifica por se tratar de um tema muito antigo na Psicologia, uma herança de séculos de investigação que remonta à filosofia. Historicamente, as concepções sobre a natureza humana ligadas a aprendizagens, linguagem, moral, agressividade, inteligência e muitas outras apresentam oscilações entre tendências a interpretar estes fenômenos como parte da natureza inata do ser humano, como consequência da experiência ambiental ou causada pela interação entre estas duas partes. Ainda hoje, podemos observar este efeito pendular em que a tendência se direciona ora para o lado da hereditariedade, ora para o do ambiente.

Foi escolhida a Psicologia do Desenvolvimento como a área teórica para a elaboração do método de pesquisa, pois os problemas científicos estudados nessa área frequentemente relacionam-se com pesquisas de causalidade e genética do desenvolvimento humano. Por isso, é possível analisar teorias e perspectivas de análise que podem evidenciar a ênfase nos aspectos hereditários, ambientais ou na interação entre os dois.

Além disso, outros problemas passaram a fazer parte da pesquisa: os graduandos tomam consciência deste debate ao estudar os fatores que determinam o desenvolvimento psicológico? Como e a partir de quais referenciais posicionam-se frente à pluralidade de visões sobre o desenvolvimento humano? Entende-se que para ter condições de se posicionar neste debate secular, herdado na Psicologia, que se manifesta até os dias atuais, é necessário que o estudante de graduação desenvolva a capacidade de senso crítico.

Desta forma, o presente trabalho espera contribuir com dados empíricos, testagem e formulação de hipóteses pertinentes para o estudo sobre o processo de aprendizagem por estudantes do ensino superior em Psicologia.

1 O ENSINO DE PSICOLOGIA NO BRASIL

1.1 Antecedentes históricos

Antes da criação dos cursos de graduação em psicologia, a formação de psicólogos no Ensino Superior se dava principalmente nos cursos universitários de Filosofia, Ciências e Letras, nas cidades do Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo e Recife (Furtado, 2012), em cujos currículos, além das matérias de caráter filosófico, algumas disciplinas de Psicologia e ciências afins (antropologia, sociologia, estatística, biologia, etc.) faziam parte. No entanto, se quisermos buscar mais profundamente a origem do saber psicológico no Brasil, deveremos nos remeter à população nativa que aqui vivia antes da chegada dos portugueses. Os tupis-guaranis, por exemplo, tinham compreensão dos fenômenos subjetivos de seu povo, um saber diferente da psicologia europeia, mas que apontava para um entendimento importante sobre o comportamento humano. Este curioso dado histórico consta do trabalho de Furtado (2012) que, ao citar os trabalhos das historiadoras Massimi e Antunes, afirma que os povos nativos da América desenvolveram saberes a respeito da subjetividade humana, mas que, no Brasil, diferentemente de outros países colonizados, este conhecimento foi suprimido e pouco documentado, o que torna difícil identificar suas influências na produção intelectual do nosso país.

Sendo assim, as referências mais claras em relação à sistematização do conhecimento e das profissões decorrentes da formação universitária dos brasileiros tem como marco principal o período colonial. Inicialmente, aqueles que tinham formação superior eram os portugueses que imigraram para o Brasil ou pessoas nascidas aqui, mas originários das famílias abastadas e pertencentes à elite, que desenvolviam seus estudos na Europa.

Com a vinda da corte real para o Brasil, em 1808, a relação política de Portugal com o Brasil mudou radicalmente. A transformação de condição de colônia para sede da Monarquia trouxe uma série de mudanças importantes para a formação do sistema educacional brasileiro. Furtado (2012) observa, no entanto, que a educação no Brasil já havia passado por um processo de organização e sistematização, devido ao trabalho dos jesuítas. Estes, porém, foram expulsos do país em 1759, deixando um enorme vazio no campo educacional, até a chegada da corte portuguesa (Maciel & Neto, 2006).

Antes da transferência da corte portuguesa para o Brasil e o estabelecimento do Império Brasileiro, a elite do país realizava sua formação universitária na Europa, sobretudo

em Portugal, na Universidade de Coimbra. Com a saída da corte de Portugal, a aristocracia que vivia no Brasil perdeu a condição favorável de acesso ao Ensino Superior europeu. Por isso a monarquia, instalada na até então colônia, impulsionou o desenvolvimento no país no campo do conhecimento e da comunicação, com a criação da Imprensa Régia e a abertura de portos a nações estrangeiras. Não tardou para o surgimento das primeiras instituições de cultura e ensino que mais se aproximavam ao nível universitário, como os cursos de medicina, engenharia, direito e a escola de belas-artes (Furtado, 2012).

Apesar dos avanços proporcionados pela chegada da corte portuguesa, o surgimento das universidades brasileiras foi tardio (a USP, por exemplo, foi fundada apenas em 1934), principalmente se comparado a outros países da América Latina, que vinham desenvolvendo o ensino universitário desde o século XVI (Schwartzman, 2006). A característica precária e difusa destas instituições de ensino ainda revelava a falta de autonomia da ciência brasileira: aqueles que buscavam uma formação de melhor qualidade ainda precisavam buscá-la no exterior. Este quadro vigorou até o início do século XX, quando surgiram as primeiras universidades brasileiras, mas nem por isso o desenvolvimento da ciência em território nacional deslanchou. De acordo com Leme (2007), o corpo docente das primeiras universidades era constituído por profissionais de destaque, mas que não possuíam o devido preparo pedagógico para o exercício da docência. O caráter elitista das profissões e o caráter isolado e profissionalizante das instituições de ensino levavam à lentidão na disseminação do conhecimento e da cultura no país.

O processo de profissionalização da população em si também era parte da problemática educacional. No Brasil, o reconhecimento das profissões dependia (e de certo modo ainda depende) do ensino formal e da certificação por diplomas. Aos demais trabalhadores, aplicava-se o termo “ocupação”. Tal diferenciação decorreu da necessidade de aprendizagem de certos ofícios para a construção das grandes cidades. Neste sentido, os artesãos, que atendiam às crescentes requisições de serviços durante o período de desenvolvimento dos grandes centros urbanos, faziam parte de uma linhagem de aprendizes dos artesãos portugueses. Sendo assim, as ocupações se configuram como aquelas práticas que se estabeleceram conforme as necessidades mais urgentes das classes mais abastadas ou das instituições que detinham grande poder econômico, como a Igreja Católica, por exemplo. Em resumo, como explica Furtado (2012):

A edificação, a metalurgia, o ramo têxtil e a indústria de alimentos eram setores que exigiam gente especializada e que definiam a ocupação para um segmento social que não era escravizado e não era nobre. Organizava-se um campo de profissionalização através das ocupações que se realizavam no cotidiano das cidades. (p. 71)

Enquanto isso, a elite brasileira mantinha a condição de melhor e maior formação acadêmica e posicionamento vantajoso e prestigioso no campo do trabalho. Para diferenciar esta condição dos demais trabalhadores, adotou-se o termo “profissão” para designar aqueles que possuíam a formação de nível universitário. A diferenciação entre a *ocupação* e a *profissão* é um dos fatores importantes para compreender a desigualdade social que se construiu ao longo da história deste país. Fica claro que o reconhecimento social, a remuneração e as possibilidades de condições de trabalho estão intimamente ligados a este *status quo*.

Como os fenômenos sociais não ocorrem de maneira linear e também nem sempre obedecem aos desejos de controle de certos setores que compõem a sociedade, muitas profissões nasceram de ocupações que, por sua vez, revelaram-se necessárias para atender às demandas da população. Assim foi o caso da psicologia.

A psicologia e o psicólogo já faziam parte do campo de trabalho e também eram diplomados, apesar de a profissão ter sido reconhecida com autonomia somente em 1962, pela Lei 4.119. De acordo com Soares (2010), em 13 de abril de 1946 é expedida, pelo então ministro da Educação e Saúde, a portaria 272, que reconhece a formação do psicólogo por meio de especialização nos cursos de Filosofia, Biologia, Antropologia e Estatística; além de cursos especializados em psicologia. Pouco depois, o ministro amplia a concessão do diploma de psicologia para estudantes de pedagogia que eram aprovados nos 3 primeiros anos de curso e que também obtivessem aprovação nas disciplinas ligadas à psicologia.

No campo acadêmico, as teorias e os fenômenos psicológicos eram estudados e divulgados nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, principalmente nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Recife. Segundo Soares (2010), a psicologia esteve significativamente presente em teses de doutoramento de medicina no período de 1830 a 1900. Com viés para as teorias de psicofisiologia, neurologia e neuropsiquiatria, os estudos desenvolvidos pela medicina brasileira foram fortemente influenciados pelos movimentos europeus, sobretudo os estudos em psicofisiologia da Rússia e o trabalho de Wundt em seu laboratório na Universidade de Leipzig. Os profissionais formados nestas áreas, e também aqueles graduados em educação, ajudaram a construir a prática profissional do psicólogo, ao atender à crescente demanda social existente na primeira metade do século XX:

As empresas se espelham no modelo internacional avançado e querem aplicar a nova onda motivacional e a demanda de expertise sobre o assunto. O avanço do ensino público e as novas tecnologias de ensino pedem um novo tratamento para o fracasso escolar, e a

divulgação dos tratamentos exitosos para o sofrimento psíquico inspira profissionais a exercê-los na clínica e a responder à demanda da própria sociedade. (Furtado, 2012, p. 73)

Nesse momento de desenvolvimento sociocultural brasileiro, que também contava com o surgimento e a consolidação das primeiras universidades, o trabalho do psicólogo foi se constituindo e ganhando reconhecimento. Assim como muitas ocupações, uma profissão se constrói antes de ser institucionalizada, educacional ou politicamente. Por isso, os psicólogos dos anos 1950 tomaram a iniciativa do movimento para o reconhecimento e regulamentação da profissão de psicólogo, pois, apesar de ter-se consolidado como disciplina nos currículos de formação de médicos, filósofos, educadores entre outros, o trabalho do psicólogo ainda não tinha um grande reconhecimento social. Sendo assim, os psicólogos da década de 1950 enxergaram a necessidade de demarcar o seu espaço no campo de trabalho. Como explica Furtado (2012, p. 74), “é preciso convir que a Psicologia, nos idos de 1950, não podia se configurar como uma atividade considerada indispensável pela população que utilizava serviços de saúde ou pelas famílias cujos filhos enfrentavam problemas escolares”. Ainda que a psicologia também tivesse relevância no campo industrial, nos processos de seleção, avaliação e motivação, o momento político e econômico do país não era favorável à regulamentação de diversas profissões, uma vez que, historicamente, o Brasil não era um país em que as profissões costumavam ser atestadas legalmente. Outro aspecto desta problemática era que o país não figurava entre as principais potências mundiais, portanto não havia demanda das políticas interna e externa para a regulamentação de profissões.

Havia, entretanto, um expressivo movimento na direção da regulamentação. De acordo com Rosas et al. (1988, citados por Lisboa & Barbosa, 2009), a expansão do trabalho do psicólogo nas diversas áreas de atuação exigiria, progressivamente, a adoção de políticas que organizassem e implementassem a formação adequada de profissionais desta área, assim como seria cada vez mais importante garantir meios de controle para a atuação dos psicólogos visando a garantir a coesão da profissão e a segurança da população que demandava seus serviços. De acordo com Silva Baptista (2010), as discussões a respeito da regulamentação tiveram início em 1952, na Sociedade de Psicologia de São Paulo, que “instituiu uma comissão de carreira do psicólogo com a finalidade de realizar estudos e debates para caracterizar a profissão no Brasil.” (p. 173). Neste cenário, uma figura importante nas discussões sobre a regulamentação do psicólogo foi Annita Castilho de Marcondes Cabral, pela publicação de artigos e participações em eventos abordando a formação dos chamados “psicologistas”. Destaque para um artigo desta autora, publicado em 1953, intitulado “Requisitos básicos para a formação de psicologistas”. Neste trabalho, Cabral destaca que os

requisitos fundamentais para a formação de um profissional desta área são a formação teórica, o espírito experimental e a habilidade técnica, tendo como centro de interesse o ser humano em sua amplitude individual e social (Silva Baptista, 2010). De acordo com esta autora, no mesmo ano da publicação do artigo, Cabral encaminha para a Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP uma proposta para a criação do curso de psicologia na universidade, aprovado apenas em 1957 e tornado funcional a partir de 1958. Neste mesmo período, é iniciado o curso de psicologia na PUC-RJ, por influência de Madre Cristina, que havia viajado pela Suíça, França e Estados Unidos e tomado contato com a prática e formação do psicólogo nestes países. Além disso, a PUC-RJ contou com o trabalho do Prof. Hanns Ludwig Lippmann, que já havia elaborado um projeto de curso de psicologia depois de ter sido contratado em 1949.

Para complementar este cenário, em 1953, por demanda do Conselho Nacional de Educação, a Associação Brasileira de Psicotécnica (ABP) e o Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas (ISOP) elaboraram o primeiro anteprojeto para a regulamentação da profissão e para a formação do psicólogo (Esch & Jacó-Vilela, 2001, citados por Lisboa & Barbosa, 2009; Silva Baptista, 2010). Uma segunda proposta foi elaborada, neste mesmo ano, no I Congresso Brasileiro de Psicologia, que ocorreu em Curitiba. Elaborado por outro grupo de psicólogos, o anteprojeto defendia que a formação do psicólogo deveria ocorrer exclusivamente nas faculdades de filosofia, ao contrário do proposto pelo grupo da ABP e ISOP. Outros conflitos emergiram entre as duas propostas, sendo os mais importantes, além do âmbito de formação, como explica Silva Baptista (2010, p. 178): “a denominação e o nível de profissionalização: o psicologista, o técnico (defendido pela ABP) e o psicólogo (defendido pela comissão), assim como a valorização da ciência (defendida pela comissão), inexistente no projeto”. Durante praticamente toda a década de 1950, arrastaram-se as discussões sobre propostas de regulamentação, até que, em 1958, o MEC envia para a Câmara dos Deputados o projeto de Lei n. 3825 – o qual não agradou a ABP e as divergências mostraram-se ainda presentes entre os interessados na regulamentação. Tal projeto, entretanto, não foi aprovado.

Além da falta de coesão entre os próprios psicólogos da época, havia, ainda, o problema da reserva de mercado. A regulamentação da profissão de psicólogo estabeleceria funções privativas, como a aplicação de testes psicológicos e a ocupação de cargos de chefia em equipes de saúde. Dessa maneira, havia um conflito de interesses também com a classe médica.

1.2 A regulamentação profissional e a formação do psicólogo

Mesmo com o cenário adverso para o reconhecimento da profissão, é importante observar que o Brasil foi um dos primeiros países do mundo a regulamentá-la. Isto não quer dizer que a profissão era mais reconhecida aqui do que nos demais países, mas significa um marco importante para a reserva de mercado de trabalho e para o estabelecimento de cursos de graduação totalmente dedicados à formação de psicólogos. Isto ocorreu devido às modificações que ocorreram no período posterior à Segunda Guerra Mundial, quando as relações de trabalho tomaram um aspecto mais individualizado e com o ensejo de modernização dos valores do país, impulsionado pelas novas tecnologias de informação. Como ressalta Furtado (2012):

O desenvolvimento daquilo que conhecemos hoje como capitalismo tardio, a fase atual do capitalismo, que estava sendo gestada exatamente na época em que o grupo de psicólogos estava discutindo a regulamentação da Psicologia, é um fator importante para o sucesso da profissão. A chamada Terceira Revolução Industrial mudou consideravelmente o nosso modo de vida, e o aumento da demanda pelo setor de serviços mudou a feição das grandes cidades (e depois das pequenas também). (pp. 77-78)

No período da regulamentação da profissão havia a disseminação de uma cultura voltada para a subjetividade que incorporava os processos subjetivos ao cotidiano, que iam desde discussões presentes em programas de rádio e televisão aos livros de autoajuda e a procura por terapias hoje consideradas alternativas. Este momento constitui um dos fatores propícios para a regulamentação do profissional da psicologia, que poderia ocupar um papel central neste movimento cultural.

De 1962, com a regulamentação da profissão de psicólogo, até o início dos anos 70, os profissionais que praticavam (ou já haviam praticado) atividades profissionais de psicologia aplicada por mais de cinco anos tinham o direito de registro de psicólogo. O registro também poderia ser concedido aos que possuíam diploma ou certificado de pós-graduação em psicologia (Soares, 2010).

Após o golpe militar de 1964, o governo entra na década de 1970 com uma política de aumento do ingresso da população no ensino universitário. Com a Lei da Reforma Universitária, em 1968, os objetivos do regime militar eram controlar politicamente as universidades brasileiras e qualificar a mão de obra para impulsionar a economia. Entretanto, as universidades públicas e privadas não possuíam vagas suficientes para sustentar a implementação da nova política. A saída mais econômica, tanto financeira quanto do ponto de vista pragmático, foi investir em instituições particulares de Ensino Superior:

Muitas instituições não universitárias, em sua imensa maioria privadas, foram criadas nesse período para atender a uma demanda crescente por educação superior que se verificara impossível de ser atendida pela universidade, pública ou privada, cuja expansão era limitada pelos altos custos acarretados pelo princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa e pela dificuldade de manter em níveis adequados o investimento requerido pelo sistema público. (Macedo, Trevisan, Trevisan, & Macedo, p. 130)

As diretrizes para a criação do curso de graduação em psicologia são estabelecidas em 1962, com vigência a partir de 1963, pelo Conselho Federal de Educação. Na ocasião foram fixados o currículo mínimo e a duração do curso, sendo 4 anos para o bacharelado e licenciatura e 5 anos para formação do psicólogo (Soares, 2010; Lisboa & Barbosa, 2009). As universidades que já possuíam um amplo rol de cursos de psicologia e que já tinham experiência no estudo e divulgação das teorias psicológicas, como a USP e a PUC-RS, por exemplo, foram as primeiras a sistematizar os cursos de graduação em psicologia entre a segunda metade da década de 1960 e os anos de 1970. Os docentes dessas instituições, assim como das demais, eram filósofos e pedagogos que haviam feito carreira em psicologia, bem como médicos ligados à área (Pessotti, 1988).

Havia demanda para os cursos de psicologia no Brasil, mais do que as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou particulares de qualidade e tradição poderiam oferecer, e não tardou para que as instituições particulares mais voltadas para o mercado de trabalho passassem a oferecer o curso. Isto teve duas consequências importantes: o caráter mercantilista de muitos dos cursos oferecidos e uma proposta de formação mais técnica do que científica. No entanto, como ressalva Furtado (2012), alguns cursos que nasceram com o cunho mercantilista, dada a oportunidade gerada pelo reconhecimento da profissão e pela demanda de pessoas interessadas, melhoraram qualitativamente ao longo dos anos. Isto ocorreu, sobretudo, pelo esforço dos docentes que, formados em instituições de qualidade, lutaram para implementar um ensino voltado não só para a aplicação de técnicas psicológicas, mas também para o desenvolvimento de pesquisas e para uma formação voltada ao pensamento crítico. Outras, entretanto, mantiveram o caráter tecnicista e reprodutivo do conhecimento psicológico.

Nos anos 80 do século passado, a formação do psicólogo brasileiro não passou por mudanças significativas em termos curriculares. O país, por outro lado, passava por um momento social de tensão, com movimentos de oposição ao governo ditatorial, que demandavam a redemocratização do Brasil, e a vinda de refugiados políticos da Argentina. O ambiente universitário teve forte participação neste movimento e houve um impacto acadêmico em ambos os sentidos. Na psicologia, o interesse pelos fenômenos socioculturais,

como a teoria da carência cultural e sua relação com o fracasso escolar e a doença mental geraram severas críticas ao modelo positivista de ciência e às teorias e práticas psicológicas relacionadas aos testes e avaliações psicotécnicas. Além disso, expande-se a demanda de trabalho no campo clínico e os estudantes de psicologia reiteram o interesse pelo curso com o objetivo de atuar nesta área. Dessa maneira, cresce o interesse pelas abordagens clínicas na psicologia e um renovado interesse pela psicologia educacional (Lima & Catani, 2015; Amendola, 2014).

No entanto, a reabertura da democracia no país, em 1988, veio acompanhada por uma grave recessão econômica, com altos índices de desemprego e inflação, prejudicando significativamente a sustentabilidade da profissão do psicólogo que atuava como autônomo na área clínica.

O impacto do ideário neoliberal no plano socioeconômico brasileiro foi sentido pelo profissional, principalmente com a restrição do mercado de atendimento psicológico privado e do aumento de mão de obra disponível no mercado, obrigando os psicólogos a se transferirem do consultório para outro segmento da população ligado ao terceiro setor para atuar em equipes com comunidades, com organizações em rede, organizações não governamentais e outras atividades vinculadas a órgãos públicos. (Amendola, 2014, pp. 975-976)

Portanto, na década de 1990, o psicólogo brasileiro passa a ocupar novos setores do mercado de trabalho. Este fenômeno deveria, em tese, estimular o desenvolvimento de novas práticas psicológicas, alinhadas com as necessidades de cada campo. O principal atrativo da profissão continuava sendo a prática clínica particular e isso se refletia na maioria das IES, que ainda mantinham a formação orientada para a tríade clássica: psicologia clínica, educacional e aplicada ao trabalho (Amêndola, 2014). Sendo assim, a psicologia incorporava os fenômenos sociais e da saúde nos quais atuou nos anos 90 do século passado, sob a perspectiva das práticas e teorias que já haviam sido estabelecidas antes.

Valer-se do conhecimento científico já consolidado, ou com amplo embasamento empírico, e tentar transferi-lo para novas situações é um movimento válido, mas é preciso atentar para as características específicas da área de atuação para que se desenvolvam teorias e práticas mais alinhadas com as necessidades de cada área. Esta, aliás, é uma tendência que ainda hoje existe na formação e na atuação do psicólogo. Não é raro, por exemplo, psicólogos atuando em escolas com uma prática clínica, apesar do forte movimento que ocorreu na psicologia educacional e escolar, no sentido de desenvolver uma psicologia crítica e mais voltada para a análise dos fenômenos socioculturais. Trigueiro (2015), a partir de uma pesquisa realizada numa IES do Ceará, constatou que o estudante de psicologia ainda tem a tendência de considerar que a atuação do psicólogo em instituições de ensino deve voltar-se

para os problemas individuais dos alunos. Algo semelhante ocorre na psicologia hospitalar, por exemplo, em que a prática do psicólogo frequentemente estrutura-se nas bases da psicologia clínica, a despeito do conhecimento gerado pelos estudos realizados em saúde pública.

Por outro lado, Furtado (2012) aponta que a expansão das atividades profissionais dos psicólogos se deve ao processo histórico das políticas de crescimento econômico que ocorreram desde os anos 40 do século passado e da maior organização dos serviços públicos, que culminou com o Estado de Direito estabelecido na constituição de 1988. Dessa maneira, a demanda por profissionais da área social e da saúde, incluindo o psicólogo, cresceu significativamente.

Mesmo com as dificuldades decorrentes da economia do país, e com a expansão para outras áreas de atuação, a atuação do psicólogo continuou concentrada na área clínica. Em pesquisa realizada a partir dos dados levantados no recadastramento realizado pelo CRP da 6ª região (que abarcava São Paulo, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul), Furtado (2012) demonstra que 54% dos psicólogos atuantes declararam trabalhar na área da saúde e 47% de todo o grupo de psicólogos que exerciam a profissão afirmaram trabalhar como autônomos, o que leva a crer que estes últimos deveriam atuar em consultório particular. Os demais profissionais dividiram-se em educação (18%), organizacional (13%) e área social (5%).

A procura pelos cursos de psicologia continuou em ascendência durante a década de 1990 e o número de psicólogos cresceu consideravelmente durante este período, assim se mantendo até os dias atuais. Em sua publicação comemorativa aos 50 anos da regulamentação da psicologia no Brasil, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) divulgou que, até aquele momento, no ano de 2012, havia 216 mil psicólogos atuantes no país, o dobro dos EUA (137 mil) e mais do que os cadastrados na Associação Europeia de Psicologia (90 mil). Em relação ao campo de ensino, o CFP (2012) aponta que

... a Psicologia conta com 3.412 programas e cursos de especialização e extensão na área espalhados por todas as regiões do Brasil, conforme dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Sudeste ainda lidera o ranking, com 46,75% do total, em seguida vem o Sul (20,4%), Nordeste (19,5%), Centro-Oeste (8,10%) e Norte (5,25%). (p. 6)

Com a diversificação dos campos de atuação, decorrente das mudanças no cenário social brasileiro, os cursos de graduação e pós-graduação em psicologia passaram por reformulações e foram objetos de diversos debates. A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), sancionada em 1996, o Ministério da Educação convocou as IES para que apresentassem novas diretrizes curriculares (Amendola,

2014). Em 2004, foi aprovada a Resolução CNE/CES nº 8/04, que estabeleceu estas diretrizes para os cursos de graduação em psicologia. A resolução foi resultado do trabalho de uma comissão organizada para a reformulação das diretrizes apresentadas em 2001 e 2002, após consultas a diversas entidades de psicologia do país (Brasil, 2004).

1.3 Diretrizes curriculares para os cursos de psicologia e a relação com o processo de aquisição do conhecimento científico em psicologia

Em 2011, entrou em vigor a Resolução nº 5, que estabelece as atuais diretrizes para os cursos de graduação em psicologia. De acordo com esta nova resolução, o objetivo principal dos cursos de psicologia é a formação do psicólogo, diferentemente da resolução anterior, que previa três tipos de terminalidades: bacharelado, formação do psicólogo e licenciatura, sendo apenas a segunda obrigatória em todas as instituições. Com a resolução de 2011, a ênfase na pesquisa que era atribuída ao bacharelado foi incorporada à formação do psicólogo e a licenciatura continuou como uma proposta à parte na formação, com disciplinas e carga horária específicas para esta terminalidade (Brasil, 2011).

Para os fins deste capítulo e de acordo com os objetivos deste trabalho, vamos analisar apenas alguns aspectos das diretrizes curriculares nacionais (DCN), selecionando aqueles mais gerais em relação à formação do psicólogo e os que são específicos em relação ao ensino/aprendizagem das teorias psicológicas e ao desenvolvimento do pensamento científico.

No artigo 3º da Resolução nº 5/11, é estabelecida como meta central dos cursos de graduação em psicologia “a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino” (Brasil, 2011, p. 1). Nota-se, como já apontado anteriormente, que as chamadas terminalidades estabelecidas nas diretrizes de 2004 ainda estão presentes, mas de maneira mais integrada. A partir do estabelecimento desta meta, o artigo 3º estabelece sete “princípios e compromissos” que a formação deve assegurar ao formando em Psicologia. Resumidamente, estes itens abordam a importância do desenvolvimento científico em Psicologia, o estudo dos diversos referenciais teóricos de maneira contextualizada com as demandas sociais do nosso meio, o posicionamento crítico em relação aos referenciais teóricos e o cuidado com uma prática baseada na ética e orientada para o bem-estar social e comunitário. Como o tema central deste trabalho é a evolução das concepções teóricas dos estudantes de psicologia em relação às influências da hereditariedade e do ambiente, destaco o inciso III do artigo 3º, que estabelece o compromisso com o “reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e o incentivo à interlocução

com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico” (Brasil, 2011, p. 1). Neste inciso, observa-se que há uma preocupação importante com o caráter complexo dos fenômenos psicológicos, o que exige dos cursos de graduação o cuidado com a apresentação de diferentes visões teóricas e com a construção de práticas de ensino que estimulem os estudantes a desenvolver um repertório de conhecimento e, conseqüentemente, recursos cognitivos que lhes permitam relacionar as teorias com os tais fenômenos psicológicos. Sendo assim, o colegiado acadêmico que elabora o currículo e os professores que o colocam em prática, são responsáveis por mediar os processos de aprendizagem dos estudantes para aquisição do conhecimento e sua aplicação no meio em que atuarão como futuros profissionais da área.

No artigo 5º da resolução são arrolados seis eixos estruturantes, a partir dos quais a formação em psicologia deve articular conhecimentos, habilidades e competências. O primeiro inciso deste artigo refere-se aos “fundamentos epistemológicos e históricos” constituídos pelas diferentes abordagens que compõem o saber psicológico e informa o objetivo de desenvolver a capacidade de pensamento crítico em relação às diferentes visões psicológicas (Brasil, 2011).

O conhecimento das bases epistemológicas da psicologia tem função importante para contextualizar o ingressante neste campo científico e profissional em relação aos fenômenos que são estudados por ele, bem como foram desenvolvidos os métodos de pesquisa e as teorizações que predominaram em determinados momentos históricos e a partir dos quais desenvolveram-se novas teorias e métodos subsequentes. Na psicologia, assim como na tradição da ciência normal, costuma-se inserir o estudante no campo do conhecimento científico a partir da apresentação dos seus principais paradigmas. Este momento é fundamental para a formação do profissional e do pesquisador, como explica Kuhn (2011):

O estudo dos paradigmas ... é o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica determinada na qual atuará mais tarde. Uma vez que ali o estudante reúne-se a homens que aprenderam as bases do seu campo de estudos a partir de modelos concretos, sua prática subsequente raramente irá provocar desacordo declarado sobre pontos fundamentais. (p. 30)

Talvez a afirmação de Kuhn seja um tanto quanto otimista se aplicada ao campo da psicologia, relativamente recente como ciência autônoma e com uma multiplicidade de teorias e visões que tornam as possibilidades de consenso complicadas. Devemos considerar que os paradigmas psicológicos foram formados não só pelas descobertas metodológicas e interesse nos fenômenos do comportamento humano, mas também por influências dos momentos históricos, de ideologias e práticas que se desenvolveram ao longo do tempo.

Carone (2003) questiona se na psicologia existem paradigmas nos moldes defendidos por Kuhn. A autora explica que na psicologia existe uma multiplicidade de referenciais teóricos coexistentes que, frequentemente, são incompatíveis ontologicamente. Dessa maneira, não seria possível corresponder ao modelo de paradigma proposto por Kuhn, uma vez que não existe uma visão hegemônica sobre o fenômeno psicológico, tampouco um conjunto coeso de pontos fundamentais sobre os quais os psicólogos dificilmente discordam.

Ainda que a tese de Kuhn não tenha sido desenvolvida para dar conta das ciências sociais, ela é relevante para considerarmos que é necessária uma sistematização do conhecimento científico em qualquer campo do saber. A contribuição de Carone, entretanto, é importante para trabalharmos na direção de uma identidade própria da psicologia como ciência, cuja epistemologia não obedece às mesmas leis das ciências naturais; por isso seria importante empenhar forças para analisar a história da psicologia como ciência, com mais parcimônia, e compreender o seu ecletismo teórico, a fim de que as bases epistemológicas que a compõem possam ser melhor definidas.

Pelo que foi demonstrado até o momento, nesta breve revisão sobre a psicologia no Brasil, vimos que as práticas clínica, educacional, do trabalho e, mais recentemente, social e da saúde pública, influenciam diretamente o perfil dos psicólogos que são formados atualmente. Portanto, entende-se que cada uma destas áreas possui uma certa diversidade de referenciais teóricos ou epistemologias com os quais novos psicólogos entrarão em contato.

Outros dois aspectos importantes que serão abordados a partir do inciso I do artigo 5º são: (i) a prática pedagógica que coloca o estudante em contato com as principais bases epistemológicas da psicologia e (ii) o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

O modelo tradicional de ensino, em geral, baseia-se na transmissão do conhecimento de maneira verticalizada, em que o professor conduz o processo de apresentação das informações e expõe os problemas que podem ser resolvidos com elas. Além disso, o docente organiza leituras obrigatórias e aplica exercícios para ajudar na fixação dos conteúdos. Cabe, também, ao docente a elaboração e aplicação dos instrumentos de avaliação, a partir dos quais espera-se mensurar o desempenho dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem. Este modelo tem sido frequentemente criticado, por exemplo, por não favorecer o protagonismo do aluno na escolha do que será estudado e dos materiais utilizados para tanto, bem como por tratar os assuntos de maneira isolada, com pouca ou nenhuma relação com o contexto no qual o conhecimento se insere no meio externo. Enemark e Kjaersdam (2009) criticam duramente as práticas tradicionais do Ensino Superior, afirmando que as disciplinas

que compõem os currículos dos cursos não estão necessariamente identificadas e contextualizadas umas com as outras. Sendo assim, as disciplinas funcionam isoladamente e ensinam teorias e técnicas de acordo com os manuais e livros didáticos adotados, a fim de que o aluno seja capaz de generalizar o conhecimento adquirido quando terminar o curso. No entanto, os autores advertem que este modelo é pouco funcional para acompanhar a dinâmica da sociedade complexa, que está em constante mudança.

Embora seja legítima a preocupação com a participação do estudante e com o alinhamento do conhecimento acadêmico com as demandas sociais, o protagonismo pertence ao estudante no processo de aprendizagem. Afinal, é ele que deve ser capaz de relacionar o que está aprendendo em uma disciplina com as informações que adquire em outras e, além disso, com os eventos que ocorrem fora dos domínios da instituição de ensino. Sem dúvida, a prática pedagógica do docente pode e deve estimular a motivação do estudante, organizar a apresentação dos conceitos e teorias de maneira lógica, utilizar atividades que permitam aos estudantes confrontar-se com situações em que os conceitos científicos e a linguagem característica da área em que irá atuar sejam necessários para a resolução dos problemas.

Pozo (2004) argumenta que, ao longo do processo de transição de um conhecimento mais intuitivo para um mais científico, ocorrem diversas mudanças representacionais sobre as concepções de mundo do sujeito. O autor tem se dedicado a duas áreas do saber para compreender os processos envolvidos nesta mudança: o conhecimento sobre física e sobre a psicologia. Em suas relações com o ambiente, o ser humano desenvolve uma complexa compreensão sobre o funcionamento da natureza e sobre o comportamento humano que, grosso modo, lhe permite solucionar uma ampla gama de problemas: desde aqueles que são necessários para a sobrevivência biológica ou social àqueles que derivam da própria complexidade gerada pelos meios de organização social e desenvolvimento tecnológico.

Cabe aqui ressaltar também a tese de García (1998), de que os conhecimentos cotidianos (ou de senso comum, como costumamos dizer) e os científicos, apesar de situarem-se em bases epistemológicas diferentes, não são completamente excludentes e tampouco o conhecimento científico deve ser tratado com absoluta superioridade em termos adaptativos e de complexidade. Sendo assim, não buscamos trabalhar com uma visão dicotômica entre o conhecimento cotidiano e o científico, mas assumimos que é importante compreender as particularidades pertencentes aos processos de cada um, bem como os contextos em que eles se formam e as possibilidades de transição de um para o outro. Como afirma o autor: “admita-se que há diversidade de manifestações do cotidiano e do científico, assim como a existência

de formas de conhecimento intermediárias, ligadas às tecnologias e às atividades sociais que pressupõe um saber organizado” (García, 1998, p.77).

Sendo assim, adotamos a perspectiva de que o mesmo sujeito que adquire conhecimento científico em psicologia conserva, em certo nível, conhecimentos cotidianos que constituem uma *psicologia intuitiva*

... que nos permite não só antecipar o comportamento dos objetos para poder manipulá-lo, mas ler as mentes humanas, as de outras pessoas e também a nossa, antecipando, desse modo, o nosso comportamento, e o seu, para poder *manipulá-lo* (ou dever-se-ia dizer mentalizá-lo, uma vez que a ferramenta de *representação* já não é a minha mão, como com objetos físicos, mas a própria mente). (Pozo, 2004, p. 197)

A análise feita por Pozo sobre esse processo de transição no campo do conhecimento psicológico refere-se à própria psicologia da aprendizagem, ou seja, como o sujeito torna-se consciente sobre seus processos de aquisição de conhecimento e progressivamente estabelece uma relação metacognitiva com os mesmos. Por tratar-se de uma campo afim à psicologia da aprendizagem, o conhecimento de Psicologia do Desenvolvimento também pode ser analisado a partir desta mesma perspectiva teórica.

Entre esse conhecimento psicológico intuitivo e a psicologia científica encontra-se o saber instrucional de Psicologia do Desenvolvimento. Cada cultura, universidade, instituição de ensino, ementa de disciplina e professor seleciona, a partir de certos critérios (filosóficos, epistemológicos, sociais, políticos, ideológicos, etc.), um conjunto de informações que considera importante para a formação do futuro psicólogo e promove a interação do aprendiz com tais informações a partir das metodologias de ensino que conhece e de acordo com as condições pedagógicas existentes.

Não podemos, neste texto, dar conta de todas as variáveis que interferem na viva dinâmica que é o processo de formação do psicólogo atual e do movimento da psicologia brasileira como ciência e profissão. O que fazemos é uma breve tentativa de retratar que a epistemologia do conhecimento universitário em psicologia é um tema complexo. Portanto, a partir do momento em que a DCN estabelece que o estudante deve conhecer as bases epistemológicas da Psicologia, devemos nos perguntar, em primeiro lugar: quais seriam estas bases? Será possível, no caso da Psicologia do Desenvolvimento, formar um estudante com condições de analisar criticamente epistemologias que levaram tanto tempo para se desenvolverem e certamente foram influenciadas por tantas outras variáveis, além dos problemas práticos que as teorias buscaram explicar?

Tomemos, como exemplo, a teoria de Piaget, classicamente estudada em Psicologia do Desenvolvimento. Será que, durante a graduação em psicologia, o estudante tem condições de

entender toda a base epistemológica na qual a teoria de Piaget se desenvolveu? Qual a psicologia de sua época, quais movimentos científicos, filosóficos e sociais e quais as necessidades de seu tempo e lugar que influenciaram os seus interesses teóricos e de pesquisa? Para desenvolver senso crítico em relação às teorias psicológicas, ter a condição de responder estas questões é fundamental.

A determinação posta na DCN, nesta perspectiva, é coerente, mas não deixa claro quais são estas bases epistemológicas e nem estabelece diretrizes mais claras a respeito das condições para que este conhecimento seja adquirido. Pode-se argumentar que não seria papel destas diretrizes estabelecer normas muito específicas, ou então que este seria um problema de metodologia de ensino, mas deve-se considerar que a falta de precisão também pode ser prejudicial ou pouco eficaz para aquilo que se pretende.

Em um artigo sobre a formação do psicólogo na contemporaneidade em nosso país, Amendola (2014) alerta que

Neste cenário, a Psicologia precisa reconhecer a necessidade de revisar seu lugar na qualidade de ciência comprometida com o social, que tem por objeto de ocupação o homem e, assim, privilegiar, na formação de seu futuro profissional, a articulação teórico-prática capaz de dar ao aluno uma solidez epistemológica e, igualmente, o desenvolvimento intelectual, preparando-os para a reflexão e atuação frente aos desafios e dilemas com que se depararão no cotidiano de suas práticas. (p. 980)

Mais uma vez, vale reforçar que o engajamento do estudante é o eixo central do processo de aprendizagem. Assim podemos analisar mais profundamente como unir a prática pedagógica ao desenvolvimento do pensamento crítico. O modelo pedagógico é importante para formar os profissionais que consideramos mais adequados atualmente, mas é preciso parcimônia para avaliar quais modelos ou técnicas são pertinentes nos diversos momentos da formação. Afinal, como afirma Pozo (2004):

Essa instrução formal ... também não é suficiente para garantir a mudança representacional nas concepções sobre o conhecimento e sua aquisição. Os esforços para mudar os modelos de ensino e aprendizagem e acomodá-los às novas demandas da sociedade ... costumam se chocar, entre outras coisas, com teorias implícitas, hábitos e crenças profundamente arraigados. (p. 204)

O conhecimento intuitivo de Psicologia do Desenvolvimento, que nos permite compreender os processos evolutivos inerentes ao amadurecimento, as diferentes concepções que temos sobre as fases da vida e as previsões que somos capazes de fazer sobre o desenvolvimento futuro das pessoas constituem um saber que seguramente interage com as teorias psicológicas que estudam, a partir de outra epistemologia e diferentes metodologias, estes mesmos problemas.

A transição do conhecimento cotidiano para o científico ocorre, portanto, pela forte

reestruturação dos domínios cognitivos, num primeiro momento constituídos a partir de uma relação mais direta com a realidade e pela reflexão a partir da experiência pessoal ou cultural, para um sistema conceitual mais complexo, favorável à redescrição cognitiva e ao pensamento metacognitivo (García, 1998; Pozo, 2004).

Diferentes técnicas e métodos de trabalho pedagógico têm sido desenvolvidos ao longo dos anos, em busca de alternativas ao modelo tradicional. As condições desejadas nestes modelos geralmente estão relacionadas a uma participação mais ativa do aluno no processo de aprendizagem e a aproximação entre a teoria e a prática. De acordo com Leme (2007), o modelo tradicional de ensino é aquele conduzido pelo professor, enquanto os modelos que se apresentam como alternativas são aqueles conduzidos pelos alunos. Talvez o modelo mais conhecido atualmente para proporcionar tais condições seja o da *aprendizagem baseada em problemas*, que consiste na apresentação e propostas de resolução para questões importantes de ordem prática ou teórica (Enemark e Kjaerdam, 2009). A partir dos problemas colocados, os estudantes devem buscar conhecimento teórico e formular possibilidades de resolução, sejam os problemas de ordem teórica ou social. Em psicologia, por exemplo, podem ser apresentados casos clínicos, questões de políticas de saúde pública, dificuldade de relacionamento interpessoal em empresas, etc. O importante é que os problemas sejam relevantes para a atualidade e ainda não estejam completamente resolvidos.

Quaisquer que sejam os métodos e as técnicas utilizadas no ensino de psicologia, parece haver o consenso de que os estudantes devem desenvolver o pensamento crítico ao longo do processo de formação. Este é, inclusive, um dos aspectos indicados nas diretrizes curriculares para os cursos de psicologia. A partir da leitura das diretrizes faz-se necessário buscar uma definição adequada para o que se entende por pensamento crítico. A definição que adotamos neste trabalho é que o pensamento crítico consiste na capacidade de examinar logicamente ideias, argumentos, teorias e práticas a partir da formulação de questões e o subsequente esclarecimento das mesmas (Carraher, 2011). É fator essencial para a formação do aluno. No campo da Psicologia do Desenvolvimento, é fundamental que o estudante conheça não somente os conceitos centrais das teorias que estudam, mas também o contexto histórico, científico e metodológico a partir dos quais as teorias foram formuladas. Conhecer a coerência interna de uma teoria, bem como suas possibilidades e limitações explicativas, possivelmente desenvolve um sistema de representações que possibilita melhores condições de argumentação e flexibilidade de pensamento.

O inciso IV do artigo 5º da Resolução nº 5/11 coloca que a formação do psicólogo no

Ensino Superior deve garantir o conhecimento dos

Fenômenos e processos psicológicos que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente. (Brasil, 2011, p. 2)

A primeira parte desta orientação pode ser interpretada à luz do processo de mudança do conhecimento cotidiano para o científico, que o estudante deverá percorrer para apropriar-se das teorias psicológicas e o seus métodos de investigação. Historicamente, a psicologia brasileira dedicou-se aos processos educacionais/escolares, do trabalho e da clínica, por exemplo. Os problemas existentes nessas áreas não deixam de existir no cotidiano e precisam ser confrontados. Como escolher uma boa escola para os filhos, o que é ético e justo nas relações de trabalho, como regulamos nossas emoções e quando o sofrimento emocional requer ajuda especializada são situações que fazem parte do cotidiano e seguramente temos condições de nos posicionarmos frente a elas. De alguma maneira, os fenômenos e processos psicológicos que estudamos na graduação costumam ser “estranhamente familiares”. No entanto, à medida que as teorias aprofundam-se nos problemas e apresentam conceitos a partir dos quais o objeto de estudo deve ser analisado, novos domínios conceituais são estruturados.

O estudo científico dos fenômenos e processos psicológicos possui uma particularidade importante, quando comparado a outros campos do conhecimento, pois “os objetos que pertencem ao domínio psicológico ... seriam sistemas *intencionais* ou então *teleológicos*, de modo que seu comportamento seria interpretado, não em função de seus antecedentes causais, mas de suas consequências, das metas buscadas em forma de intenções” (Pozo, 2004, p. 197).

Embora a ideia de intencionalidade configure um outro problema teórico que não será tratado neste trabalho, a afirmação de Pozo é pertinente para considerarmos que a construção de uma psicologia científica não se dá pelas mesmas vias metodológicas e epistemológicas que se aplicam às ciências clássicas, como a física e a química. Ora, se adotarmos como ponto pacífico que o conhecimento científico é o ponto de chegada do estudante de psicologia, precisamos deixar o mais claro possível com qual(is) modelo(s) de ciência estamos adotando.

Na psicologia intuitiva, entretanto, o valor adaptativo deste domínio está em compreender o comportamento e o pensamento de outras pessoas. Por isso, as articulações daí decorrentes servem ao preparo de estratégias e ações consideradas adaptativas. Podemos dizer que a ênfase está no “para que”, ao invés do “por que”.

Ainda assim, nem por isso deixam de existir teorias implícitas sobre a natureza de

determinados comportamentos ou aspectos humanos. Afinal, é bastante comum alguém estabelecer uma associação de causa e efeito para explicar um comportamento: “fulano caiu na piscina quando criança, por isso tem medo de água”; ou então explicar um certo traço de personalidade: “beltrano anda sempre olhando para baixo, parece inseguro”. Essas teorias implícitas regulam nosso comportamento, permitem-nos interpretar a realidade de uma certa maneira e também interagem dialeticamente com as nossas experiências.

Essas teorias, que geralmente são chamadas de ingênuas, implícitas ou intuitivas, compõe uma parte importante do nosso conhecimento de mundo. Neste trabalho, partimos do princípio de que o estudante de psicologia possui esse conhecimento de caráter cotidiano, de acordo com a proposição de García (1998), e intuitivo, de acordo com a perspectiva de Pozo (2004). No campo da psicologia da aprendizagem, a aquisição de conhecimento científico em física, química, biologia e outras disciplinas, que constam na educação básica, geralmente é estudada pela psicologia cognitiva (Pozo, 2004; Pinker, 2004; Mortimer, 1996). No entanto, o estudo da psicologia como campo de conhecimento a ser aprendido ainda precisa ser mais aprofundado (Cummins, 2000; Carone, 2009; Pereira, 2010; Pozo, 2005). De acordo com o próprio Pozo (2004):

embora haja a tendência de se aceitar hoje que o conhecimento das pessoas é um domínio psicológico, no sentido indicado de um universal cognitivo, somente há pouco tempo se aceitou, em nossa cultura, a psicologia como um domínio epistemológico e, em menor medida ainda, como um domínio instrucional. (p. 178)

Evidentemente, os estudos sobre o conhecimento e sobre os processos de aprendizagem não são recentes e possuem raízes profundas no pensamento filosófico. Além disso, desde o behaviorismo do século XX e a “revolução cognitiva” deste mesmo século, a aquisição do conhecimento vem sendo sistematicamente estudada pela Psicologia. Estes estudos relacionam-se com temas importantes que constituem problemas constantes em aprendizagem: conceitos, linguagem, leitura e escrita, ciências, matemática, etc. A partir destes estudos busca-se a teorização de princípios que expliquem como funciona a aprendizagem humana e, a partir daí, como podemos melhorar os processos de ensino e fundamentar discussões sobre a cultura do conhecimento. No entanto, como adquirimos o conhecimento psicológico, aquele que nos permite entender a nós mesmos? É uma pergunta difícil de formular, que a princípio pode parecer tautológica, mas o sentido fundamental da pergunta é se os princípios que regulam a aprendizagem humana a respeito da natureza e das coisas são os mesmos que regulam o conhecimento sobre si mesmo. Cummins (2000) defende que a psicologia é uma *ciência especial*, que não pode ser estruturada a partir de um axioma,

com leis gerais que explicam o funcionamento do seu objeto de investigação. Para ele, o conhecimento em psicologia é aplicável a contextos ou situações mais particulares (o que não significa, de modo algum, uma teoria para cada idiosincrasia), que também podem mudar com o tempo. Dessa maneira, podemos considerar que a psicologia é composta por diversas bases epistemológicas, que precisam ser ensinadas, aprendidas e desenvolvidas dialeticamente com os contextos em que se encaixam.

Assumindo que o ponto de partida do aprendiz é o seu conhecimento psicológico intuitivo, os processos de aprendizagem devem implicar na explicitação progressiva deste conhecimento e no conflito destas ideias com as teorias psicológicas. Compreendendo o conhecimento científico da psicologia como algo que pode ser explicitado, o processo de mudança do estudante envolve processos de redescrição representacional (Pozo, 2004). Portanto, o processo de reconstrução do conhecimento psicológico envolve, também, a mudança de um conhecimento mais implícito para a organização do conhecimento que pode ser explicitado não só como relato de experiência, mas como parte de um sistema conceitual. Enquanto a psicologia intuitiva pode ser explicitada pela experiência direta ou indireta do sujeito, a psicologia científica amplia o significado da experiência pela condição de constituir-se como um sistema lógico e complexo de conhecimento, que permite explicar com coerência uma situação da vida prática e um certo grau de generalidade, que pode ser aplicado a outras situações que se enquadram no mesmo contexto. Em outras palavras, sendo o pensamento crítico a habilidade de analisar argumentos e ideias de maneira lógica, a explicitação do conhecimento a partir de um sistema coerente é fundamental para que se alcance esta condição.

Considerando a especificidade do conhecimento psicológico, Pozo (2004) estabelece um modelo explicativo do processo em três níveis sequenciais para a mudança de uma psicologia intuitiva para uma psicologia científica: teoria da cópia (ou teoria direta), teoria interpretativa e teoria construtiva.

A teoria da cópia, também chamada de teoria direta, é aquela mais implícita, que busca a correspondência direta entre as representações mentais e o objeto. De acordo com esta ideia, o conhecimento tem como função reproduzir resultados desejados, conhecidos pela experiência sensorial e perceptiva, tal como ocorre no pensamento infantil, quando a criança busca reproduzir fenômenos que considera interessantes. No campo instrucional, isso ocorre na tradição de ensino em que acredita-se (tanto o professor como o aluno) que a maneira mais eficiente de aprender é pela reprodução das informações transmitidas pelo professor ou pelo

material de estudo. No campo do conhecimento implícito sobre o desenvolvimento humano, a crença na reprodução de modelos de comportamento ou atitudes de gerações anteriores, tentativas de reproduzir experiências individuais em outros contextos e a busca por manuais ou guias de comportamento para criação dos filhos são exemplos de situações em que a teoria da cópia se manifesta cognitivamente. Em resumo, a essência dessa teoria é que existe uma convicção implícita de que, se um saber *a priori* for aplicado com precisão na realidade, os resultados desta ação serão previsíveis.

No entanto, como estamos tratando da mente humana, sobretudo da percepção de si mesmo e do outro, sabemos que não é possível estabelecer correspondência direta sem distorções, por isso essa correspondência é pouco provável em situações mais complexas e dinâmicas, como as que costumam envolver os problemas do desenvolvimento humano. Sendo assim, a experiência constante de tentativas de submeter a teoria direta à prova leva o sujeito a deparar-se com novos problemas e outros tipos de ajustes e estratégias cognitivas que decorrem dos próprios processos que mediam a interação entre o sujeito e a realidade. Por exemplo: os pais de um adolescente podem ler diversos manuais sobre a importância do diálogo com os jovens, mas uma série de questões pessoais como motivação e valores dos pais, a personalidade e condição afetiva do adolescente e a representação social de juventude compõe um conjunto complexo que certamente provoca desvios e rotas alternativas nas estratégias inicialmente pensadas, produzindo resultados que certamente não corresponderão ao desenho inicial.

A teoria interpretativa decorre do processo de explicitação das teorias ingênuas, o qual ocorre à medida em que o sujeito identifica as limitações das teorias diretas, mas ainda conserva o pressuposto epistemológico do modelo anterior, que é a correspondência. Neste nível, o aprendiz considera aspectos internos, cognitivos, e os externos, inerentes à aprendizagem, como a prática e a importância da tentativa e erro, mas ainda persiste em chegar a um resultado que é a reprodução do modelo. No curso de graduação em Psicologia, isto pode ser observado com frequência nos estágios práticos: o estudante entende que precisa adaptar o que aprendeu teoricamente à situação específica de trabalho, mas recorre aos modelos transmitidos pelos professores, às simulações feitas em exercícios ou em manuais no momento de sua atuação prática. A diferença, neste nível, centra-se na mudança de foco dos objetos para os processos e atitudes. Sendo assim, existe uma mudança qualitativa importante na formação de uma rede de conhecimento que incorpora os processos de mediação para a escolha das estratégias e tomadas de decisão. No entanto a conservação de modelos estanques

faz com que a prática considerada mais correta seja aquela que se aproxima ao modelo aprendido abstratamente. De acordo com Pozo (2004), este tipo de pensamento já se encontra nas crianças e se estende para a adolescência e idade adulta, permeando também as metodologias de ensino.

No caso dos alunos universitários e especialistas, a teoria interpretativa é encontrada na sua forma mais complexa, uma vez que exige do sujeito um alto nível de explicitação do conhecimento, para que ele possa mediar as suas atitudes no meio e chegar aos resultados desejados. Em relação ao saber psicológico, isso pode ser verificado nos casos daqueles estudantes e profissionais que sabem definir explicitamente a sua profissão, que sabem explicitar suas técnicas e como aprenderam a utilizá-las e que se identificam com algum paradigma em Psicologia. Embora isso não seja pouca coisa, isso não garante ao sujeito a condição de produtor de conhecimento e nem a flexibilidade em estabelecer conexões entre o seu saber específico e áreas afins, bem como ter consciência das limitações e possibilidades do paradigma com o qual se identifica. Para chegar a este nível é necessário, além da plena explicitação das representações, romper com o pressuposto da correspondência e admitir a possibilidade de múltiplos caminhos para a resolução dos problemas e outras concepções para a compreensão dos fenômenos e tomadas de decisão, ou seja, o processo de redescrição cognitiva deve ser efetivamente *construtivo*.

A teoria construtiva manifesta-se no processo de explicitação plena das representações e no reconhecimento de que existem saberes múltiplos. Esse último nível, que nem sempre é alcançado, seria próprio do especialista que possui senso crítico e considera a base epistemológica ou o paradigma no qual situa-se teoricamente. Como afirma Pozo (2004):

Não se trata tanto de interpretar uma realidade já existente ... mas de construir uma agência cognitiva que possa conhecer esse objeto de aprendizagem ... Ter acesso a essas teorias mais complexas parece ser muito mais difícil, tanto do ponto de vista cognitivo, como do ponto de vista instrucional. (p. 204)

Este nível de conhecimento não é atingido por todos os aprendizes universitários e especialistas, por exemplo. Uma das causas possíveis para isso pode ser porque a tradição de ensino predominante tende a ser aquela de modelos reprodutivos que instiga o aprendiz até o nível interpretativo. Depois de graduado, é de se esperar que o novo profissional continue a perpetuar este ciclo de reprodução do conhecimento, ou então se envolva em uma nova série de processos de aprendizagem decorrentes da prática profissional.

A seguir, analisaremos o inciso V da DCN, que se refere às “*Interfaces com campos afins do conhecimento* para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e

percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos” (Brasil, 2011, p. 2). Nota-se que o item aborda o fenômeno psicológico a partir de uma perspectiva interacionista, atribuindo ao seu estudo uma complexidade que exige diálogo com outras áreas da ciência, como a biologia, as neurociências, a etologia, a sociologia e a filosofia. No trecho selecionado não estão explicitadas as áreas de conhecimento com as quais a psicologia deve dialogar. Estes exemplos, portanto, são deduzidos a partir das disciplinas que usualmente compõe a estrutura curricular dos cursos de Psicologia. Naturalmente existem outras áreas com as quais podemos dialogar, mas a intenção aqui é demonstrar que a orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE) é a interlocução com outras áreas de conhecimento para que o formando possa compreender os processos de interação que formam ou regulam o comportamento humano. Além disso, podemos pensar que todas as disciplinas do curso de Psicologia, das mais gerais às mais específicas, precisam compartilhar elementos comuns, algo que dê coesão à estrutura de conhecimento e permita que as disciplinas possam dialogar entre si. Do contrário, o conhecimento fica organizado de maneira compartimentalizada e pode dificultar para o estudante a formação de uma visão mais integradora sobre a Psicologia.

Não há, entretanto, uma visão teórica hegemônica ou epistemologia única que oriente o estudo dessas interações no campo da Psicologia. Essa característica evidencia-se, sobretudo, pela falta (ou multiplicidade?) de paradigmas na Psicologia. Mais especificamente na Psicologia do Desenvolvimento, pode-se argumentar que a maioria das teorias psicológicas assume que a interação entre fatores hereditários, tendências dos sujeitos e ambiente são um princípio para o estudo do comportamento. Porém, cada abordagem dá ênfase a certos aspectos que podem acabar valorizando mais a influência de um aspecto do que outro. Vejamos um exemplo da área de desenvolvimento da linguagem, tema de interesse da Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem. Bakhtin (2014), ao fundamentar um método objetivo de investigação dos fenômenos psicológicos baseado na dialética marxista, afirma: “Os processos que, no essencial, determinam o conteúdo do psiquismo, desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo individual participe deles.” (p. 49). Podemos verificar que o autor tende a defender os fatores externos, culturais, históricos e sociais como predominantes no desenvolvimento psicológico. Ainda que não negue o fator biológico e individual, a interação, neste paradigma, está entre esses fatores ambientais e

culturais que, por sua vez, estuda a noção de *sujeito*.¹ O autor, na mesma obra, chega a ser ainda mais categórico: “O fenômeno psíquico, uma vez compreendido e interpretado, é explicável exclusivamente por fatores sociais, que determinam a vida concreta de um dado indivíduo, das condições do meio social.” (Bakhtin, 2014, p. 49). Novamente, sabe-se que Bakhtin não nega que o indivíduo também tem uma constituição biologicamente natural, mas não a considera como parte do sistema teórico e metodológico que desenvolve para estudar o problema da linguagem. Não se trata de dizer que a teoria é inadequada ou está incompleta, mas que, para entender uma teoria criticamente, deve-se conhecer sua base epistemológica e seu lugar dentro do paradigma.

Vygotsky, por exemplo, é outro teórico que também se baseia numa epistemologia marxista e saber disso é fundamental para entender o seu pensamento e poder entender suas diferenças em relação a outros autores, como Piaget, por exemplo, que parte de outras bases epistemológicas.

A ideia de interação ou de interacionismo está intimamente ligada com a epistemologia e o paradigma adotados. Por isso cabe perguntar qual a concepção de interação utilizada no artigo em análise. De acordo com o texto da DCN, parece que a ideia dominante é que a interação se dá *entre* o fenômeno psicológico e os fenômenos biológicos e sociais. Isto é interessante porque o interacionismo, como uma base epistemológica em si, explica que a própria natureza dos fenômenos e processos psicológicos está na ligação entre estes fatores. Um exemplo atual desta concepção é a epigenética, que estuda os efeitos das interações entre as predisposições genéticas que influenciam o desenvolvimento e o comportamento humanos, e o ambiente/cultura que também afeta a biologia do sujeito, dando origem a outras tendências.

Entretanto, não seria coerente que a DCN defendesse apenas um paradigma em Psicologia, uma vez que ela mesma garante aos cursos de graduação o espaço para a pluralidade teórica. No entanto, na tentativa de tratar da abrangência do problema que é o fenômeno psicológico, ao afirmar que a psicologia como campo de conhecimento interage com outros, demonstra um direcionamento a certas bases epistemológicas, sobretudo àquelas mais interacionistas. O aspecto negativo disso é possibilitar interpretações demais a ponto de não haver encontros na comunicação acadêmica. Por outro lado, respeita-se o fato de que a ênfase em cada aspecto envolvido no fenômeno psicológico (biológico, humano e social) está

¹ Na tradição da área dos estudos da linguagem, que não toma a língua como sistema (ou código) nem como comportamento, mas como prática social, o sujeito é um conceito e objeto de análise, sendo compreendido como uma posição e um lugar de onde fala e é falado, constituído no e pelo discurso.

ligado aos seus paradigmas. Uma forma de resolver esse problema na formação do aluno de psicologia pode ser a explicitação das bases epistemológicas das teorias apresentadas e a constante proposta de interlocução entre elas e as disciplinas do curso.

O texto do artigo 5º, na verdade, evidencia a necessidade de diálogo da psicologia com outras áreas afins, o que pode também indicar uma concepção de que a psicologia não se constitui como um campo autônomo, que possui paradigmas teóricos e metodológicos suficientes para dar conta dos seus objetos de estudo. Entretanto, parece haver uma indicação para que o formando em Psicologia seja capaz de pensar criticamente sobre os fenômenos e processos psicológicos a partir de uma perspectiva interacionista.

Em relação ao processo de aprendizagem do estudante de psicologia, a explicitação das epistemologias que dão embasamento para as disciplinas que compõe o curso pode ser de grande valia para o desenvolvimento do pensamento crítico e para atingir a meta de compreensão integral e contextualizada sobre os processos e fenômenos psicológicos. Nesse sentido, o processo de transição entre uma psicologia intuitiva para um conhecimento mais científico implica na própria mudança epistemológica do conhecimento: de uma epistemologia do cotidiano para a epistemologia dos paradigmas em Psicologia.

Para Riggio e Halpern (2006), os estudantes de graduação em psicologia devem ser estimulados a pensar criticamente, de maneira racional e com a menor interferência possível das emoções: “Estudantes de graduação devem estar cientes que o verdadeiro pensamento crítico é livre de emoções – livre de viés ou preferências por uma conclusão em detrimento de outras por motivos emocionais.” (p. 78, trad. nossa). A ênfase que os autores colocam sobre esta racionalidade sem o viés emocional coloca-se no contexto das discussões sobre temas controversos na Psicologia, como o aborto e políticas de ação afirmativa. O tema da racionalidade científica sem emoção é, por si só, um tema controverso.

Numa discussão mais profunda, teríamos que adentrar o terreno da ética e das ideologias em ciências. A teoria piagetiana, por exemplo, aborda o problema da relação entre a cognição e a afetividade de maneira mais abrangente e parcimoniosa. Para Piaget (1954), afetividade e cognição estão intimamente ligados, de tal maneira que para este teórico todo mecanismo cognoscitivo possui elementos afetivos. Sobre o assunto, Piaget estabelece um pressuposto que podemos relacionar ao tema do conhecimento científico e da postura do aprendiz ou especialista frente ao problema de sua área:

Nas formas mais abstratas de inteligência, os fatores afetivos intervêm sempre. Quando um aluno resolve um problema de álgebra, quando um matemático descobre um teorema, existe um interesse inicial, intrínseco ou extrínseco, uma necessidade; ao longo de todo o trabalho, sentimentos de êxito ou de fracasso; podemos, finalmente, somar a tudo isto

sentimentos estéticos (a coerência da solução encontrada). (Piaget, trad. livre, 1954, p. 184-185)

O fator de convergência entre Piaget, Riggio e Halpern é que o desenvolvimento do pensamento crítico implica em tomar consciência das crenças, ideologias e motivações pessoais que invariavelmente interferem no processo de aquisição do conhecimento. Sendo assim, deve-se ter cuidado para que a análise dos problemas que envolvem o(s) objeto(s) de estudo da psicologia seja feita a partir de evidências, teorias e métodos de investigação e não baseados em opiniões, crenças pessoais e ideologias tendenciosas. A relação do indivíduo crítico com o seu objeto de análise perpassa pela afetividade, como definiu Piaget, mas de modo algum é dominada por ela. Se assim fosse, não faria mal algum à ciência refutar evidências por vaidade. Nesse aspecto, o argumento defendido por estes autores é coerente com o conceito de senso crítico adotado neste trabalho e segue na mesma perspectiva dos autores da psicologia da aprendizagem apresentados até o momento.

Em resumo, Pozo (2004) e García (1998) defendem que o processo de transição do conhecimento intuitivo para o científico envolve o desenvolvimento de estruturas representacionais mais complexas e explícitas, o que é complementado por Carraher (2011), Riggio e Halpern (2006), ao afirmarem que a tomada de consciência (ou explicitação) do saber cotidiano e individual é necessária para que o estudante tenha condições de avaliar criticamente as teorias e problemas da Psicologia.

De acordo com García (1998):

... uma pessoa com uma visão ampla e profunda das coisas pode intuir a necessidade de um programa, aplicando à resolução da tarefa certas categorias gerais, mais ou menos implícitas (a ideia de interação, a ideia de informação), de grande potência explicativa, sobre como as coisas são e funcionam. (p. 93)

Os processos instrucionais aos quais os estudantes são submetidos ao longo de sua vida acadêmica, desde o início da escolarização na infância, são importantes para estimular a explicitação das hipóteses e teorias que explicam as coisas e que orientam o comportamento do sujeito. No Ensino Superior, o conhecimento sobre a psicologia precisa ser gradativamente explicitado a partir de situações em que o estudante é provocado a apresentar sua visão dos problemas de maneira coerente, organizada e disponível para análise. É importante ressaltar que não se trata de suprimir a condição cognitiva prévia a favor de um novo saber, pois assim é perpetuada a estratégia da teoria direta, mas de trabalhar e explorar as epistemologias que compõe a psicologia para o desenvolvimento de uma reconstrução cognitiva. A citação de García demonstra que, ao enfrentar os problemas criticamente, o próprio sujeito tende a buscar modelos explicativos mais completos, ou teorias que, em dado momento, oferecem um

alto valor explicativo.

Sendo assim, credita-se ao sujeito da aprendizagem a condição de perceber as limitações das suas teorias, a princípio implícitas, e buscar teorias explícitas e mais complexas com maior potencial explicativo e com a possibilidade de desenvolver métodos mais adequados de investigação dos fenômenos psicológicos. Em Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo, o estudo da inteligência representa um tema clássico de investigação nessa área. Intuitivamente, uma pessoa pode aferir que certos sujeitos possuem e desenvolvem habilidades diferentes; pode aceitar ou defender a ideia de talento (pré-existência da habilidade); entender que a repetição e o treino ajudam na aprendizagem e outras crenças que fazem parte da experiência humana e cultural. No entanto, para explicar a natureza das interações sociais entre o bebê e os pais, o processo de aquisição da linguagem, a influência do meio sobre a aprendizagem são necessários sistemas de conhecimento muito mais complexos que, inclusive, relacionam-se com outras áreas da ciência além da Psicologia.

Sendo assim, a perspectiva adotada pela DCN de orientar o estudo da relação entre a psicologia e campos afins do conhecimento é pertinente e segue a tendência do desenvolvimento da ciência psicológica. Mais especificamente na área do desenvolvimento humano, há uma forte tendência interacionista que impulsiona o diálogo com outras ciências. De acordo com Carvalho-Barreto, Soares e Barbato (2014):

As transformações sociais e tecnológicas ocorridas no final do século XX suscitaram a necessidade de se construir um novo modelo de Ciência do Desenvolvimento com reflexões sobre o ser humano e com enfoque tanto no fenômeno da experiência humana quanto nos seus processos, abrangendo alianças entre diferentes áreas – incluindo as tecnológicas aplicadas – em um esforço de abrangências inter e intradisciplinares. (p. 1007)

Como a ciência caminha em conjunto com as transformações culturais e tecnológicas, a revolução da distribuição de informação e do conhecimento (ainda socialmente desigual) aumentou significativamente as possibilidades de interpretar os problemas da vida humana e da natureza. A complexidade e a pluralidade também fazem parte das concepções de senso comum e, não raro, podemos encontrar teorias intuitivas implicitamente interacionistas. Entretanto, é preciso avaliar se, ao longo do processo de formação, os estudantes de psicologia sustentam explicitamente e de maneira crítica as interações entre os diferentes fatores que compõe a natureza do fenômeno psicológico.

Nos capítulos seguintes serão apresentadas três epistemologias clássicas do campo do desenvolvimento humano: inatismo, empirismo e interacionismo que, originados na filosofia, influenciaram os principais modelos teóricos da área. Além disso, durante muitos anos (provavelmente séculos) as ideias geradas a partir destas bases epistemológicas têm sido

difundidas culturalmente e, por isso, certamente influenciam a parte de construção cultural da psicologia intuitiva.

Porém, antes de tratar de cada epistemologia (ou paradigma?) separadamente, cabe uma breve reflexão sobre um debate secular que, como um pêndulo, movimenta-se de um lado para o outro na história da Psicologia do Desenvolvimento, com interesses de pesquisa e teorizações dos adeptos de cada paradigma: a influência da hereditariedade *versus* a influência do ambiente.

2 O SECULAR DEBATE ENTRE HEREDITARIEDADE E AMBIENTE

A discussão a respeito da origem do conhecimento no homem remonta ao realismo das ideias em Platão e do empirismo de Aristóteles, cujas influências ainda hoje se fazem sentir no campo da Epistemologia e da Psicologia. Ao longo dos séculos, o interesse por este tema estimulou diversos pensadores e cientistas e gerou uma grande quantidade de teorias e posições, quer no campo da Filosofia da Ciência, quer no da Epistemologia da Psicologia. Conforme nos mostra a abundante literatura a respeito, a tendência para compreender a origem do conhecimento orientou-se, grosso modo, de dois pressupostos antagônicos: o de que o conhecimento é uma condição apriorística do ser humano, que se desenvolve ao longo da vida; ou o de que o conhecimento é uma condição *a posteriori*, que o sujeito adquire ao longo da vida a partir da experiência sensorial. Tais posições são comumente denominadas como racionalismo e empirismo, respectivamente. Tal dicotomia perdurou até que Kant (séc. XVII) desconstruiu filosoficamente a validade das visões anteriores e propôs um modelo em que o conhecimento é uma resultante da interação entre categorias inatas (como, por exemplo, tempo, espaço e substância) e as categorias formadas pelo contato do organismo com o ambiente.

Na Psicologia, o debate existente na Filosofia e na Epistemologia influenciou as pesquisas sobre o desenvolvimento humano. Para compreender a origem e os processos que estruturam o comportamento é inevitável o direcionamento de pesquisas a respeito do desenvolvimento da criança. Neste sentido, o grande debate existente acerca do desenvolvimento infantil está em compreender as influências da hereditariedade e do ambiente sobre este processo.

As teorias psicológicas a respeito do desenvolvimento humano tenderam a tratar a questão pendendo para um dos lados dessa dicotomia. Temos como exemplo o clássico debate entre Piaget e Chomsky a respeito da linguagem: embora nenhum deles negue a importância do ambiente ou da programação genética, cada um desenvolve a sua teoria priorizando um desses dois fatores. Outro exemplo importante na história da psicologia é o debate entre o behaviorismo e a etologia. Em um determinado momento, os behavioristas passaram a admitir a influência das tendências inatas, herdadas filogeneticamente, sobre o comportamento humano, sobretudo no período inicial do desenvolvimento (Tourinho e Carvalho Neto, 2004).

Sobre a dificuldade de conciliação no campo da Psicologia, afirma Walker (1973): “Os psicólogos mantêm pontos de vistas que são um tanto diferentes daqueles de outras

disciplinas acadêmicas, e, entre eles, os ligados a aspectos de ciência natural da psicologia divergem daqueles mais intimamente ligados às ciências sociais”. (p. 28)

Não obstante, à medida que os resultados de pesquisas sobre o desenvolvimento humano impõem uma constante revisão das teorias e sugerem a formulação de novos caminhos teóricos, o embate entre nativismo e ambientalismo vai sendo gradualmente superado nas doutrinas psicológicas mais atuais. Então, um dos grandes desafios da psicologia atual é compreender como o ambiente e a hereditariedade interagem ao longo do desenvolvimento humano do organismo em todos os momentos do ciclo vital. E este é um grande desafio, uma vez que o antagonismo entre nativismo e ambientalismo não se sustenta mais na busca de uma real compreensão do processo de desenvolvimento humano e animal.

Nos cursos de graduação em psicologia os estudantes devem tomar contato com as teorias clássicas do desenvolvimento, com os problemas que elas enfrentaram ao longo do tempo e com as pesquisas contemporâneas nesta área. Num cenário ideal, os futuros psicólogos deveriam ter condições de posicionar-se em função de como esta questão vem sendo tratada à luz dos estudos recentes nesta área. Isto porque, embora existam condições favoráveis à superação da dicotomia entre hereditariedade e ambiente, as influências de uma ou de outra visão ainda persistem. O predomínio de uma visão sobre a outra é cíclico em uma ou outra área da Psicologia. Por exemplo, o behaviorismo predominou no campo da psicologia da aprendizagem por mais ou menos meio século (Lomônaco, 1997), sendo claro o predomínio da visão ambientalista. Pesquisas com gêmeos univitelinos, frequentemente apontam evidências que sugerem um forte papel da hereditariedade no desenvolvimento. É verdade, no entanto, que mesmo a tendência atual é de que se reconheça tanto o papel do ambiente quanto da hereditariedade, mesmo que uma ou outra seja mais influente. Outro aspecto a ser considerado é a crescente influência da epigenética, como uma visão mais parcimoniosa a respeito do desenvolvimento humano.

Para favorecer a formação crítica de futuros psicólogos em relação às teorias do desenvolvimento, os professores deveriam apresentar da maneira mais isenta possível a direção que cada teoria toma, quais as possibilidades de aproximação entre as teorias que estudam um mesmo fenômeno, quais as tensões e inflexões e quais as limitações de cada uma delas. Ao professor da disciplina deveria ficar muito claro a necessidade de apresentar e explorar as teorias com os seus devidos valores explicativos, bem como as limitações de cada uma delas, a fim de manter-se o mais isento possível nesta questão. Todavia, como pode ser difícil ao ser humano que o professor é manter tal isenção, penso que caberia a ele, pelo

menos, deixar claro aos seus alunos qual é o seu ponto de vista a respeito da questão, de tal forma que os mesmos pudessem “precaver-se” e/ou relativizar suas afirmações. Dessa maneira, caberia ao estudante posicionar-se agora e no futuro em suas escolhas acadêmicas e profissionais de maneira mais autônoma.

Um dos impeditivos para que este cenário ideal ou utópico ocorra é o caráter ideológico que a defesa de certas posições acadêmicas assume. Vieira e Prado (2004) apontam, por exemplo, a dificuldade em disseminar a psicologia evolucionista, pois muitos psicólogos temem que esta posição resulte em determinismo genético.

Uma breve revisão a respeito das três tendências presentes nas teorias psicológicas desta área – nativismo, ambientalismo e interacionismo – faz-se necessária antes de adentrarmos nos objetivos e na metodologia deste trabalho. Cabe ressaltar, porém, que essas tendências não serão apresentadas como “formas puras”, mas como pressupostos dominantes em pesquisas ou teorias, uma vez que, tal como mencionado anteriormente, dificilmente uma teoria rejeita totalmente a influência do ambiente ou da hereditariedade. É possível, todavia, categorizar ou identificar as teorias em função da ênfase que atribuem aos fatores inatos ou ambientais.

2.1 Nativismo, inatismo ou racionalismo

A origem do nativismo remonta à tradição filosófica iniciada por Platão, conhecida como *realismo das ideias* (Morente, 1980). De acordo com este filósofo, o conhecimento humano era *a priori*, não dependia da experiência para existir, mas estava presente em todas as pessoas. O diálogo intitulado *Menon* retrata bem esta ideia. Nele, Sócrates e um interlocutor discutem a respeito da origem do conhecimento e Sócrates defende que este se encontra potencialmente em todos os homens, que necessitam apenas das condições adequadas para manifestá-lo. Para comprovar sua tese, Sócrates demonstra ao interlocutor que um escravo seria capaz de resolver um problema de geometria, sem que tivesse qualquer educação matemática prévia. Por meio de perguntas que o escravo era capaz de responder, Sócrates montou toda a resolução do problema, escrevendo-o passo a passo no chão de terra.

Neste diálogo demonstra-se que a função do ambiente resume-se a permitir a manifestação daquilo que já se encontrava no interior do sujeito. Platão diferenciava o mundo físico, *das coisas*, do mundo das *ideias*, plano em que habitava a essência de tudo que existia. Em sua concepção, a alma de todos os homens teria passado ou vivenciado o mundo das ideias antes de reencarnar nos indivíduos. Assim sendo, estes seriam portadores de uma

memória da essência de todas as coisas existentes por tê-las contemplado anteriormente no mundo das ideias. Todavia, ao reencarnar no corpo de uma pessoa e entrar em contato com o mundo dos sentidos, esta memória se tornaria frágil e necessitaria de um método específico para ser recuperada. Para chegar ao conhecimento pleno (*episteme*) o indivíduo deveria utilizar a *razão*, a fim de distanciar-se da concretude das coisas (sensorial) em direção a uma compreensão mais abstrata de mundo (*noésis*).

Como aponta Sternberg (2000): “A teoria das formas dualísticas de Platão estabelecia que a realidade reside não nos objetos concretos (p. ex. mesas e cadeiras) de que somos conscientes através de nossos sentidos corporais, mas nas formas abstratas que esses objetos representam.” (p.23). Assim sendo, os sentidos seriam insuficientes para atingir a verdadeira essência das coisas, uma vez que eles estão intimamente ligados ao mundo físico. Como exposto no *mito da caverna*, os sentidos nos permitem ver apenas reflexos distorcidos, imprecisos, da essência dos objetos. Para superar esta dificuldade em chegar à verdade, que consiste nas formas abstratas que habitam o mundo das ideias, devemos utilizar a razão.

O pensamento de Platão foi fundante para o pensamento inatista na medida em que pressupõe que a experiência, ao invés de revelar a essência das coisas, na verdade é um impeditivo para que ela seja revelada. O filósofo René Descartes (século VII) continua esta tradição e desenvolve a filosofia racionalista, propondo a reflexão como o único método confiável para se chegar à verdade. A partir de algumas vivências sobre a imprecisão dos sentidos, como as ilusões de ótica ou a sensação de dor que algumas pessoas declaravam sentir em membros amputados (Sternberg, 2000), Descartes concluiu que a imprecisão dos sentidos impede a postulação de um método filosófico baseado nos mesmos.

Esta corrente de pensamento perdurou durante séculos na civilização ocidental (e ainda continua influente) e inspirou a ideia determinista de que o indivíduo já nasce com o seu futuro pré-estabelecido. De acordo com Davis e Oliveira (1994) o pensamento inatista estaria alinhado com certos pressupostos teológicos, pois, sendo o homem uma criação divina, ele já teria suas possibilidades de desenvolvimento e o seu destino selados pela vontade divina.

Jean Jacques Rousseau (século XVIII) foi o mais conhecido defensor do inatismo na Europa. Rousseau via a criança como um ser dotado de bondade, pois teria sido criado a partir da imagem e semelhança de Deus (Davis e Oliveira, 1994). Ela já nasceria com uma capacidade inata de discernir entre o bem e mal, dotada de moralidade e impelida para o bem. Os desvios que afastam o ser humano desse caminho são explicados pelas contingências do ambiente. Por exemplo, a forte desigualdade social e o menosprezo da monarquia em relação

aos pobres estimularia o aumento da violência. Ou seja, o ambiente pode desvirtuar o percurso natural do homem, mas o caminho da bondade pode ser retomado, se as condições forem modificadas de maneira favorável à sua condição inata.

O pensamento de Rousseau teve forte impacto sociológico e educacional, o que certamente influenciou o pensamento a respeito da criança até os séculos seguintes. Palácios (2004) destaca a importância do filósofo francês para o histórico da Psicologia do Desenvolvimento (ou evolutiva, como a nomeia o referido autor):

A criança nasce com uma bondade natural e com um sentimento inato do que é certo e errado. Nasce também com um plano de desenvolvimento que, graças à maturação, irá dar lugar a diferentes estágios de desenvolvimento, cada um dos quais terá suas próprias características psicológicas e estabelecerá suas próprias necessidades educativas (p. 21)

Podemos observar neste fragmento que o autor destaca aspectos que são centrais para a Psicologia do Desenvolvimento, como o conceito de maturação e o princípio de que o desenvolvimento ocorre por meio de uma sucessão de estágios. Estas ideias estão presentes nas teorias clássicas do desenvolvimento, embora nem sempre de forma tão direta.

As filosofias de Platão, Descartes e Rousseau influenciaram o nascimento de uma psicologia ligada a pressupostos mais deterministas, que postulam um caminho de desenvolvimento planejado, do qual não há como um sujeito distanciar-se muito. Priorizam-se os fatores internos e a maturação ocupa um papel determinante no desenvolvimento.

Certamente muitos são os teóricos da psicologia que não incorporaram nem total nem parcialmente os pressupostos do inatismo. Pozo (2002), ao revisar o racionalismo nas teorias de aprendizagem, argumenta que Chomsky e Fodor estão entre os autores que se encaixam nesta posição teórica, ao defenderem que o conhecimento já está pré-formado. Pozo critica tais teóricos, afirmando que as aquisições de conhecimento acumuladas ao longo da história da humanidade constituem um forte argumento de que mudanças internas são inerentes à condição humana. Um racionalismo levado ao extremo seria, portanto, uma posição insustentável. Davis e Oliveira (1994) parecem concordar com Pozo, salientando que faltam bases empíricas que apoiem o racionalismo, uma vez que mesmo a vida intrauterina é marcada por certa experiência individual neste ambiente. O que estes dois autores criticam são as posições extremas desta corrente de pensamento, que negaria praticamente toda e qualquer influência do meio sobre o indivíduo. Se assumir a influência do ambiente, o pensamento racionalista enfrenta uma explicativa complicada, que seria determinar até que ponto o ambiente teria o poder de “transformar” a essência do homem ou mudar uma trajetória pré-determinada de desenvolvimento.

Partindo desse problema, as teorias psicológicas dificilmente se arriscam a assumir uma postura inatista mais radical, mas certamente incorporam certos elementos desta corrente filosófica. Chomsky (2009), por exemplo, acredita que nós temos uma programação inata para o desenvolvimento da linguagem, mas reconhece que o ambiente é fundamental para que esta mesma programação possa ser ativada. O caso do *menino selvagem* é bastante ilustrativo neste sentido. O ocorrido se deu no sul da França, no ano de 1799: um menino com aproximadamente 11 anos apareceu num povoado. Embora andasse ereto, seu comportamento era semelhante ao de um animal: fazia suas necessidades em qualquer lugar, emitia sons estridentes e incompreensíveis, etc. O menino, nomeado Victor de Aveyron, passou um tempo num orfanato local, realizou exames médicos e nenhum problema de saúde foi detectado. Posteriormente, o menino foi adotado pelo educador Jean Marc Gaspard Itard e analisado e tratado por diversos profissionais em Paris, na tentativa de desenvolver comportamentos mais “humanos”. Ao longo de seus aproximadamente 40 anos de vida, Victor aprendeu a vestir-se sozinho, fazer sua higiene pessoal e desenvolveu um repertório pequeno de palavras, mas, no entanto, não chegou a desenvolver a linguagem oral tal como a conhecemos.

Atualmente as pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento têm demonstrado um crescente interesse pelos aspectos inatos da criança, para além das tradicionais pesquisas com reflexos e processos maturacionais, que apontam para uma forte influência da filogênese e da hereditariedade nos processos de desenvolvimento. Pinker (2004), por exemplo, é um autor que vem tratando deste tema em suas obras e argumenta que historicamente foi criado um tipo de “muralha” que segregou o estudo da natureza humana entre o biológico e o cultural, mas as novas teorias das ciências da mente, cérebro, genética e evolução favorecem o rompimento desta barreira. De acordo com o autor, a aproximação entre a base biológica e fenômenos socioculturais é a tendência que pode superar a dicotomia que se construiu entre estes dois campos de conhecimento ao longo do século XX. Ainda que os conhecimentos gerados nestas pesquisas não sustentem o nativismo puro, como será considerado posteriormente neste trabalho, eles certamente colocam em xeque alguns pressupostos fundamentais do paradigma que foi predominante na psicologia por mais de meio século: o empirismo radical.

2.2 Empirismo

As origens do empirismo radical também podem ser buscadas na Filosofia. O precursor deste pensamento foi Aristóteles que, a partir dos problemas suscitados pela

filosofia de Platão, desenvolveu seu pensamento e contribuiu grandemente para a construção da ciência ocidental.

As ideias de Platão a respeito da correspondência entre o mundo inteligível e o mundo das coisas sensíveis foi motivo de uma série de críticas em seu próprio tempo. De acordo com Lomônaco (1997), o filósofo nunca explicou claramente como os dois mundos – sensível e inteligível – se relacionam e como a essência humana pode prescindir da sensibilidade do homem. Além disso, havia o problema em delimitar o número de ideias existentes, pois, se existisse uma essência para cada ideia, então como poderia haver ideias gerais? Uma vez que Platão defendia a diferenciação entre unidade e multiplicidade, ficaria estabelecido um paradoxo já que a multiplicidade também está presente na unidade por decorrência lógica.

Aristóteles buscou, assim como Platão, a essência das coisas. Também partiu da ideia dos universais; entendia que deveria haver um conjunto de leis que regeriam todas as coisas, ou seja, da pressuposição de que há uma ordem no universo que só poderia ser revelada pelos processos racionais do homem.

Neste sentido, Aristóteles também foi um grande observador dos fenômenos naturais. Não por acaso, seu trabalho *Física* é considerado fundante para as ciências naturais. Para chegar aos princípios gerais de funcionamento do homem e da natureza, Aristóteles desenvolveu um método de observação da natureza alicerçada nos sentidos. Como aponta Lomônaco (1997), Aristóteles define três elementos que formam as coisas reais: substância, essência e acidente. A essência é composta pelos elementos necessários e suficientes para que algo seja o que é; o acidente consiste em elementos comuns ou típicos, mas cuja ausência não altera o que alguma coisa é; a substância é a coisa em sua totalidade, composta por essência e acidente. Sendo assim, Aristóteles parte do pressuposto que “o que existe realmente são as substâncias individuais, o que existe realmente é este ou aquele homem, e não a ideia platônica de homem.” (Lomônaco, 1997, p. 29). É neste momento que Aristóteles se afasta do pensamento de seu mentor, buscando os universais nos particulares, no específico, que, não obstante, é compartilhado por um conjunto de seres.

Outra decorrência do pensamento aristotélico foi o método proposto para conhecer ou apreender a essência das coisas, que consiste num processo que tem início nas percepções sensoriais e segue, por meio de constantes e variados encontros com o mundo sensorial, em direção à formação de imagens das coisas que existem no mundo. Num primeiro momento, estas imagens são particulares, mas, gradativamente, tornam-se mais gerais abrangendo todos os seres que partilham de uma mesma essência. Na verdade, o que Aristóteles postula é a

capacidade humana de abstrair a essência das coisas a partir da experiência com particulares. Nesse sentido, é importante ressaltar o papel fundamental dos sentidos no processo que culmina com a formação de ideias ou conceitos gerais.

Pozo (2002) salienta que o método aristotélico para a aquisição do conhecimento fundamenta-se nas *leis da associação*: contiguidade, similitude e contraste. A primeira refere-se aos elementos que costumam aparecer associados no mesmo período de tempo, assemelha-se ao fenômeno da associação investigado muitos séculos depois por Pavlov no paradigmático experimento feito com cães, associando sons com o cheiro de alimentos. A similitude é a tendência que temos de associar objetos semelhantes como pertencentes a uma mesma ideia ou conceito. Por fim, uma associação também pode ocorrer pelo contraste, ou seja, pela diferenciação de um fenômeno ou objeto em relação a outros que são semelhantes – aqui privilegia-se a diferença e não a semelhança. As leis da associação estão na base das posteriores teorias empiristas e das teorias da aprendizagem modernas.

Tendo definido o que são as coisas e como elas podem ser conhecidas, o realismo aristotélico afirma que é tarefa do homem investigar a natureza e descobrir a ordem nela implícita. Este pensamento foi extremamente influente na ciência ocidental durante muitos séculos. De certa maneira, há uma crença mais ou menos explícita, intuitiva mesmo, de que existe uma ordem por trás dos fenômenos investigados pela ciência e esta ordem deve ser desvelada por procedimentos empíricos. Obviamente, como será posteriormente apontada, esta concepção desconsidera “a possibilidade de que as distinções entre as coisas do mundo sejam construídas pelo próprio homem” (Lomônaco, 1997, p. 32).

O pensamento aristotélico foi retomado pelo filósofo inglês John Locke (1632-1704), um dos principais construtores da posição filosófica que veio a ser posteriormente nomeada como *empirismo inglês*. Assim como no realismo de Aristóteles, Locke parte do pressuposto de que as coisas são particulares e que os conceitos são ideias gerais, formadas a partir da experiência com os particulares. Neste sentido, a experiência é o ponto chave para o conhecimento. Locke afirma que o homem nasce como uma “tábula rasa” (objeto de cera, usado pela civilização suméria para a escrita), portanto não há conhecimento anterior à experiência, todo saber se dá *a posteriori*.

De acordo com Lomônaco (1997), o trabalho de Locke distingue-se do realismo aristotélico na medida em que afirma que os universais não devem ser entendidos como entidades que existem fora do entendimento humano, ou seja, não há uma organização natural existente a ser descoberta pelo homem, como acreditava Aristóteles. Nesse sentido:

Não encontramos os objetos e suas características divididas em classes reais e objetivamente delimitadas. Ao invés disso, nós observamos os objetos e suas características, mas a distinção entre uma classe e outra é algo que nós mesmos estabelecemos por critérios de conveniência e utilidade. (Lomônaco, 1997, p. 36)

Locke atribui ao pensamento humano a tarefa de criar as classes por similaridade ou contraste de acordo com a experiência. Tal perspectiva teórica permite uma grande abrangência de estudos relacionados aos saberes humanos, da linguagem à educação. Palácios (2004) destaca que o pensamento de Locke apontou para a importância da educação, uma vez que a instrução seria o caminho mais adequado para a aquisição de conhecimento. Além disso, destacou que o processo de instrução deveria valorizar a paciência, o afeto e o reconhecimento positivo dos comportamentos considerados corretos. Não é por acaso que as ideias de Locke podem ser identificadas em diversas teorias até os dias atuais, principalmente no behaviorismo.

Tanto o behaviorismo de John B. Watson (1878-1957) quanto o de B. F. Skinner (1904-1990) inspirou-se nos empiristas ingleses. A partir de experiências realizadas com animais em ambientes rigorosamente controlados, os primeiros behavioristas interessaram-se em estudar as leis que regem todos os comportamentos. As pesquisas visavam descobrir/formular leis gerais do comportamento que, segundo seus propugnadores, permitiriam prever todo o comportamento. Para propiciar tal previsibilidade, os behavioristas optaram por desconsiderar os fenômenos internos dos organismos. Nos dizeres de Palácios (2004):

O importante não é o que existe dentro do organismo (que, além disso, é inacessível ao estudo objetivo), mas aquilo que chega de fora e o molda; a história psicológica de uma pessoa não é senão sua história de aprendizagens, como acontece, aliás, com as espécies não humanas em cujo estudo se inspira a imensa maioria dos princípios do behaviorismo clássico. (p. 23)

Os autores comportamentalistas investigaram em suas pesquisas diferentes aspectos dos comportamentos. Hull (1884-1952) estudou a distinção entre os impulsos primários (alimento, abrigo, etc.) e os secundários (necessidade de afeto, relações interpessoais, obediência). Skinner, por sua vez, talvez o mais conhecido behaviorista, estudou minuciosamente os processos pelos quais os organismos modificam o seu comportamento pelas consequências resultantes de seus comportamentos no ambiente. Bandura e Sears estudaram a aprendizagem social e começaram a afastar-se do behaviorismo que predominou até a década de 1960.

Não obstante tal diversidade, pode-se afirmar que todos os behavioristas partilham de dois princípios básicos relacionados à aprendizagem humana: a correspondência e a

equipotencialidade (Pozo, 2002). De acordo com o primeiro, tudo o que aprendemos deve refletir a estrutura ambiental. Sendo assim, é possível garantir uma boa aprendizagem se o ambiente for favorável. Qualquer falha no ambiente resulta numa aprendizagem mal sucedida e vice-versa. A equipotencialidade é o princípio segundo o qual todos os organismos apresentariam os mesmos padrões de aprendizagem, portanto não haveria diferença entre a aprendizagem humana e das espécies não humanas, pois seriam regidas por leis universais.

Tanto a equipotencialidade quanto a correspondência tem sido alvo de inúmeras críticas ao longo dos anos. Pozo (2002) ressalta que “nem os animais nem as pessoas se empenharam muito para dar razão aos comportamentalistas”. (p. 46) A frase irônica do autor alude a um casal de ex-alunos de Skinner (o casal Breland), que tentou, sem sucesso, adestrar animais de fazenda para tarefas circenses. O motivo, de acordo com Pozo, é que as estruturas inatas daqueles animais dificultavam seriamente a aprendizagem de certos comportamentos (p. ex. o focinho do porco tende ao chão, portanto fica difícil que ele tenha facilidade em equilibrar uma bola no focinho). Sendo assim, a diferença entre as espécies na aprendizagem de comportamentos adaptativos mostra-se como uma forte limitação à equipotencialidade.

Em relação ao princípio da correspondência, é pouco provável que todas as respostas utilizadas para resolver as situações que vivemos tenham sido experienciadas anteriormente, de tal maneira que possam ser reproduzidas com fidelidade. Nos dizeres de Pozo (2002, p. 47): “Devemos aceitar, portanto, que se trata de um modelo construído e elaborado a partir da nossa experiência, mas não tirado diretamente dela”.

Embora os críticos do behaviorismo ressaltem fortemente estes dois aspectos da abordagem, é preciso levar em conta que o próprio Skinner levava em consideração aspectos filogenéticos particulares de cada espécie, que poderiam incidir em diferenças em termos de aprendizagem, mas que não seriam suficientes para derrubar as leis gerais do comportamento, estudadas pelo behaviorismo radical.

Como apontado na introdução deste trabalho, as teorias psicológicas sobre a aprendizagem ou sobre o desenvolvimento humano não são dicotômicas na contraposição entre o inato e o adquirido pela experiência. Neste sentido, Tourinho e Carvalho Neto (2004) ressaltam que:

O sistema explicativo skinneriano acomoda conceitualmente as referências aos produtos da filogênese e, se tais referências, ao lado de informações sobre processos de aprendizagem, são reconhecidas como essenciais para uma compreensão global do comportamento, é de se supor estarem dadas as condições para uma integração produtiva entre os estudos etológicos e analíticos comportamentais. Não é isso, porém, que prevalece na literatura psicológica, mesmo quando se reconhece a inadequação de continuar operando com

os conceitos de *inato* e *aprendido*. (Carvalho Neto, 2000; Japyassú, 1999, 2000, citados por Tourinho e Carvalho Neto, 2004, p. 122)

A história do behaviorismo mostra que chegou um momento em que já não era mais sustentável manter distância dos processos internos que resultam no comportamento humano. O cognitivismo surgiu nos Estados Unidos, durante os anos sessenta do século passado, como um movimento de pesquisadores interessados em investigar processos como a memória, atenção e a aprendizagem implícita por meio de pressupostos que levassem em consideração os processos internos.

Outro aspecto importante que marca o fim do predomínio de aproximadamente cinquenta anos de behaviorismo na psicologia no século passado² foi o lugar que as pesquisas no campo da Etologia passaram a ocupar. Ainda que as pesquisas desta área tenham trazido contribuições que chamaram a atenção dos psicólogos, alguns behavioristas viram (e talvez ainda vejam) os pressupostos advindos da Etologia para o comportamento humano e animal com reservas. Os psicólogos e etólogos, ao se inclinarem no estudo dos chamados comportamentos encobertos, estariam inferindo processos internos que não podem ser precisamente observados ou mensurados (Tourinho e Carvalho Neto, 2004). Estes modelos, fundamentados nos processos mentais internos, foram denominados com o termo *mentalismo*.

Não obstante a importância que o empirismo ocupa até os dias atuais na Psicologia, novas perspectivas que buscaram aprofundar a relação entre o inato e o ambiente continuam a crescer, como veremos a seguir.

2.3 Interacionismo

O debate secular entre os filósofos racionalistas e empiristas foi tratado por Kant de outra maneira. O filósofo alemão procurou respostas que incorporassem elementos das duas visões antecedentes, valorizando a experiência como necessária para aquisição do conhecimento e defendendo a ideia de que o ser humano nasce dotado de categorias de pensamento que o ajudarão a entender as coisas do mundo.

Kant viveu em uma época em que predominavam o idealismo de Leibniz, historicamente fundamentado no realismo das ideias e em Descartes, e o empirismo de Hume. De acordo com Morente (1980), a tarefa de Kant foi pôr fim ao antagonismo ocupado por

² Palácios (2004) apresenta uma perspectiva interessante em que classifica a Psicologia Evolutiva em dois modelos: mecanicista e organicista. Segundo o autor, o primeiro predominou nos países de origem anglo-saxã e o segundo, nos países da Europa central.

estas duas posições. Do ponto de vista teórico, Kant consegue fechar um ciclo na história da filosofia e abrir novos caminhos para a compreensão do homem.

Tanto o empirismo quanto o racionalismo, para Kant, abordavam aspectos importantes na busca pela verdade. A teoria de Kant teve, ainda, uma terceira influência: a ciência físico-matemática de Newton, a partir da qual desenvolveu a ideia de que o conhecimento é objetivo, que as leis da natureza podem ser reduzidas a fórmulas matemáticas exatas. Neste sentido, Kant rompe com a tradição cartesiana em que o sujeito é “em” si, em defesa da ideia de um sujeito “para” si (Morente, 1980), ou seja, muda a concepção de sujeito *do* conhecimento para sujeito *para* o conhecimento.

Segundo Sternberg (2000), o conceito de verdade da teoria kantiana concebe o conhecimento como algo que independe da experiência individual do sujeito. Portanto, também acredita, a exemplo dos racionalistas, em um conhecimento *a priori*. Por outro lado, Kant valoriza a experiência e afirma que é a partir dela que o sujeito pode conhecer, resultando em um conhecimento *a posteriori*. Em resumo, existe um conhecimento *a priori*, que é geral e está na natureza – embora passível de ser compreendida pela ciência-matemática – e um conhecimento *a posteriori*, que é individual, derivado da experiência.

Kant busca aproximar as duas perspectivas, inatista e empirista, ao invés de afastá-las dicotomicamente como era comum entre os estudiosos que o precederam e que foram seus contemporâneos. Assim, inaugura uma nova perspectiva teórica baseada na interação, e não nas dicotomias. Como sintetiza Sternberg (2000, p. 25): “Assim, de acordo com a síntese de Kant, o conhecimento é baseado na experiência (tese), mas também pode ser inato (antítese). Quer o conhecimento esteja em nossa natureza (inato), quer em nossa educação (experiência), esta não é uma questão decisiva.”

Tal direcionamento foi adotado por algumas correntes da psicologia e por estudiosos do desenvolvimento humano. Jean Piaget, por exemplo, denominava-se kantiano. Embora os primeiros estudos estruturados sobre o desenvolvimento infantil datem dos séculos XVII e XVIII (Palácios, 2004), foi no século XX que o acirrado debate entre os modelos organicistas (predominantemente inatistas) e os mecanicistas (predominantemente ambientalistas) deram origem a teorias cada vez mais específicas para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem.

Neste cenário, o behaviorismo predominou na psicologia por praticamente toda a metade do século passado. Parte desta hegemonia devia-se ao fato de esta perspectiva teórica ter desenvolvido métodos de pesquisa alinhados com os modelos predominantes de ciência

natural da época. Por outro lado, as pesquisas naturalistas e da etologia continuavam a gerar conhecimentos que seriam confrontados com o behaviorismo (Pinker, 2004; Moura & Ribas, 2004).

Antes de prosseguir nesta questão, cabe ressaltar que um antecedente histórico do debate sobre o interacionismo pode ser remontado também a Charles Darwin (1809-1882), que formulou uma teoria sobre a seleção natural e sobrevivência das espécies que melhor se adaptam ao ambiente. Os membros de cada espécie devem sobreviver pelas suas capacidades de adaptação, sendo que os organismos mais adaptáveis sobrevivem e transmitem suas características filogenéticas para os descendentes encadeando uma longa história filogenética.

A disseminação das ideias de Darwin na cultura ocidental estimulou diversas pesquisas sobre o comportamento humano e não-humano, sobretudo em seus ambientes nativos. A etologia seguia um curso paralelo ao behaviorismo. Enquanto os etólogos descobriam cada vez mais informações a respeito das diferentes espécies animais em seus habitats, o behaviorismo centrava-se em um número reduzido de espécies (ratos e pombos, por ex.) em ambientes rigorosamente controlados. O debate entre tais posições era inevitável e caminhou, apesar das posições ideológicas de um lado e de outro, para diversas tentativas de convergência.

De acordo com Vieira e Prado (2004), os avanços conquistados pelo behaviorismo no campo da aprendizagem são importantes para estudarmos como os animais conseguem se adaptar ao meio em que vivem, uma vez que a aprendizagem consiste em um dos recursos mais eficazes para a adaptação do organismo, por exemplo, quando precisa interagir com novas situações vitais para sua sobrevivência ou para estabelecer relações sociais no meio em que vive. Também o reconhecimento de que os processos associativos de aprendizagem são importantes é relevante neste contexto, principalmente em situações mais concretas e que exigem respostas rápidas do organismo. No entanto, nem sempre é possível ter controle sobre todas as variáveis ambientais de modo a prever ou moldar o comportamento, seja de animais ou humanos. Neste sentido, a aprendizagem por construção (interacionista) é um processo mais eficaz em situações complexas e abstratas.

Atualmente, existem visões mais parcimoniosas no sentido de valorizar o papel das contingências ambientais e dos processos internos dos organismos, tanto no campo da psicologia da aprendizagem quanto na área da Psicologia do Desenvolvimento. Como exemplo deste movimento nas teorias de aprendizagem, Pozo (2004) afirma que as

aprendizagens humana e animal compartilham de mecanismos associativos e cognitivos de aprendizagem, fundamentais para a adaptação ao ambiente que também é cambiante. Já na área do desenvolvimento, Ribeiro, Bussab e Otta (2004) também defendem uma posição de convergência:

O reconhecimento foi unânime de que a aprendizagem de um animal no laboratório ou no ambiente natural resulta não apenas das contingências imediatas, mas também das contingências que sua espécie enfrentou antes dele na história evolutiva. A ideia de preparação (*preparedness*) apareceu como alternativa à equipotencialidade. Além de um aparato sensorial e motor especializado, os organismos possuem um aparato associativo que é fruto de uma história evolutiva. Esse aparato associativo especializado faz com que certas contingências sejam mais fáceis de aprender, mais difíceis de esquecer e mais facilmente generalizáveis. (p. 245)

Como é de se esperar do desenvolvimento da ciência, em face do questionamento de teorias vigentes e/ou do desenvolvimento de pesquisas que sustentam novas hipóteses ou tentam superar as limitações teóricas de cada momento, certas teorias se fortalecem e outras se enfraquecem. Em relação à dicotomia entre hereditariedade e ambiente, por exemplo, tanto os inatistas passaram a reconhecer a força dos determinantes ambientais como os ambientalistas incorporaram a genética e a ideia de comportamentos reflexos inatos. Contudo, nem por isso as divergências deixaram de existir. O avanço está no fato de que, em algum nível, há um consenso de que o desenvolvimento humano e não humano é resultante de um processo de interação entre a hereditariedade e as experiências ambientais. O que ainda varia consideravelmente é a ênfase que cada estudioso confere a cada um desses determinantes.

Em defesa de uma posição conciliadora como a mais parcimoniosa, Vieira e Prado (2004) afirmam que “hoje em dia a ênfase nas pesquisas sobre desenvolvimento está mais centrada em descobrir de que forma os aspectos genéticos e ambientais interagem para produzir o comportamento do que em discriminar o que é inato e aprendido.” (p. 170).

Lewis (1999) aponta que a o aparato biológico está em constante interação com um meio que é relativamente cambiante. Entretanto, o autor defende a tese de que o processo de desenvolvimento não pode ser explicado apenas pela biologia, uma vez que não é possível prever as aquisições futuras do sujeito, tampouco explicar as diferenças individuais do comportamento entre eles. A dificuldade apontada por Lewis é relevante para demonstrar que o interacionismo produz uma série de novas perguntas a respeito do desenvolvimento humano. Neste sentido, vale também o alerta de Oliva (2004):

Ninguém está fora da cultura da sociedade, mas isso não justifica que se abrace uma concepção *oversocialized* de homem que deságue numa super estimação dos fatores ambientais em

detrimento das potencialidades dos indivíduos, que modificam o mundo e a si mesmos, que são agentes interatuantes e não apenas reagentes. (p.65)

É preciso, portanto, investigar os aspectos mais influentes do desenvolvimento considerando que é na própria interação entre os fatores hereditários e ambientais que o desenvolvimento ocorre. Sendo assim, cada estudioso busca um modelo explicativo que explicita o papel de cada um desses fatores. Oliva (2004), por exemplo, entende que o recém-nascido depende de seus reflexos e comportamentos inatos para sobreviver e, ao longo de sua vida, os aspectos ambientais e sociais ganhariam gradativa importância. De fato, parece razoável a ideia de que os recém-nascidos são muito mais parecidos entre si devido a todo o aparato biológico herdado da espécie, do que os adultos que já passaram por uma série de experiências idiossincráticas que influenciaram o desenvolvimento como um todo. Sendo assim, ainda que os adultos possam apresentar comportamentos típicos, é muito mais difícil encontrar comportamentos que são normativos, ao contrário das crianças pequenas, em que o desenvolvimento entre os diferentes sujeitos parece ser muito mais similar.

Naturalmente, considera-se que mesmo as crianças muito pequenas também possuem diferenças entre si, do contrário adotaríamos uma visão parcial da hereditariedade, considerando somente o aspecto filogenético; ou então assumiríamos novamente a condição da tábula rasa, na qual todos os sujeitos nasceriam em situação de equivalência. O pressuposto interacionista é que os fatores filogenéticos (da espécie), somados aos fatores ontogenéticos (do espécime) em interação com o ambiente caracterizam o próprio processo de desenvolvimento. De acordo com Moura e Ribas (2004, p. 12) “a questão central a respeito do desenvolvimento não é separar ou quantificar efeitos dos genes e da experiência, e sim compreender o processo de sua interação.” O estudo deste processo de interação entre o organismo e o meio deu origem a uma nova tendência de estudo do desenvolvimento: a epigenética.

A partir de cada vez mais refinados aparatos tecnológicos e elaborados desenhos experimentais, o estudo da interação entre a genética e o ambiente tem aberto um caminho para entendermos melhor os processos relacionados ao desenvolvimento e ao ciclo vital, da aprendizagem ao desenvolvimento de doenças físicas e mentais; das semelhanças entre os sujeitos às diferenças. Neste sentido, trata-se de uma perspectiva minuciosa, como salienta Francis (2015):

O efeito gênico do ambiente não é direto. As influências ambientais são mediadas por alterações nas células em que os genes residem. Diferentes tipos de células reagem de forma diversa ao mesmo fator ambiental, seja ele estresse social ou carência alimentar no útero materno ... os processos epigenéticos ocorrem na interação entre o ambiente e os genes. (p. 20)

Há um certo consenso na Psicologia do Desenvolvimento que os bebês humanos já nascem com um repertório comportamental importante para sua sobrevivência, o qual todavia também é dotado de uma incrível plasticidade, que resulta num vasto repertório posterior em função da aprendizagem. O ser humano é a espécie que passa mais tempo sob o cuidado de seus progenitores ou cuidadores adultos, o que permite um período seguro de interação com um ambiente no qual as mais diversas aprendizagens ocorrem, formando um sujeito altamente flexível em termos de adaptabilidade. Toda essa plasticidade se deve à imaturidade com que o bebê nasce. O desenvolvimento neurológico, ósseo, motor e sensorial, apesar de ser suficiente para a sobrevivência, configura um recém-nascido frágil que necessita ser cuidado. Para equilibrar essa balança, entre a abertura para o desenvolvimento e a fragilidade física, a pré-disposição para o contato social e o desenvolvimento de determinadas características parece ser a compensação para este problema, como argumentam Seidl de Moura e Ribas (2004):

Se o bebê humano, por um lado, precisa nascer antes que seu cérebro tenha se desenvolvido completamente e se mostra tão dependente de cuidados, por outro, nasce com capacidades que o predispõe a trocas com quem dele cuida. Essas capacidades fazem parte de programas abertos, geneticamente determinados, mas sensíveis ao ambiente, que o preparam para adquirir informação por intermédio de trocas sociais precoces. (p. 31)

As autoras defendem, embora a ideia seja controversa atualmente, que no repertório inato com o qual a criança nasce existem *domínios* cognitivos, que captam informações específicas e disparam áreas específicas do conhecimento. As mudanças em áreas específicas de um domínio não necessariamente provocam mudanças em outras áreas do mesmo domínio. Em termos de desenvolvimento, isso significa que as mudanças cognitivas não são globais, mas construídas a partir de processos decorrentes da interação com o ambiente. Para Karmiloff-Smith (1995, citada por Seidl de Moura & Ribas, 2004), alguns *inputs* tomam caminhos automáticos, eliciam respostas rápidas, importantes para a sobrevivência. Outros *inputs* são recebidos como informações não especificadas; portanto, podem assumir direções gerais, ou tendências adaptativas abertas. Ao seguir este caminho mais flexível, as representações são formadas pela interação entre o cérebro e o ambiente, como destacam Vieira e Prado (2004, p. 160): “Nosso cérebro foi moldado pela evolução para ter certos processos psicológicos, tais como filtros perceptivos, regras de aprendizagem e mapas cognitivos que organizam nossa experiência para que tenha um significado evolucionista”.

Embora a psicologia evolucionista tenha empregado um grande esforço na compreensão da interação entre hereditariedade e ambiente, Vieira e Prado (2004) apresentam três motivos para o pouco interesse nos estudos evolucionistas do desenvolvimento humano

por parte dos psicólogos. O primeiro fator é *ideológico*, pautado numa visão equivocada de que os modelos ambientalistas que reconhecem a plasticidade no início do ciclo vital são mais explicativos do que os epigenéticos. Levando-se em conta que o termo “genético” pode despertar certa repulsa por ser frequentemente associado ao determinismo nativista, Ribeiro, Bussab e Otta (2004) argumentam: “Os genes podem ser incorporados numa psicobiologia do desenvolvimento sem que isso signifique a adoção de determinismo biológico ingênuo” (p. 235). Os outros fatores são o *conceitual*, o problema em diferenciar filogênese de ontogênese, e o *metodológico* – a questão de diferenciar claramente entre os *fatores próximos* do desenvolvimento, que dizem respeito às mudanças que ocorrem em um ciclo vital, e os *fatores últimos*, referentes às mudanças que serão passadas adiante filogeneticamente.

O estudo da epigenética também aborda um dos temas centrais da Psicologia do Desenvolvimento: o estado inicial. Os autores clássicos estudados em Psicologia do Desenvolvimento postulam um processo dividido por etapas, que geralmente partem de um estado inicial que vai tornando-se progressivamente mais complexo em função da interação do sujeito com o ambiente. Entende-se que o sujeito nasce com um repertório inicial que evolui gradativamente, culminando numa mudança global no desenvolvimento. Cada vez mais, pesquisas demonstram que os bebês e as crianças pequenas se desenvolvem de maneira aberta, por domínios ou áreas. Numa crítica à defesa do estado inicial como condição inata para o desenvolvimento, Ribeiro, Bussab e Otta (2004) ponderam:

A ideia de *estado inicial* como *preparação ideal* para ver o que é inato não é correta. É uma preparação interessante, por motivos óbvios, mas postular que os estados posteriores sejam construídos pelo ambiente é uma ingenuidade. Maturação *versus* construção é um problema aberto. (p. 239)

Os autores exemplificam esta afirmação com o comportamento sexual, inato em diversas espécies, mas que se manifesta tardiamente no desenvolvimento, ou seja, há um hiato entre o desenvolvimento inicial e o surgimento de comportamentos que não são modelados pela experiência (como pode ser observado em diversas espécies de pássaros). Tal ideia implica o pressuposto de que cada momento do desenvolvimento tem a sua própria complexidade e deve-se ter a devida cautela ao considerar um dado estado como “gérmen” do próximo.

O interacionismo mostra-se como o caminho mais parcimonioso até o momento para o estudo do desenvolvimento humano, mas é preciso ter cuidado para diferenciar as posições que apenas reconhecem o valor do inato ou do empírico daquelas que realmente trabalham

para compreender os processos de convergência dessas duas forças. Nesse sentido, Ribeiro, Bussab e Otta (2004) conseguem sintetizar muito bem esta questão:

O estudo do desenvolvimento não pode restringir-se a uma competição entre ambientalismo e nativismo. A atitude competitiva, voltada para a busca de provas numa ou noutra direção, pode retardar o avanço do conhecimento. O reconhecimento da realidade e da integração dessas duas origens últimas é a melhor forma de identificar problemas, criar os métodos e vislumbrar novas teorias. (p. 277)

2.4 Objetivo

O objetivo desse trabalho é avaliar se os estudantes de psicologia têm uma compreensão crítica em relação ao secular debate entre hereditariedade e ambiente, debate esse que permeia quase todas as áreas da psicologia, mais particularmente a Psicologia do Desenvolvimento. Acredita-se que o ingressante no curso de graduação tenha um posicionamento fundamentado em suas vivências pessoais e culturais, em teorias ingênuas para explicar/entender os processos de desenvolvimento. Ao longo do curso de graduação, espera-se que o estudante se aproprie dos conceitos científicos específicos deste campo do conhecimento, desenvolvendo um posicionamento mais crítico em relação a questões que envolvem as influências da hereditariedade e do ambiente no estudo do desenvolvimento humano.

2.5 Justificativa

O estudo da Psicologia do Desenvolvimento humano envolve aprender a identificar as mudanças que ocorrem ao longo do ciclo vital, bem como compreender a natureza do processo que dispara tais mudanças. Desde o surgimento da psicologia como ciência, na segunda metade do século XIX, os pesquisadores interessados no desenvolvimento buscaram compreender os processos de aprendizagem, a linguagem e o funcionamento da cognição. Para tanto, foram criadas teorias, formuladas hipóteses e propostos variados desenhos experimentais para o estudo desse processo. Os fundamentos teóricos que guiaram a construção deste campo de conhecimento em psicologia estão, em geral, inspirados em correntes filosóficas que defendem dois pressupostos distintos: (a) todo o conhecimento humano tem origem na experiência sensorial, oriunda da relação do homem com o seu ambiente; ou (b) o conhecimento humano é inato e desenvolve-se ao longo da vida, com relativamente pouca influência das condições ambientais. Na verdade, estas duas posições,

apresentadas aqui de maneira dicotômica e reducionista, serão elaboradas ao longo do tempo na busca de uma conciliação entre os papéis destes dois fatores no processo de desenvolvimento.

Durante o período inicial da psicologia como ciência, na segunda metade do século XIX, e durante todo o século XX e início do século XXI, as teorias psicológicas se posicionaram frente ao debate sobre a natureza do comportamento e das propriedades que explicam a sua mudança. Ao longo desses anos, a predominância de uma visão sobre a outra alternou-se de acordo com as tendências científicas e com as ideologias que também atingem o meio acadêmico. Vale ressaltar, entretanto, que cada vez menos temos posturas radicais de negar a existência da hereditariedade ou do ambiente. Todavia, as teorias tendem a valorizar mais uma dessas tendências do que a outra, o que geralmente fica claro nos seus pressupostos e orienta seus delineamentos experimentais. Sendo assim, as teorias contemporâneas se dizem interacionistas, uma vez que aceitam que o desenvolvimento é resultante da interação entre as tendências inatas e a experiência ambiental. No entanto, a ênfase em um dos fatores, ao invés de uma avaliação isenta de vieses ideológicos, ainda produz uma certa dicotomia teórica a respeito da questão (Cummins, 2000; Pinker, 2006; Walker, 1793).

Em função do acima considerado, os ingressantes no campo de estudo da psicologia devem não só, ao conhecer a história da psicologia, aprender a natureza teórica da discussão entre hereditariedade e ambiente, mas também aprender a identificar a tendência de cada teoria ou campo de pesquisa em relação a essas duas vertentes.

Sendo assim, a preocupação com o processo de aprendizagem dos estudantes de psicologia em relação a este tema fundamenta-se na necessidade da formação de um senso crítico para que o psicólogo possa posicionar-se científica e politicamente perante esta recorrente questão.

O fato de acompanhar de perto este processo pelo qual passam os estudantes de graduação de psicologia, que partem de uma “psicologia ingênua” – constituída pelas suas vivências pessoais – para a explicação do comportamento pela ciência da psicologia, como professor de um curso superior de psicologia e como pesquisador, inspirou-me a estudar como os alunos de psicologia constroem sua visão a respeito das teorias que aprendem e sobre como posicionam-se em relação a elas (explícita ou implicitamente). Muitas vezes os alunos adotam um posicionamento de maneira pouco crítica, ou seja, amparando-se apenas naquilo que parece ser a tendência predominante ou na linha de pesquisa mais forte na universidade em que estuda. Existem, ainda, outras variáveis que promovem as tendências interpretativas nos

alunos, mas que nem sempre são acolhidas pelo estudante de forma consciente e autônoma. No campo da psicologia, assim como em outras áreas da ciência, é muito comum misturar-se ideologias políticas ou de valores humanos com a escolha de uma ou outra linha de pensamento. Estas influências podem ser nocivas ao desenvolvimento científico da psicologia, bem como para o exercício de sua função social. Para que o posicionamento do aluno possa ser crítico, é preciso que ele tenha clareza da importância de cada corrente da psicologia e quais fundamentos teóricos sustentam cada uma delas.

3 MÉTODO

3.1 Sujeitos

Participaram deste estudo 462 estudantes de 1º e 5º anos de cursos de graduação em Psicologia, de ambos os sexos, de quatro instituições particulares de Ensino Superior, localizadas no estado de São Paulo.

3.2 Local

A pesquisa foi realizada em quatro instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de São Paulo, todas privadas, sendo uma delas confessional. Duas IES são da cidade de São Paulo, uma da Grande São Paulo e outra localizada em uma cidade do interior do Estado. As instituições serão identificadas como A, B, C e D, com o intuito de preservar a identidade de cada uma delas. A tabela 1 apresenta a distribuição dos participantes por instituição e etapa do curso.

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por instituição e etapa do curso.

Instituição de Ensino Superior (IES)			Etapa do curso		Subtotal
Local	Tipo		Primeiro ano	Último ano	
São Paulo, Capital	Privada	IES A	42	78	120
Interior de São Paulo	Privada	IES B	26	0	26
Grande São Paulo	Privada/Confessional	IES C	86	67	153
São Paulo, Capital	Privada	IES D	80	83	163
Subtotais			234	228	
Total					462

De acordo com os números apresentados na tabela, a IES A teve uma quantidade de participantes significativamente maior de alunos do último ano do que do primeiro. Tal fato ocorreu porque, no primeiro ano, a pesquisa foi aplicada durante o período letivo de uma das disciplinas; já no último ano, a pesquisa foi aplicada nos horários de supervisão, que têm uma carga-horária menor, o que permitiu ao pesquisador solicitar a colaboração de mais participantes durante o período em que permaneceu na IES.

Já a IES B contou apenas com participantes do primeiro ano, pois o curso de psicologia é recente na instituição e ainda não formou sua primeira turma de psicólogos.

As IES C e D contaram com um número próximo de participantes de primeiro e último ano. Nestas duas instituições, os questionários foram aplicados durante do período de aulas teóricas, o que permitiu alcançar um número significativo de estudantes.

3.3 Material e procedimento

Para realizar a investigação de acordo com o objetivo proposto neste trabalho, foi elaborado um questionário com 12 situações-problema, que abordam diversos temas relacionados ao desenvolvimento humano. Durante a elaboração das questões houve a preocupação de apresentar temas clássicos e contemporâneos que interessam à psicologia. As respostas às questões foram fechadas, sendo apresentadas ao participantes três afirmações diferentes, cada uma representando, implicitamente, uma concepção de desenvolvimento. As afirmações foram organizadas de maneira aleatória em cada situação-problema, para evitar que o participante identificasse um padrão na ordem das alternativas que pudesse ter influência nas suas escolhas. Uma quarta possibilidade de resposta, sempre apresentada por último, denominada “Não sei ou não tenho ideia a respeito”, também era uma alternativa apresentada ao participante.

A escolha de alternativas fechadas e sem justificativa foi adotada para diminuir o risco de inferência por parte do pesquisador na categorização das respostas e porque o maior interesse desta pesquisa é verificar com qual concepção o participante mais se identifica. Há, entretanto, a limitação de não ser possível verificar o processo completo que leva o participante a adotar uma concepção ou outra por meio do questionário de múltipla escolha. Levando-se em conta o número de participantes e o conseqüente número de respostas, entendemos que a escolha de um questionário com alternativas objetivas constituiu um instrumento eficaz, ainda que sujeito a limitações, para atender os objetivos deste trabalho.

Foi elaborado e aplicado um piloto do questionário na IES D, com a finalidade de verificar se as questões elaboradas eram pertinentes, se a redação estava clara, qual o tempo médio para aplicação e se os resultados poderiam possibilitar uma discussão produtiva. Participaram do piloto 69 estudantes de psicologia, apenas do primeiro ano.

A partir das considerações feitas depois da aplicação do piloto, duas questões foram alteradas e mais duas foram acrescentadas. As situações alteradas eram, inicialmente,

expressões populares com as quais o participante poderia concordar ou discordar (inteira ou parcialmente). Em uma destas questões o número de respostas “Não sei ou não tenho ideia a respeito” foi elevado, e como eram problemas apresentados de maneira muito diferente dos demais, uma delas foi substituída e a redação da outra inteiramente reformulada. Para garantir, pelo menos, 10 questões em boas condições de serem analisadas e discutidas, mais duas questões foram elaboradas.

Nas quatro instituições participantes, a aplicação do questionário foi coletiva, realizada pelo pesquisador, durante no período letivo dos participantes e em suas respectivas IES, no tempo cedido pelos professores ou supervisores (no caso do último ano). O tempo de aplicação variou entre 20 e 30 minutos.

As instruções para realização do questionário constavam na própria folha de aplicação. A leitura das mesmas foi realizada em voz alta pelo pesquisador, após sua apresentação pessoal e dos objetivos da pesquisa. Também foi destacado para os estudantes que eles deveriam responder as questões sem a preocupação com acertos ou erros, pois o interesse da pesquisa era saber como eles consideravam o problema apresentado. Foi esclarecido que a participação na pesquisa não teria nenhum valor para a avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes nas disciplinas em que as aplicações foram realizadas.

Abaixo, o questionário apresentado na íntegra:

Obrigado por auxiliar nesta pesquisa como voluntário. Primeiramente gostaria de obter algumas informações a seu respeito:

Semestre que está cursando: 1º () 2º () 9º () 10º ()

Idade: _____

Sexo: _____

Possui outro curso superior: () Sim () Não

Estudou psicologia no ensino médio: () Sim () Não

Nas páginas a seguir você encontrará doze questões de múltipla escolha sobre temas que frequentemente estão relacionados com a Psicologia do Desenvolvimento. Neste momento, gostaria que você lesse atentamente cada questão e assinalasse a alternativa que melhor representa o seu pensamento a respeito da situação colocada.

1. Dois irmãos gêmeos idênticos foram separados logo após o nascimento e criados por famílias diferentes. Uma das famílias levava uma vida abastada, estimulando a criança com brinquedos industrializados, acesso frequente aos bens culturais da cidade (como cinema e

teatro) e educação bilíngue. A outra família tinha condições de vida medianas. Proporcionaram brinquedos para a criança de acordo com seus interesses e possibilidades em cada etapa do seu desenvolvimento; raramente frequentavam cinema, teatro e museus. A criança frequentou a escola pública de seu bairro. Passados 10 anos, os irmãos foram submetidos a uma série de testes de inteligência. Em sua opinião, qual seria o resultado de desempenho mais provável?

- a) Os irmãos não apresentaram um desempenho muito diferente, pois compartilham da mesma hereditariedade.
- b) A criança que se desenvolveu num ambiente socioeconômico mais abastado apresentou um desempenho significativamente superior ao do irmão.
- c) O resultado nos testes é imprevisível, pois apesar dos ambientes de criação diferentes, a maneira como cada um vivenciou o ambiente é que determina a chance de um melhor desempenho.
- d) Não sei ou não tenho ideia a respeito.

2. Estima-se que uma criança fala a sua primeira palavra entre os 10 e 14 meses de vida. Nesta fase a criança fala palavras de uma ou duas sílabas, como “mamã” e “dá”. Até os 16 meses, o seu repertório verbal pode chegar a 50 palavras, com verbos e adjetivos. Este repertório pode chegar a 400 palavras até os 24 meses de idade, quando forma sentenças de duas palavras. Aos 36 meses, seu repertório é de aproximadamente 1.000 palavras! Num período de pouco mais de dois anos, o repertório linguístico de uma criança aumenta consideravelmente. Dificilmente desenvolvemos um repertório tão extenso neste período de tempo em outra etapa da vida. Isto ocorre porque:

- a) A criança é geneticamente preparada para a aprendizagem da linguagem oral, portanto basta a exposição a um ambiente em que existe a comunicação verbal que as crianças aprenderão a falar naturalmente.
- b) A criança é geneticamente preparada para a aquisição da linguagem oral, sendo que na primeira infância o cérebro da criança é mais sensível e responsivo aos estímulos do ambiente.
- c) A criança não possui nenhuma aprendizagem prévia de linguagem, por isso ela deve associar, durante os primeiros anos de vida, as palavras que escuta às situações e objetos do ambiente.
- d) Não sei ou não tenho ideia a respeito.

3. Na década de 1980, o pesquisador neozelandês James R. Flynn estudou uma série de dados sobre o desempenho intelectual em testes de inteligência, obtidos de diversos países do mundo. Estes testes comparavam os resultados de diferentes gerações, sendo que a geração

mais nova sempre obtinha melhor pontuação. Após anos de pesquisa baseada em dados de países do mundo inteiro, Flynn estimou que a pontuação nos testes de inteligência tende a subir 0,3 pontos ao ano, ou seja, 3 pontos por década. Essa tendência se mantém constante até os dias atuais. É importante ressaltar que os testes psicológicos de inteligência avaliam conhecimentos culturais obtidos geralmente pela educação formal, e também avaliam o raciocínio abstrato, utilizado para a resolução de problemas do cotidiano. O aumento da pontuação observado por Flynn vem justamente do raciocínio abstrato. Na sua visão, o resultado da pesquisa Flynn representa que:

- a) O ambiente cada vez mais dominado pela tecnologia e pelo conhecimento formal faz com que as crianças tenham que desenvolver-se intelectualmente cada vez mais cedo. Sendo assim, novas possibilidades de aprendizagem surgem e as novas gerações acabam superando as antigas.
- b) A medida que uma geração se apropria dos avanços culturais e tecnológicos do seu tempo, as crianças das próximas gerações já nascem com uma predisposição para aprender com mais facilidade o que a geração anterior já sabe. Por isso, torna-se capaz de superá-la naturalmente.
- c) As sociedades em que a cultura se desenvolve em complexos contextos – políticos, econômicos, educacionais e tecnológicos – exigem das novas gerações desafios adaptativos que elas devem cumprir. Por isso, a mudança é mais significativa no raciocínio abstrato.
- d) Não sei ou não tenho ideia a respeito.

4. O comportamento agressivo de seres humanos tem sido tema de interesse de diversos estudiosos ao longo dos anos em busca da compreensão dos mecanismos responsáveis pela violência. O comportamento agressivo pode ser observado com frequência em crianças, sobretudo naquelas em idade escolar, em situações de convivência com seus pares. No momento do recreio não é raro ocorrer comportamentos de beliscar, morder ou xingar na disputa por um brinquedo. Na sua visão, o comportamento agressivo observado em crianças em idade escolar pode ser explicado da seguinte maneira:

- a) A agressividade é um comportamento instintivo. Sempre que se sentir ameaçado em sua integridade física ou social, o ser humano tende a reagir ou agir agressivamente.
- b) O comportamento agressivo é uma das possibilidades do repertório da espécie humana que pode ser inibido ou estimulado pelo meio em que a criança está inserida.
- c) As crianças aprendem comportamentos agressivos pela observação de outras pessoas, principalmente as mais velhas, identificando-se com aquelas que ocupam um determinado status no seu meio de convívio.
- d) Não sei ou não tenho ideia a respeito.

5. O biólogo suíço Jean Piaget observou que as crianças desenvolvem, desde pequenas, a capacidade de juízo moral. No entanto, os elementos que levam em consideração para resolver um problema moral geralmente são distintos entre crianças de diferentes faixas etárias. Um exemplo clássico desta diferença pode ser ilustrado pela seguinte situação: “Pedro estava brincando com as coisas de seu pai, quando este o alertou para que não brincasse com o vidro de tinta. Mas Pedro mexeu no vidro e acabou derrubando uma gota de tinta sobre os papéis que estavam na escrivaninha do pai. Agora vamos imaginar que Pedro não tivesse mexido no vidro de tinta intencionalmente, mas que tivesse esbarrado nele e derrubado toda a tinta sobre a mesa. Em qual dessas duas situações Pedro é mais culpado?”. De acordo com Piaget uma criança de aproximadamente 5 anos responderia que derrubar toda a tinta é pior, enquanto uma criança mais velha provavelmente responderia que o pior foi a desobediência, não a quantidade de tinta. Ao que parece, num período de apenas dois anos a criança muda significativamente a sua forma de avaliar um problema moral. Na sua opinião, o que ocasiona essa mudança é:

- a) A constante interação da criança com o meio permite que ela experimente diversas formas de resolução de problemas e teste suas hipóteses. Ao longo do tempo, estas experiências vão se reorganizando e originando estruturas cognitivas mais complexas.
- b) A formação moral depende de uma série de situações às quais a criança é exposta. Ela vai aprendendo o que é certo e o que é errado pelas consequências que recebe pelo seu comportamento e como ela percebe a consequência de certos comportamentos por parte das pessoas com quem convive.
- c) A criança nasce com o discernimento entre o certo e o errado, mas necessita do amadurecimento para avaliar os problemas mais claramente.
- d) Não sei ou não tenho ideia a respeito.

6. Um jovem casal, que enfrentava dificuldades para conceber uma criança, resolveu inscrever-se em um programa de adoção. Passadas todas as etapas burocráticas e estando preparados emocionalmente, o casal adotou uma criança com 8 meses de vida. Pouco mais de dois anos depois da adoção desta criança, a mulher engravidou inesperadamente, o que resultou no nascimento do primeiro filho biológico do casal. Os irmãos foram cuidados pelos mesmos pais, cresceram na mesma vizinhança, frequentaram a mesma escola, tiveram os mesmos amigos e compartilharam uma infinidade de coisas em comum. Mas também havia diferenças entre eles no tocante a valores, preferências, habilidades, sentimentos, etc. Neste caso, a origem biológica de cada uma destas crianças é importante para compreender o seu desenvolvimento ao longo da vida?

- a) Sim, porque existem fatores herdados dos pais capazes de determinar o desenvolvimento em diversos aspectos: da personalidade ao desenvolvimento de doenças físicas e mentais.

- b) Não, pois ainda que a história intrauterina de cada bebê tenha sido diferente, o ambiente da família de criação é o fator que determina como o desenvolvimento ocorre.
- c) Sim, a experiência de vida intrauterina, os primeiros momentos após o nascimento e os primeiros meses de vida são importantes para o desenvolvimento. Tendências hereditárias também são importantes e podem se manifestar. Por outro lado, os irmãos podem apresentar muito mais semelhanças do que diferenças, devido ao intenso convívio no mesmo ambiente.
- d) Não sei ou não tenho ideia a respeito.

7. Em geral os pais preocupam-se com os exemplos que dão aos filhos. Tal preocupação diz respeito a aspectos morais, à transmissão de valores, ao desenvolvimento de uma personalidade sadia e ao comportamento das crianças. No tocante à situação acima descrita, qual afirmação melhor reflete as crenças dos pais?

- a) A criação dos pais é o mais importante, pois uma educação bem estruturada e dirigida dificilmente resultará em problemas para a criança.
- b) Mesmo que os pais preocupem-se com a educação doméstica e escolar, existem tendências inatas da criança que a tornam imprevisível em vários aspectos.
- c) A educação doméstica e escolar tem grande influência sobre o desenvolvimento da criança, mas também interage com algumas tendências que são particulares de cada uma.
- d) Não sei ou não tenho ideia a respeito.

8. Em sua coluna no jornal *Folha de São Paulo* do dia 03 de janeiro de 2009, o Dr. Dráuzio Varella escreveu sobre como, com passar dos anos, percebe-se cada vez mais parecido com seu pai. Comportamentos simples, como a forma de ajeitar os óculos e outros mais afetivos, como reunir a família aos domingos, que eram assumidos por Dráuzio Varella com certa relutância na sua juventude, acabaram sendo reproduzidos por ele. Até mesmo a grafia do seu pai é semelhante à sua e ambas são muito semelhantes à grafia do avô do colunista. Como explicar todas essas semelhanças, que parecem ocorrer a contragosto de Dráuzio?

- a) Ainda que uma pessoa procure ser completamente diferente dos seus progenitores, a herança genética impõe um alto grau de semelhança entre as gerações.
- b) Não obstante alguns comportamentos de uma pessoa sejam muito similares aos de seus progenitores, existe uma identidade somente sua, derivada da experiência, e que sempre irá permitir algum grau de diferenciação de uma pessoa em relação aos seus pais.
- c) Mesmo que uma pessoa tenha vontade de diferenciar-se completamente de seus pais ou cuidadores, o convívio intenso e a exposição frequente ao mesmo ambiente faz com que a reprodução de certos modelos não seja possível.
- d) Não sei ou não tenho ideia a respeito.

9. No seu entendimento, qual o significado expresso na expressão popular “homens são de Marte e mulheres são de Vênus”?

- a) O cérebro feminino e o cérebro masculino são diferenciados geneticamente, o que torna homens e mulheres naturalmente diferentes.
- b) Crianças do sexo masculino e feminino são expostas a expectativas sociais e modelos educacionais distintos, o que torna seu padrão de comportamento muito diferente.
- c) Existem diferenças significativas entre o cérebro masculino e o feminino, que se manifestam com mais ou menos força de acordo com o ambiente.
- d) Não sei ou não tenho ideia a respeito.

10. Um homem de 30 anos entra em um estado de tristeza e melancolia profundas, perde a vontade de realizar atividades que antes lhe davam prazer e sente que suas atividades laborais e familiares estão ficando prejudicadas. Sem ver saída, pensa constantemente na ideia de tirar a própria vida. Por insistência da família, este homem vai ao psiquiatra que, em sua investigação clínica, descobre que seu pai também teve pensamentos suicidas e chegou a tentar suicidar-se uma vez. A partir deste dado levantado pelo médico, podemos interpretar:

- a) A convivência com um pai suicida provavelmente influenciou a maneira como este homem desenvolveu seus recursos psicológicos para lidar com situações difíceis.
- b) Existe um forte componente hereditário para o comportamento suicida, por isso é provável que este homem atente contra a própria vida em algum momento.
- c) É possível pensar que a interação entre fatores hereditários e situações ambientais possam ter desencadeado os problemas atuais.
- d) Não sei ou não tenho ideia a respeito.

11. Atualmente as crianças nascem em um ambiente repleto de estímulos direcionados para o seu desenvolvimento sensorial, motor, intelectual e afetivo. São amplamente divulgadas as maneiras como os pais devem cuidar e educar seus filhos e a participação de profissionais da saúde e educação é cada vez mais precoce nesse processo. Você pensa que, com tanta informação, orientação e tecnologia, as crianças dessa geração se desenvolvem mais rápido do que no passado?

- a) Não, esta é uma falsa impressão que temos. Existe uma programação de desenvolvimento que tende a ser universal, com algumas pequenas variações. O acontece hoje em dia é que estamos mais atentos às capacidades da criança.
- b) Sim, as condições ambientais da contemporaneidade favorecem o desenvolvimento das capacidades infantis. No entanto, não podemos afirmar com segurança que estas capacidades já não estavam presentes, apenas não eram estimuladas. Ainda assim, devemos

levar em conta que, mesmo com estimulação, as crianças também possuem limites em cada período do desenvolvimento.

- c) Sim, não obstante sua dotação hereditária, as crianças desenvolvem hoje em dia muito mais capacidades e de maneira muito mais profunda quando comparadas às gerações passadas, em face da enorme quantidade de estimulação sensorial a que são submetidas desde os primeiros dias de vida.
- d) Não sei ou não tenho ideia a respeito.

12. Os temas relacionados à sexualidade são parte frequente do interesse teórico e da prática do psicólogo. Um desses temas sobre o qual o psicólogo costuma ser abordado é a orientação sexual. O Conselho Federal de Psicologia estabeleceu, em 1999, por meio da resolução nº 001/99, que os psicólogos não devem tentar modificar tal orientação homoerótica no sentido de ajustá-la à cultura heterossexual. No seu entendimento, qual a melhor justificativa para esta resolução do CFP ?

- a) O papel fundamental desempenhado pelos fatores genéticos na determinação da orientação sexual. Portanto, a orientação sexual não é passível de escolha por parte dos sujeitos.
- b) O fato de o comportamento sexual, como todos os demais comportamentos humanos, ser uma resultante da interação entre fatores genéticos e ambientais. Assim, não cabe considerar como patológica a orientação sexual do indivíduo.
- c) O fato de os modelos de orientação sexual serem socialmente construídos. Assim, não é justo impor um modelo normativo.
- d) Não sei ou não tenho ideia a respeito.

3.4 Consentimento

O contato com as IES foi realizado por *e-mails* endereçados aos coordenadores dos cursos de psicologia. No conteúdo da mensagem foram informados os objetivos do trabalho e os procedimentos utilizados, bem como um arquivo com o projeto de pesquisa resumido e uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Diversas IES foram contadas para participar da pesquisa, sendo que sete instituições, todas privadas, manifestaram interesse. Infelizmente não foi possível viabilizar a aplicação em três delas, por uma série de dificuldades de agendamento e viabilização da pesquisa, sendo os principais empecilhos a escolha de um momento em que o período letivo não fosse prejudicado pelo tempo total de aplicação e o momento do semestre, que não poderia conflitar com outras atividades acadêmicas dos estudantes. Mesmo assim, estas sete IES foram extremamente atenciosas e prestativas na colaboração com as atividades do pesquisador.

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP pela Plataforma Brasil.³ A identificação das IES, bem como a identidade dos participantes, está preservada de acordo com a orientação do Comitê de Ética, expressa no TCLE assinado pelos participantes, e na Carta de Anuência, assinada pelo coordenador de cada curso. A colaboração com a pesquisa foi de caráter voluntário.

³ Número do Parecer: 1.803.167.

4 RESULTADOS

4.1 Análise Descritiva

A pesquisa contou com a participação de 462 estudantes do curso de Psicologia de quatro Instituições de Ensino Superior, privadas, do Estado de São Paulo. Foram analisadas as respostas escolhidas pelos participantes para as 12 situações-problema, apresentadas no questionário. Cada questão possui quatro categorias possíveis, definidas previamente, quais sejam: inatismo, ambientalismo, interacionismo e “não sei ou não tenho ideia a respeito”. As variáveis foram analisadas e cruzadas com as categorias: sexo (feminino e masculino), fase do curso (primeiro ano e último ano), instituição (a, b, c e d) e idade (até 23 anos e 24 anos ou mais). A seguir, serão apresentados os dados descritivos de cada variável.

Tabela 2 – Distribuição dos participantes por sexo

Sexo		
	Frequência	Porcentagem
Feminino	379	82,03%
Masculino	81	17,53%
Não respondeu	2	0,43%
Total	462	100,00%

Gráfico 1 – Distribuição dos participantes por sexo.

A tabela 2 e o gráfico 1 apresentam a distribuição total dos participantes por sexo. Nota-se uma prevalência substancial do sexo feminino em relação ao masculino. Do total de participantes, 82% são do sexo feminino e aproximadamente 17,5% do sexo masculino. Dois

participantes não assinalaram este dado de caracterização. Nas instituições que participaram do estudo, a tendência de procura pelo curso de Psicologia e a formação de profissionais da área ocorre predominantemente por pessoas do sexo feminino.

A tabela a seguir mostra a distribuição dos participantes por fase do curso.

Tabela 3 – Distribuição dos participantes por fase do curso.

Fase do curso		
	Frequência	Porcentagem
Primeiro ano	234	50,65%
Último ano	228	49,35%
Total	462	100,00%

Gráfico 2 – Distribuição dos participantes por fase do curso.

A tabela 3 e o gráfico 2 demonstram a distribuição dos participantes por fase do curso, sendo 234 do primeiro e 228 do último ano da graduação. Percentualmente, a divisão entre estes dois grupos é quase igual, com 50,6% dos participantes no primeiro ano e 49,3% no último.

A tabela a seguir mostra a distribuição dos participantes por IES.

Tabela 4 – Distribuição dos participantes por Instituição de Ensino Superior

Instituição		
	Frequência	Porcentagem
IES A	120	25,97%
IES B	163	5,63%
IES C	153	33,12%
IES D	26	35,28%
Total	462	100,00%

Gráfico 3 – Distribuição dos participantes por IES.

A distribuição dos participantes pelas IES foi razoavelmente equilibrada, exceto pela IES B, que até o momento da coleta de dados não possuía turmas de último ano e, por isso, compõe apenas 5,6% da amostra total. As demais instituições apresentaram um número próximo de participantes cada, sendo a IES D, privada e localizada na capital do Estado, com a maior porção do total de participações, aproximadamente 35,3%. Cabe informar que o pesquisador leciona nesta instituição; no entanto, o procedimento para solicitar a participação da faculdade e dos discentes foi o mesmo. Em seguida, a IES C, privada e confessional, localizada na Grande São Paulo, compõe o percentual de aproximadamente 33% da amostra geral. Já na IES A, a participação dos estudantes representa aproximadamente 26% do total de participantes.

A próxima tabela computa a distribuição dos participantes com ou sem outro curso superior.

Tabela 5 – Distribuição dos participantes com ou sem outro curso superior

Outro curso superior		
	Frequência	Porcentagem
Sim	114	24,68%
Não	341	73,81%
Não respondeu	7	1,52%
Total	462	100,00%

Gráfico 4 – Distribuição dos participantes com ou sem outro curso superior

A tabela 5 e o gráfico 4 apresentam a informação sobre a experiência prévia dos participantes em outros cursos de graduação. A maioria, 73,8%, está na sua primeira graduação; enquanto aproximadamente 24,7% já possui outro curso superior. Ainda que consideravelmente menor numericamente, é interessante verificar que uma parcela dos estudantes inicie e permaneça no curso de Psicologia após ter concluído outro curso superior. Não será possível investigar as causas disso neste trabalho, mas pode-se, ao menos, inferir que existem fatores facilitadores ao acesso e permanência no curso e que a psicologia apresenta-se como campo de possibilidades de desenvolvimento e realização profissional. Por fim, 1,5% dos participantes não forneceu esta informação.

Já a próxima tabela contabiliza a distribuição dos participantes que tiveram ou não aulas de psicologia no Ensino Médio.

Tabela 6 – Distribuição dos participantes por psicologia no Ensino Médio

Psicologia no EM		
	Frequência	Porcentagem
Sim	55	11,90%
Não	397	85,93%
Não respondeu	10	2,16%
Total	462	100,00%

Gráfico 5 – Distribuição dos participantes por Psicologia no Ensino Médio.

Em algumas escolas brasileiras, a psicologia é disciplina optativa no currículo do Ensino Médio. Historicamente, aliás, a licenciatura para formação do professor de psicologia faz parte das Diretrizes Curriculares Nacionais. Curiosamente, porém, nenhuma das instituições participantes oferece atualmente a licenciatura. Os dados coletados demonstram que a disciplina de psicologia não é comum no ensino médio, pelo menos no Estado de São Paulo. Como representado na tabela 6 e gráfico 5, apenas 12% dos participantes declararam que estudaram psicologia no ensino médio, enquanto aproximadamente 86% não teve esta disciplina e 2% dos participantes não respondeu esta pergunta.

A próxima tabela contabiliza a distribuição dos participantes por idade.

Tabela 7 – Distribuição dos participantes por idade.

Idade		
	Frequência	Porcentagem
Até 23 anos	247	53,46%
24 anos ou mais	213	46,10%
Não respondeu	2	0,43%
Total	462	100,00%

Gráfico 6 – Distribuição dos participantes por idade.

A categorização dos participantes foi feita pela média de idade, a partir da qual foram gerados dois grupos, conforme representado pela tabela 7 e pelo gráfico 6. O primeiro agrupamento, composto por 53,4% da amostra, representa os participantes com até 23 anos de idade. O segundo grupo é composto pelos participantes com 24 anos ou mais e representa aproximadamente 46% da amostra total. Apenas 0,43% dos participantes não forneceu este dado.

A seguir serão apresentados os resultados distribuídos pela frequência das respostas que compõem as quatro categorias de análise: inatista, ambientalista, interacionista e não sabe/não respondeu. Diferentemente da distribuição apresentada até o momento e daquela que foi utilizada para a análise inferencial, a distribuição a seguir agrupa todas as respostas das questões de 1 a 12. Assim, espera-se que o leitor possa ter uma visão geral sobre as respostas escolhidas num primeiro momento e, depois, possa visualizar a diferença geral entre o primeiro e último ano, considerando apenas as categorias de respostas possíveis.

A questão 8 não será considerada por erro de redação em uma das alternativas. Embora não seja relevante para o tratamento dos dados, vale informar que o pesquisador não havia detectado o erro, que foi percebido por um dos participantes dos últimos grupos de aplicação. A partir da constatação do erro, o pesquisador orientou os participantes dos grupos subsequentes a não responder a questão 8.

Tabela 8 – Distribuição das respostas por categoria

Total		
	Frequência	Porcentagem
Inatista	603	11,87%
Ambientalista	1553	30,56%
Interacionista	2772	54,55%
Não sabe/ não respondeu	154	3,03%

Total	5082	100,00%
-------	------	---------

Gráfico 7 – Distribuição total por categoria

A tabela 8 e o gráfico 7 apresentam a distribuição geral de frequência das respostas por categoria. Foram consideradas e agrupadas todas as respostas, de primeiro e último ano. De modo geral, as respostas interacionistas predominaram com 54,5% de frequência. Em segundo lugar ficou a categoria ambientalista, com 30,5%. Ainda menos frequente foram as respostas inatistas, com aproximadamente 11,9% de frequência nas respostas. Apenas 3% das respostas correspondem à categoria “não sabe/não respondeu”. Como se pode verificar, a visão interacionista parece fazer mais sentido para os sujeitos da amostra, seguida pela visão ambientalista. Por outro lado, a concepção inatista foi a opção menos admitida para os problemas apresentados aos participantes e, de maneira geral, foram poucas as situações em que os estudantes não escolheram uma das três visões possíveis, demonstrando que os participantes possuem alguma opinião sobre os temas, a qual pôde ser associada às alternativas disponíveis no questionário.

A próxima tabela e o gráfico 8 apresentam a distribuição das respostas dividida em dois grupos: primeiro ano e último ano.

Tabela 9 – Comparativo das respostas entre primeiro e último ano.

	Primeiro ano	Último ano	Total
Inatista	7,04%	4,82%	11,87%
Ambientalista	16,23%	14,33%	30,56%
Interacionista	25,46%	29,08%	54,55%
Não sabe/ Não respondeu	1,91%	1,12%	3,03%
Total	50,65%	49,35%	100,00%

Gráfico 8 – Comparação das respostas entre primeiro e último ano

Nota-se que a diferença entre os dois grupos não foi grande em nenhuma das categorias. A frequência das respostas inatistas foi menor no grupo de último ano, pouco mais do que 2 pontos percentuais. As respostas ambientalistas também foram menos frequentes no grupo de último ano, também com aproximadamente 2 pontos percentuais. Já as respostas interacionistas foram mais frequentes no último ano com aproximadamente 3,5 pontos de diferença em relação ao grupo de primeiro ano. Sendo assim, podemos constatar que a única categoria que apresentou frequência maior no grupo de último ano, comparada ao primeiro, foi a interacionista. Portanto, embora as diferenças gerais na frequência não sejam grandes, constatou-se certa tendência na preferência pela visão interacionista pelos estudantes da etapa final do curso.

O próximo gráfico mostra a distribuição das respostas dos alunos do primeiro ano por questão.

Gráfico 9 – Comparação da respostas dos participantes de primeiro ano

Nota-se que, na maioria das respostas, predominaram as alternativas interacionistas. Ao total, foram 7 questões: 1, 4, 6, 7, 10, 11 e 12. Nestes casos, a distância em relação às outras alternativas foi grande, como pode ser verificado no gráfico.

As respostas ambientalistas predominaram nas questões 2, 3, 5 e 9. No entanto, apenas nestas duas últimas a diferença foi grande em relação às outras categorias. A questão 2 revelou pouco mais de 46% das respostas ambientalistas e 33,3% de respostas interacionistas. Na questão 3 houve equilíbrio com as respostas inatistas, sendo 38,9% das respostas da categoria ambientalista e 38,4% das respostas inatistas.

As alternativas inatistas menos escolhidas, apareceram com mais frequência das questões 3 e 4, com 38,4% e 20,5% respectivamente. Nas outras questões 2, 6, 7, 9 e 12 a frequência das respostas inatistas foi acima de 10%, e nas restantes ficou abaixo disso. Na questão 1 nenhum participante assinalou a alternativa inatista.

A categoria “Não sei ou não tenho ideia a respeito”, representada na legenda do gráfico como “não sabe/não respondeu”, teve a frequência baixa em praticamente todas as respostas, exceto na questão 12, em que aproximadamente 12,4% dos participantes assinalaram esta alternativa.

Já o gráfico 10 demonstra a distribuição das respostas dos estudantes de último ano por questão.

Gráfico 10 – Comparação da respostas dos participantes de último ano

Observa-se que, assim como no grupo de participantes do primeiro ano, as respostas interacionistas predominaram na maioria das questões: 1, 4, 6, 7, 10, 11 e 12. Em todas estas questões o percentual de respostas interacionistas foi consideravelmente maior do que aquelas relativas às outras categorias. A única questão em que a diferença foi menor em relação à categoria ambientalista foi a 12, com aproximadamente 57% de respostas interacionistas e 32% de respostas ambientalistas.

As respostas da categoria ambientalista foram mais frequentes nas questões 2, 3, 5 e 9, nas quais a categoria interacionista foi a segunda mais frequente. A distância entre estas duas categorias nas questões referidas variou entre 12 e 26 pontos percentuais.

A categoria inatista não foi a mais frequente em nenhuma das questões. O escore mais alto nesta categoria ocorreu na questão 3, com 22,8%. Na questão 4, esta categoria obteve 14,5% das respostas, muito próximo do valor percentual das respostas ambientalistas que tiveram 15,3% das respostas. Nas questões 6 e 7, as respostas inatistas foram um pouco mais frequentes do que as ambientalistas. Na 6, a categoria inatista obteve 14,5% das respostas contra 10,5% da ambientalista. Já a questão 7 apresentou aproximadamente 11% de respostas inatistas contra 9,2% de ambientalistas.

Respostas pertencentes à categoria “não sabe/não respondeu” apresentaram frequência de 3,95% nas questões 3, 9, 11 e 12 – o maior escore desta categoria. Nas demais questões os escores foram todos abaixo deste valor. No entanto, a única questão que ficou com 0% de respostas nessa categoria foi a 1.

4.1.1 ANÁLISE DESCRITIVA DAS QUESTÕES

A seguir serão apresentados os resultados descritivos de cada questão, comparando os grupos de primeiro e último ano dos cursos de graduação.

Tabela 10 – Comparação entre os grupos na questão 1

Questão 1		
	Primeiro ano	Último ano
Inatista	0,00%	0,44%
Ambientalista	17,52%	10,96%
Interacionista	81,20%	88,60%
Não sabe/ Não respondeu	1,28%	0,00%
Total	100,00%	100,00%

Gráfico 11 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 1

Na questão 1, a categoria interacionista foi mais frequente em ambos os grupos, com 81,2% no primeiro e 88,6% no último ano. A categoria ambientalista foi a segunda mais frequente em ambos os grupos, com maior escore entre os participantes do primeiro ano: 17,5%, enquanto os participantes de último ano apresentaram frequência de aproximadamente 11% nesta categoria. As respostas das categorias inatista e “não sabe/não respondeu” foram pouco frequentes nos dois grupos. Entre os participantes de primeiro ano, não houve respostas inatistas e apenas 1,3% na categoria “não sabe/não respondeu”. Entre os participantes de último ano, aproximadamente, 0,4% assinalou a alternativa inatista e nenhum a categoria “não sabe/não respondeu”. A distribuição desses resultados está representada na tabela 11 e no gráfico 12.

Tabela 11 – Comparação entre os grupos na questão 2

Questão 2		
	Primeiro ano	Último ano
Inatista	16,67%	17,98%
Ambientalista	46,15%	50,44%
Interacionista	33,33%	30,26%
Não sabe/ Não respondeu	3,85%	1,32%
Total	100,00%	100,00%

Gráfico 12 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 2

A tabela 11 e o gráfico 12 demonstram a distribuição das respostas para a questão 2, divididas pelos grupos de primeiro e último ano. Nesta questão, as repostas ambientalistas foram mais frequentes em ambos os grupos, atingindo 50,4% no grupo de último ano e 46,1% no grupo de primeiro ano. O percentual de respostas interacionistas também foi próximo entre os grupos, com 33,3% no grupo de primeiro ano e 30,2% no grupo de último ano. Ainda mais equilibrados foram os resultados na categoria inatismo, com aproximadamente 18% entre os participantes de último ano e 16,6% no grupo de primeiro ano. O índice de respostas da categoria “não sabe/não respondeu” foi maior no grupo de primeiro ano, com 3,8% contra 1,3% no último ano. De maneira geral, a principal diferença está na maior frequência da categoria ambientalista no último ano, proporcional ao menor índice na categoria interacionista, se comparado com o grupo de participantes do primeiro ano.

A tabela 12 e o gráfico 13 demonstram a distribuição das respostas para a questão 3:

Tabela 12 – Comparação entre os grupos na questão 3

Questão 3		
	Primeiro ano	Último ano
Inatista	38,46%	22,81%
Ambientalista	38,89%	42,98%
Interacionista	20,09%	30,26%
Não sabe/ Não respondeu	2,56%	3,95%
Total	100,00%	100,00%

Gráfico 13 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 3

Na questão 3 houve predomínio nas respostas ambientalistas em ambos os grupos, conforme pode ser verificado na tabela 12 e no gráfico 13, com maior prevalência dessa categoria entre os participantes de último ano, com aproximadamente 43% das respostas. Já no grupo de estudantes de primeiro ano, a frequência foi de aproximadamente 39% na categoria ambientalista. No entanto, os participante de primeiro ano apresentaram um índice de respostas inatistas alto, com 38,46%, quase o mesmo valor apresentado na categoria ambientalista. Os participantes de último ano apresentaram 22,8% de respostas inatistas. Na categoria interacionista, os estudantes de primeiro ano apresentaram uma frequência de 20% de respostas, enquanto os participantes do último ano demonstraram 30,2%. Ou seja, os estudantes de primeiro ano demonstraram maior equilíbrio entre as categorias ambientalista e inatista; por outro lado, os estudantes de último ano apresentaram uma distribuição mais equilibrada entre as respostas ambientalistas e interacionistas. Observa-se que nesta questão houve uma distribuição equilibrada entre as categorias que representam as visões psicológicas sobre o desenvolvimento. Não obstante, os participantes do último ano apresentaram um

percentual de aproximadamente 4% de respostas da categoria “não sabe/não respondeu”, contra 2,5% de frequência de respostas desta categoria, entre os estudantes de primeiro ano.

Tabela 13 – Comparação entre os grupos na questão 4

Questão 4		
	Primeiro ano	Último ano
Inatista	20,51%	14,47%
Ambientalista	26,50%	15,35%
Interacionista	51,71%	68,42%
Não sabe/ Não respondeu	1,28%	1,75%
Total	100,00%	100,00%

Gráfico 14 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 4

A distribuição das respostas divididas entre os grupos na questão 4 está representada na tabela 13 e no gráfico 14. Nesta questão, a categoria interacionista aparece com a maior frequência de respostas em ambos os grupos, sendo maior no grupo de último ano, com 68,4%, contra 51,7% das respostas entre participantes de primeiro ano. Na categoria ambientalista, o grupo de estudantes do primeiro ano apresentou frequência de 26,5% e o grupo de participantes do último ano, 15,3%. As respostas inatistas também foram maior entre os estudantes de primeiro ano, com 20,5%, comparado aos de último ano, que apresentaram aproximadamente 14,5% nesta categoria. Nota-se que, entre os participantes de primeiro ano, houve um certo equilíbrio entre as respostas inatistas e ambientalistas, ainda que a categoria interacionista represente pouco mais da metade do total de respostas deste grupo. Já entre os estudantes de último ano a categoria interacionista apresentou uma distância ainda maior em relação às demais. Já as respostas da categoria “não sabe/não respondeu” foi baixa e de

frequência próxima entre os grupos, com aproximadamente 1,3 entre os participantes de primeiro ano e 1,75% entre os participantes de último ano. Apesar de a categoria interacionista predominar, parece que esta visão torna-se mais forte ao longo do curso, ainda que as explicações que representam outras bases epistemológicas continuem a ser utilizadas.

Tabela 14 – Comparação entre os grupos na questão 5

Questão 5		
	Primeiro ano	Último ano
Inatista	5,56%	0,44%
Ambientalista	76,07%	57,46%
Interacionista	17,95%	41,67%
Não sabe/ Não respondeu	0,43%	0,44%
Total	100,00%	100,00%

Gráfico 15 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 5

A tabela 14 e o gráfico 15 representam a distribuição das respostas por grupos da questão 5. A categoria ambientalista foi a que apresentou maior frequência de respostas em ambos os grupos, com 76% entre os participantes de primeiro ano e aproximadamente 57,5% no grupo de participantes do último ano. Na categoria interacionista, a segunda mais frequente entre os grupos, os estudantes de último ano apresentaram 41,7% de frequência, contra apenas 18% do grupo de estudantes de primeiro ano. Ou seja, o grupo de estudantes do início do curso apresentou um alto índice de respostas ambientalistas, enquanto os estudantes do final do curso apresentaram uma divisão mais balanceada entre ambientalismo e interacionismo. As respostas que representaram o inatismo foram pouco escolhidas, com 5,5% no primeiro ano e 0,4% no último ano. Esse mesmo valor foi demonstrado na categoria “não sabe/não respondeu” entre os participantes de ambos os grupos.

Tabela 15 – Comparação entre os grupos na questão 6

Questão 6		
	Primeiro ano	Último ano
Inatista	16,67%	14,47%
Ambientalista	15,38%	10,53%
Interacionista	62,82%	72,81%
Não sabe/ Não respondeu	5,13%	2,19%
Total	100,00%	100,00%

Gráfico 16 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 6

Na questão 6, as respostas interacionistas foram significativamente mais frequentes do que as demais em ambos os grupos, conforme pode ser verificado na tabela 15 e no gráfico 16. O interacionismo foi mais frequente no grupo de participantes do primeiro ano, com 72,8% das respostas. No grupo de primeiro ano, as respostas interacionistas chegaram a 62,8%. Nesta questão, a categoria inatista foi a segunda mais frequente, com aproximadamente 16,7%, no primeiro ano, e 14,5%, no último. Já na categoria ambientalista o grupo de primeiro ano apresentou mais respostas, perfazendo aproximadamente 15,4%, enquanto no grupo de participantes do último ano a frequência nesta categoria foi de 10,5%. Na categoria “não sabe/não respondeu”, o grupo de estudantes do primeiro ano apresentou frequência de 5,13% e o grupo do último ano 2,2%, aproximadamente. Apesar do predomínio significativo das respostas interacionistas, chama a atenção da categoria interacionista ter ficado em segundo lugar, já que ela tem sido a menos frequente entre as três bases epistemológicas. No grupo de participantes do primeiro ano as respostas foram mais

distribuídas entre as categorias, sendo que, comparando com o outro grupo, todas as frequências foram superiores, exceto pela categoria interacionista.

A seguir, estão representadas as frequências das respostas em relação à questão 7.

Tabela 16 – Comparação entre os grupos na questão 7

Questão 7		
	Primeiro ano	Último ano
Inatista	14,96%	10,96%
Ambientalista	14,53%	9,21%
Interacionista	68,80%	78,95%
Não sabe/ Não respondeu	1,71%	0,88%
Total	100,00%	100,00%

Gráfico 17 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 7

Nota-se que, mais uma vez, predominaram as respostas interacionistas, com frequência mais elevada no grupo de participantes do último ano, com aproximadamente 79% das respostas. No grupo de participantes do primeiro ano, a frequência foi de aproximadamente 69%. As categorias inatista e ambientalista ficaram praticamente no mesmo nível, se comparadas dentro de cada grupo. Já na comparação intergrupos, essas categorias foram mais frequentes entre os participantes de primeiro ano. Neste grupo, tais categorias representam aproximadamente 15% e 14,5% das respostas, respectivamente. Já no grupo de último ano, aproximadamente 11% e 9%, respectivamente. A frequência de respostas da categoria “não sabe/não respondeu” é de 1,71% no grupo de primeiro ano e, aproximadamente, 1% no grupo de último ano. Parece haver uma relação entre o aumento de respostas interacionistas pelos alunos na etapa mais avançada da graduação e a consequente diminuição de respostas nas demais categorias.

A seguir, vejamos a distribuição das respostas à questão 9:

Tabela 17 – Comparação entre os grupos na questão 9

Questão 9		
	Primeiro ano	Último ano
Inatista	17,09%	11,84%
Ambientalista	53,42%	55,26%
Interacionista	23,08%	28,95%
Não sabe/ Não respondeu	6,41%	3,95%
Total	100,00%	100,00%

Gráfico 18 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 9

Na questão 9 predominou a categoria ambientalista em ambos os grupos e com frequências muito próximas, conforme pode ser verificado na tabela 17 e no gráfico 18. No grupo de alunos do último ano, a frequência foi de 55,2% e, no grupo de estudantes do primeiro ano, foi de 53,4% nesta categoria. Ou seja, não houve grande diferença na maneira como a maioria dos participantes dos grupos interpretou o problema, o que sugere uma constância na visão dos estudantes no tema abordado pela questão. Por outro lado, a frequência das respostas interacionistas é maior entre os participantes de último ano, com aproximadamente 29%, comparada à frequência de aproximadamente 23% no grupo de participantes de primeiro ano. A visão inatista foi maior entre os participantes de primeiro ano, com 17%. No grupo de último ano, a frequência da categoria inatista foi de aproximadamente 12%. A categoria “não sabe/não respondeu” apresentou 6,4% de frequência no grupo de estudantes de primeiro ano e aproximadamente 4% entre os alunos de último ano.

Observa-se que as interpretações são ligeiramente mais diversas no grupo de alunos do primeiro ano, ainda que a visão ambientalista predomine. Embora este predomínio também apareça, no mesmo nível, entre os alunos de último ano, parece que os participantes deste grupo foram mais decididos para escolher entre a resposta ambientalista e a interacionista, visto que as frequências das outras duas categorias foram consideravelmente menores.

Tabela 18 – Comparação entre os grupos na questão 10

Questão 10		
	Primeiro ano	Último ano
Inatista	6,84%	3,07%
Ambientalista	20,51%	18,42%
Interacionista	69,23%	75,88%
Não sabe/ Não respondeu	3,42%	2,63%
Total	100,00%	100,00%

Gráfico 19 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 10

A tabela 18 e o gráfico 19 representam a distribuição das respostas da questão 10, dividida entre os grupos de primeiro e último ano da graduação em Psicologia. A categoria interacionista foi predominante em ambos os grupos, com aproximadamente 76% entre os participantes de último ano e 69% entre os participantes do primeiro. A segunda categoria mais frequente foi a ambientalista, com 20,5% das respostas no grupo de primeiro ano e 18,4% entre os alunos do último. As respostas inatistas foram pouco frequentes nos dois grupos, se comparadas às demais: aproximadamente 7% no de primeiro ano e somente 3% no do último. As respostas “não sabe/não respondeu” correspondem a 3,4% das respostas no grupo de primeiro ano e 2,6% entre os participantes de último ano. Nesta questão as respostas foram menos distribuídas entre as categorias, houve predomínio significativo da categoria

interacionista, sendo esta maior no grupo de estudantes de último ano. Por outro lado, neste grupo as respostas inatistas foram quase tão frequentes quanto as “não sabe/não respondeu”.

Tabela 19 – Comparação entre os grupos na questão 11

Questão 11		
	Primeiro ano	Último ano
Inatista	4,70%	4,39%
Ambientalista	18,38%	16,67%
Interacionista	73,93%	75,00%
Não sabe/ Não respondeu	2,99%	3,95%
Total	100,00%	100,00%

Gráfico 20 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 11

A distribuição de frequência das respostas da questão 11 está representada na tabela 19 e no gráfico 20. Em ambos os grupos a categoria interacionista predominou amplamente, com 75% das respostas no grupo de último ano e 73,9% no de primeiro. A categoria ambientalista foi a segunda mais frequente, com 18,3% no grupo do primeiro ano e aproximadamente 16,7% no do último. As respostas inatistas foram pouco frequentes nos dois grupos: 4,7% no grupo de primeiro ano e 4,3% do grupo de último. Nesta questão, a frequência de respostas “não sabe/não respondeu” foi maior entre os estudantes de último ano, chegando a quase 4%. No grupo de estudantes de primeiro ano, essa marca atingiu aproximadamente 3%. Não houve muita diferença entre as respostas de alunos de primeiro e último ano, apenas as categorias interacionista e “não sabe/não respondeu” foram sutilmente mais frequentes.

Tabela 20 – Comparação entre os grupos na questão 12

Questão 12		
	Primeiro ano	Último ano
Inatista	11,54%	6,58%
Ambientalista	25,21%	32,02%
Interacionista	50,85%	57,46%
Não sabe/ Não respondeu	12,39%	3,95%
Total	100,00%	100,00%

Gráfico 21 – Comparação entre primeiro e último ano na questão 12

Na questão 12, a categoria interacionista foi a mais frequente em ambos os grupos, com pouco mais da metade das respostas. Conforme representado na tabela 20 e no gráfico 21, o grupo de participantes do primeiro ano apresentou frequência de 50,8% de respostas interacionistas. Já o grupo de participantes de último ano apresentou uma frequência maior de respostas nessa categoria, com 57,4%. Na categoria ambientalista, o grupo de estudantes de último ano também apresentou frequência mais elevada de respostas, com 32% contra 25,2% do grupo de primeiro ano, nesta categoria. Já na categoria inatista, a frequência foi maior entre os participantes de primeiro ano, com 11,5% das respostas. No grupo de último ano, apenas 6,5% das respostas corresponderam à categoria inatista. A frequência de respostas da categoria “não sabe/não respondeu” foi alta entre os estudantes de primeiro ano, se comparada com as questões anteriores e com o grupo de último ano: 12,3%. Entre estes, a frequência foi de aproximadamente 4%. Nota-se que a distribuição das respostas foi consideravelmente heterogênea entre os estudantes de primeiro ano e até mesmo uma parcela de respostas (maior do que as inatistas, diga-se de passagem) representou a preferência por não escolher entre as

visões apresentadas para resolver o problema. Já entre os estudantes de último ano, houve uma concentração grande das respostas interacionistas e ambientalistas que, juntas, compõe quase 90% das respostas.

4.2 Tratamento estatístico

A análise estatística deste trabalho foi feita por meio da estatística não paramétrica, a qual, segundo Siegel (1979), deve ser utilizada em pesquisas nas quais não se conhece bem a distribuição da população e seus parâmetros. Uma vez que a amostra foi composta por participantes de uma população diversa de estudantes de psicologia, de diferentes IES e com uma bagagem cultural anterior desconhecida, a aplicação de testes paramétricos não é recomendada.

Para verificar o grau de dependência entre duas variáveis foi utilizado o teste qui-quadrado, que compara dois ou mais grupos independentes, que não são necessariamente do mesmo tamanho (Siegel, 1979). Para comparar dois grupos, enquadram-se as frequências em uma tabela de contingência no modelo $K \times R$, na qual K representa as colunas para os grupos e R as linhas para as condições. Neste teste, adota-se como pré-requisito o mínimo de 5 casos em cada célula para que possa ser aplicado. Entretanto, como nem todos os cruzamentos cumpriram esse pré-requisito, foi utilizado o método de simulação de Monte Carlo, que simulou os casos faltantes.

As hipóteses do teste qui-quadrado são H_0 = variáveis independentes (hipótese nula) e H_1 = variáveis dependentes (hipótese alternativa). Quando não rejeitada a hipótese H_0 , significa que não há relação entre as variáveis cruzadas, ou seja, elas são independentes. No caso do presente estudo, significa afirmar que a concepção sobre Psicologia do Desenvolvimento dos estudantes de graduação não é influenciada pelas variáveis em análise. Em contrapartida, quando a hipótese nula é rejeitada, pode-se dizer que existe associação entre as variáveis, ou seja, elas são dependentes. Isto significaria que as concepções de desenvolvimento dos participantes sofre algum tipo de influência por parte da variável em análise. O nível de significância adotado para todas as comparações é $p = 0,05$. Assim sendo, a hipótese nula é rejeitada quando o valor p (representado como Sig. nas colunas das tabelas) do teste qui-quadrado for $\leq 0,05$. Os valores exatos de p serão apresentados nas tabelas, a fim de que o leitor possa conhecer com precisão o parâmetro de interpretação realizado neste estudo e para que também possa tirar suas próprias conclusões. Afinal, como advertem

Dancey e Reidy (2013), não rejeitar a hipótese nula por um $p = 0,06$ não é a mesma coisa que não rejeitar por $p = 0,10$.

Para mensurar o grau aproximado de associação entre as variáveis, principalmente nos casos de variáveis dependentes, foi utilizada a medida do coeficiente de contingência que varia entre 0 e 1. De acordo com Siegel (1976), quando o valor V do coeficiente de contingência for próximo ou igual a 0, significa que as variáveis apresentam dependência fraca ou nenhuma; já quanto mais próxima de 1, mais forte é a relação de dependência entre as variáveis. Assim, a tabela de valores adotada neste trabalho foi:

- $V \approx 0.1 \rightarrow$ associação fraca
- $V \approx 0.3 \rightarrow$ associação moderada
- $V \approx 0.5 \rightarrow$ associação forte

De acordo com Dancey e Reidy (2013), “Na psicologia efeitos pequenos a médios são mais prováveis do que grandes efeitos.” (p. 256). Sendo assim, é esperado que, quando encontrada dependência entre as variáveis, o grau de associação tende a ser fraco ou moderado.

4.3 Análise inferencial das variáveis e cruzamentos por questão

Nesta seção serão apresentadas as análises inferenciais das questões, por variável e pelos cruzamentos escolhidos pelos pesquisador, quais sejam: sexo x fase do curso; fase do curso x idade; fase do curso x IES e IES x fase do curso. Para cada item do questionário aplicado aos graduandos em psicologia, serão apresentadas as tabelas com o resultado do tratamento estatístico com a interpretação corresponde. A fim de não prolongar desnecessariamente o número de comparações, serão apresentados apenas os resultados para as variáveis dependentes.

4.3.1 QUESTÃO 1

A questão 1 apresentou como tema o desenvolvimento de gêmeos idênticos que foram separados no nascimento. Foram apresentados alguns aspectos diferentes do desenvolvimento dos irmãos e, então, foi perguntado qual seria o desempenho de ambos caso se sujeitassem a realizar testes de inteligência. A alternativa inatista afirma que o desempenho seria similar, devido ao determinismo genético. Por outro lado, a alternativa ambientalista afirma que um dos irmãos apresentaria um desempenho melhor, em razões de melhores condições

socioeconômicas. A alternativa interacionista defende que os resultados seriam imprevisíveis, pois a relação entre a individualidade e o ambiente é que define o processo de desenvolvimento.

Nesta questão, as variáveis que apresentaram dependência foram “idade”, “outro Ensino Superior” e os cruzamentos “sexo x fase do curso”, “fase do curso x idade” e “IES x fase do curso”.

Tabela 21 – Distribuição das respostas por idade na questão 1

Questão 1 - Idade				
	Até 23 anos		24 anos ou mais	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	0	0,00%	1	0,47%
Ambientalista	29	11,74%	36	16,90%
Interacionista	218	88,26%	173	81,22%
Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	3	1,41%
Total	247	100,00%	213	100,00%

A partir da média de idade, os participantes foram divididos em dois grupos: “até 23 anos” e “24 anos ou mais”. A tabela 21 apresenta a distribuição das respostas de acordo com a variável “idade” considerando estes dois grupos. As respostas da categoria interacionista predominaram nos dois, sendo um pouco mais frequentes entre os participantes de até 23 anos, com 88% das respostas. O grupo de participantes com mais de 24 anos apresentou a frequência de 81% de escolha da alternativa interacionista. Esta diferença de aproximadamente 7 pontos percentuais se deve prioritariamente à maior frequência de respostas da categoria ambientalista pelo grupo de 24 anos ou mais, perfazendo aproximadamente 17% das respostas. Já as respostas ambientalistas do grupo de até 23 anos totalizaram 11,7% das respostas. A alternativa inatista foi assinalada apenas uma vez, o que representa apenas 0,5% no grupo de participantes acima de 24 anos. Neste mesmo grupo, 1,4% dos participantes escolheu “não sei ou não tenho ideia a respeito”.

Tabela 22 – Análise inferencial da variável “idade” na questão 1

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,024	Dependentes	0,126	Fraca

Como pode ser verificado na tabela 22, o teste do qui-quadrado indica a significância de 0,02, o que permite rejeitar a hipótese nula e considerar que há uma relação entre a idade e

a escolha das respostas. De acordo com o marcador do coeficiente de contingência o valor $V = 0,126$ indica que a associação entre a variável “idade” e as respostas dos participantes é estatisticamente fraca. No entanto, é interessante observar que, no grupo dos mais jovens, a divisão das respostas foi apenas entre duas categorias, enquanto os mais velhos variaram um pouco mais. Embora esta variação seja muito pequena nas categorias inatismo e “não sei ou não tenho ideia a respeito”, ela é mais significativa em relação às escolhas entre empirismo e interacionismo. Ao que parece, pode haver uma relação entre um pensamento supostamente mais experiente e a possibilidade de analisar o problema por outra perspectiva.

Tabela 23 - Distribuição das respostas por “outro curso superior” na questão 1

Questão 1 – Outro curso superior						
	Sim		Não		Não sabe/ não respondeu	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	1	0,88%	0	0,00%	0	0,00%
Ambientalista	22	19,30%	43	12,61%	1	14,29%
Interacionista	90	78,95%	297	87,10%	5	71,43%
Não sabe/ não respondeu	1	0,88%	1	0,29%	1	14,29%
Total	114	100,00%	341	100,00%	7	100,00%

A tabela 23 retrata a distribuição das respostas pela variável “outro curso superior”. Dentre aqueles que possuem formação superior prévia, a categoria mais frequente foi a interacionista, com aproximadamente 79% das respostas, seguida pela categoria ambientalista, com 19,3% das respostas. No grupo de participantes que estava cursando o Ensino Superior pela primeira vez, a categoria interacionista foi também a mais frequente, com 87% das respostas, e a ambientalista representou 12,6% das respostas neste grupo. Respostas inatistas e da categoria “não sabe/não respondeu” foram pouco frequentes.

Tabela 24 – Análise inferencial da variável “outro curso superior” na questão 1

Teste	Interpretação	Coeficiente de contingência	Interpretação
Qui-quadrado (Sig)			
0,019	Dependentes	0,236	Fraca

Como pode ser verificado na tabela 24, o teste qui-quadrado apresentou valor de 0,019, portanto rejeita-se a hipótese nula. A medida do coeficiente de contingência foi de

0,236, o que – de acordo com a tabela de valores do teste – afere uma associação fraca entre as variáveis.

De acordo com a análise inferencial, existe uma relação entre a experiência prévia em outro curso de Ensino Superior e a predominância das respostas interacionistas, em primeiro lugar, e as ambientalistas, em segundo. A questão 1 aborda uma temática clássica em psicologia: o estudo de irmãos gêmeos. Sendo um tema que trata das influências do meio e da hereditariedade para explicar semelhanças e diferenças, as informações disponíveis na mídia sobre esse assunto, a experiência de vida ou o contato com outras áreas do saber podem influenciar a maneira pela qual os sujeitos interpretaram o problema. O curioso é que os participantes que não tinham Ensino Superior apresentaram maior frequência nas respostas interacionistas e, portanto, menor frequência na categoria ambientalista. Talvez uma cognição menos especializada no campo instrucional proporcione uma visão mais ampla do problema. Na questão 1, a alternativa ambientalista era mais categórica, com uma explicação objetiva e pragmática, enquanto a interacionista era menos conclusiva e dependente de informações mais específicas. Não se pretende afirmar que os mais experientes academicamente tenderam ao ambientalismo, mas que a maior incidência de respostas dessa categoria pode ter relação com a experiência instrucional.

Tabela 25 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “Sexo x Fase do curso”

Questão 1 – Sexo x Fase do curso					
		Primeiro ano		Último ano	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Feminino	Inatista	0	0,0%	0	0,0%
	Ambientalista	33	16,7%	20	11,0%
	Interacionista	162	81,8%	161	89,0%
	Não sabe/ Não Respondeu	3	1,5%	0	0,0%
	Total	198	100,0%	181	100,0%
Masculino	Inatista	0	0,0%	1	2,2%
	Ambientalista	8	22,9%	4	8,7%
	Interacionista	27	77,1%	41	89,1%
	Não sabe/ Não Respondeu	0	0,0%	0	0,0%
	Total	35	100,0%	46	100,0%

A tabela 25 apresenta a distribuição das respostas a partir do cruzamento entre as variáveis “sexo” e “fase do curso”. Na questão 1, praticamente a totalidade das respostas dos participantes do sexo masculino e feminino, de primeiro e último ano, dividiram-se entre as categorias interacionista e ambientalista. As participantes do sexo feminino do primeiro ano

apresentaram frequência de 81,8% na categoria interacionista. As do último ano apresentaram 89%. Na categoria ambientalista, as participantes do primeiro ano apresentaram 16,7% de frequência, contra 11% entre as participantes do último ano.

Tabela 26 – Análise inferencial do cruzamento “Sexo x Fase do curso” na questão 1

	Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
Feminino	0,045	Dependentes	0,119	Fraca
Masculino	0,109	Independentes	0,211	Fraca

O resultado da estatística inferencial, apresentado na tabela 26, revela que as variáveis “sexo feminino” e “fase do curso” são dependentes (sig. 0,045), com associação fraca ($V = 0,119$). Isso significa que, conforme as participantes do sexo feminino avançam no curso, aumenta a tendência da categoria interacionista e diminui a tendência ao ambientalismo, quando o tema é a influência da hereditariedade e ambiente no desenvolvimento de irmãos gêmeos.

Entre os participantes do sexo masculino, confirmou-se a hipótese nula (sig. 0,109). Portanto, as variáveis são independentes neste cruzamento. Embora a frequência de respostas na categoria interacionista também aumente proporcionalmente à diminuição da ambientalista entre os participantes do sexo masculino, do último ano, quando comparada aos participantes do sexo masculino do primeiro ano, não há evidência estatística que indique diferença pela fase do curso.

O próximo cruzamento de dados a ser analisado na questão 1 é “fase do curso x idade”.

Tabela 27 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “Fase do curso x Idade” na questão 1

Questão 1 – Fase do curso x Idade					
		Idade			
		Até 23 anos		24 anos ou mais	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Primeiro ano	Inatista	0	0,00%	0	0,00%
	Ambientalista	24	15,48%	17	21,79%
	Interacionista	131	84,52%	58	74,36%
	Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	3	3,85%

	Total	155	100,00%	78	100,00%
Último ano	Inatista	0	0,00%	1	0,74%
	Ambientalista	5	5,43%	19	14,07%
	Interacionista	87	94,57%	115	85,19%
	Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	0	0,00%
	Total	92	100,00%	135	100,00%

A tabela 27 relata a distribuição das respostas pelos grupos de primeiro e último ano, subdivididos entre “até 23 anos” e “24 anos ou mais”. No grupo de participantes do primeiro ano, a categoria interacionista foi mais frequente entre os mais jovens, com 80,5%. Entre os participantes mais velhos, a frequência foi de 74,3% no interacionismo. Por outro lado, as repostas ambientalistas foram mais frequentes entre os mais velhos, com 21,7%. Os mais jovens apresentaram frequência de aproximadamente 15,5% nesta categoria. Estatisticamente, as variáveis “fase do curso” e “idade” são dependentes (sig. 0,018) e de associação fraca (0,180), como pode ser verificado na tabela 27. Sendo assim, pode-se inferir que existe alguma influência da idade sobre as respostas dos alunos de primeiro ano. Embora o interacionismo tenha sido a categoria mais frequente entre ambos os grupos etários, parece que os mais velhos são mais influenciados por conhecimentos ambientalistas do que os mais jovens.

Tabela 28 – Análise inferencial do cruzamento “Fase do curso x Idade” na questão 1

	Teste Qui- quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
Primeiro ano	0,018	Dependentes	0,180	Fraca
Último ano	0,059	Independentes	0,148	Fraca

Entre os estudantes de último ano a variável idade não se mostrou estatisticamente dependente, embora o valor obtido no teste qui-quadrado tenha sido 0,059 – praticamente o mesmo valor do corte. O valor $V = 0,148$ demonstra que a associação entre as variáveis também é fraca entre os estudantes de último ano e a variável “idade”. A tendência verificada no grupo de último ano é a mesma encontrada entre os estudantes do primeiro: interacionismo como categoria mais frequente, muito acima da ambientalista, que aparece em seguida. O interacionismo foi ainda mais predominante entre o grupo mais jovem do último ano, com

94,5% das respostas. Entre os mais velhos, o interacionismo chegou a 85%, seguido pelo ambientalismo, com pouco mais de 14%.

Pode-se verificar que os participantes mais jovens apresentaram maior distância entre as frequências de respostas interacionistas e ambientalistas, sendo que no último ano o interacionismo predominou quase absolutamente. Entre os mais velhos, nota-se que no último ano a diferença nas frequências, a favor do interacionismo, aumenta. Sendo assim, à medida em que os estudantes avançam no curso e vão ficando mais velhos, há uma tendência em preferir a alternativa interacionista para o problema da questão 1.

Tabela 29 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 1

Questão 1 – IES x Fase do curso					
		Primeiro ano		Último ano	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
IES A	Inatista	0	0,00%	1	1,28%
	Ambientalista	10	23,81%	9	11,54%
	Interacionista	31	73,81%	68	87,18%
	Não sabe/ não respondeu	1	2,38%	0	0,00%
	Total	42	100,00%	78	100,00%
IES B	Inatista	0	0,00%	-	-
	Ambientalista	3	11,54%	-	-
	Interacionista	22	84,62%	-	-
	Não sabe/ não respondeu	1	3,85%	-	-
	Total	26	100,00%	-	-
IES C	Inatista	0	0,00%	0	0,00%
	Ambientalista	14	16,28%	4	5,97%
	Interacionista	72	83,72%	63	94,03%
	Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	0	0,00%
	Total	86	100,00%	67	100,00%
IES D	Inatista	0	0,00%	0	0,00%
	Ambientalista	14	17,50%	12	14,46%
	Interacionista	65	81,25%	71	85,54%
	Não sabe/ não respondeu	1	1,25%	0	0,00%
	Total	80	100,00%	83	100,00%

A tabela 29 apresenta o cruzamento entre as variáveis “Instituição de Ensino Superior (IES)” e “Fase do curso”. Em todas as 4 instituições a categoria interacionista prevaleceu amplamente em ambas as etapas do curso (exceto a IES B, que não teve participantes de

último ano). No comparativo entre as 3 IES que possuem grupos de primeiro e último ano, verificou-se que a frequência na categoria interacionista foi maior nos grupos de último ano. Já a categoria ambientalista foi maior nos grupos de estudantes de primeiro. A categoria “não sabe/não respondeu” apareceu apenas entre os estudantes de primeiro ano e numa frequência muito baixa.

Tabela 30 – Análise inferencial do cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 1

	Teste Qui- quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
IES A	0,089	independentes	0,211	Fraca
IES B	-	-	-	-
IES C	0,050	dependentes	0,157	Fraca
IES D	0,597	independentes	0,091	Fraca

De acordo com a análise inferencial (tabela 30), as variáveis são estatisticamente dependentes nos grupos da IES C, com sig. 0,05 e $V = 0,157$ (associação fraca). Sendo assim, há uma relação entre a IES C e a escolha das respostas pelos participantes de primeiro e último ano. Nesta IES, a categoria interacionista chegou a 94% de frequência no grupo de último ano, sendo que entre os participantes do primeiro a frequência foi de 83,7%. Na categoria ambientalista, a frequência foi de aproximadamente 16,3% no grupo de primeiro ano e quase 6% entre os participantes do último. Os dados sugerem, portanto, que embora os participantes já apresentem uma tendência a interpretar o problema apresentado pela visão interacionista, o curso de graduação aumenta essa tendência.

Apesar de o resultado do qui-quadrado não ter negado a hipótese nula para as IES A e D, o valor obtido nesta última foi muito próximo ao do critério adotado para aceitação de diferenças significantes, ou seja, 0,0597, como pode ser visto na tabela 30, no cruzamento entre as variáveis na IES D. O valor V indica uma associação fraca (0,091), também muito próximo do valor mínimo. Sendo assim, pode-se flexibilizar a interpretação neste caso e inferir que há uma pequena influência da fase do curso sobre as respostas na IES D.

Em resumo, na questão 1 as variáveis que influenciaram as respostas dos participantes foram “idade” e “outro curso superior”. Nos cruzamentos, foram encontradas relações de dependência fraca entre as variáveis nos seguintes cruzamentos: sexo x fase do curso; fase do

curso x idade e IES x fase do curso. Portanto, os dados indicam que a preferência pela resposta interacionista foi influenciada pela: a) faixa etária – os mais jovens apresentaram maior frequência nesta categoria do que os mais velhos; b) pela experiência prévia no Ensino Superior – aqueles que tiveram formação anterior no Ensino Superior apresentaram maior frequência nas respostas interacionistas em relação àqueles que não tiveram tal experiência; c) entre o grupo de participantes do sexo feminino, a fase do curso influenciou as escolhas das respostas, o que pode significar que o conhecimento adquirido ao longo do curso e a experiência acadêmica podem ter ajudado na aquisição de novos conhecimentos ou na reestruturação cognitiva; d) nas IES C e D, a fase do curso influenciou as respostas dos participantes. É provável uma tendência de aumento da frequência na categoria interacionista à medida que os estudantes avançam no curso.

4.3.2 QUESTÃO 2

A questão 2 abordou o tema de desenvolvimento da linguagem e a velocidade de aprendizagem na infância. Foram encontradas relações de dependência entre as variáveis “idade” e “IES” e nos cruzamentos entre as variáveis “fase do curso x IES” e “IES x fase do curso”.

Tabela 31 – Distribuição das respostas da questão 2 por idade

Questão 2 – Variável Idade				
	Até 23 anos		24 anos ou mais	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	43	17,41%	36	16,90%
Ambientalista	122	49,39%	100	46,95%
Interacionista	71	28,74%	76	35,68%
Não sabe/ não respondeu	11	4,45%	1	0,47%
Total	247	100,00%	213	100,00%

A variável idade também se revelou dependente, de acordo com a análise estatística da questão 2. Como pode ser verificado na tabela 31, o grupo de participantes até 23 anos apresentou maior frequência na categoria ambientalista, com 49,4% aproximadamente. A mesma tendência pode ser verificada entre os participantes com 24 anos ou mais, que apresentou frequência de aproximadamente 47% na categoria ambientalista. Os participantes mais velhos apresentaram frequência de aproximadamente 35,7% na categoria interacionista,

percentual maior do que o apresentado pelo grupo mais jovem, 28,7%. Na categoria inatista, a frequência foi muito próxima entre os dois grupos etários, com 17,4% para os mais jovens e aproximadamente 17% no grupo com 24 anos ou mais. Na categoria “não sabe/não respondeu”, o grupo com até 23 anos atingiu frequência de 4,4%. Entre os mais velhos, a marca chegou próximo a 0,5% apenas.

Tabela 32 – Análise inferencial da variável “idade” na questão 2

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,032	Dependentes	0,137	Fraca

O valor da significância para a variável “idade” foi de 0,032. Pode-se, portanto, rejeitar a hipótese nula e afirmar que existe, estatisticamente, uma relação entre a idade e as respostas dos participantes. O valor $V = 0,137$ indica uma associação fraca de dependência entre as variáveis, como indicado na tabela 32.

De maneira geral, a diferença entre os grupos etários nas categorias que representam as diferentes visões psicológicas não foi grande. A maior delas foi na categoria interacionista, na qual os praticantes mais velhos apresentaram maior frequência do que os mais jovens. Neste sentido, pode-se inferir que os estudantes mais velhos tendem a compreender o fenômeno do desenvolvimento da linguagem a partir de processos de interação entre o biológico e o ambiental com mais frequência do que os mais jovens, embora ambos os grupos prefiram a explicação ambientalista com maior frequência. Outro aspecto consideravelmente diferente entre os grupos aparece na categoria “não sabe/não respondeu”. Os mais jovens, comparados ao mais velhos, parecem mais indecisos entre as explicações apresentadas no questionário, ou então acreditam haver explicações significativamente distintas para o problema.

Na tabela a seguir, estão distribuídas as respostas por IES.

Tabela 33 – Distribuição das respostas da questão 2 por IES

Questão 2 – IES				
	IES A		IES B	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	21	17,50%	4	15,38%

Ambientalista	48	40,00%	10	38,46%
Interacionista	51	42,50%	12	46,15%
Não sabe/não respondeu	0	0,00%	0	0,00%
Total	120	100,00%	26	100,00%

	IES C		IES D	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	27	17,65%	28	17,18%
Ambientalista	82	53,59%	83	50,92%
Interacionista	34	22,22%	50	30,67%
Não sabe/ não respondeu	10	6,54%	2	1,23%
Total	153	100,00%	163	100,00%

Nota-se que na IES A, a frequência de respostas nas categorias ambientalista e interacionista foram muito próximas, com 42,5% respostas interacionistas e 40% ambientalistas. Nesta IES, a frequência de respostas na categoria inatista foi de 17,5%. Já na IES B a categoria interacionista foi mais frequente, com 46% das respostas, seguida pela categoria ambientalista com 38,5%. A categoria inatista teve frequência de aproximadamente 15,4% entre os participantes desta IES. Na IES C, a categoria ambientalista foi a mais frequente, com 53,6% das repostas, seguida pela ambientalista, com 22,2%; a inatista em terceiro lugar, com 17,6%, e finalmente a categoria “não sabe/não respondeu”, com 6,5%. Nota-se que na IES C as respostas foram mais distribuídas do que nas outras IES, mas a distância da categoria mais frequente (ambientalista) em relação às outras foi mais acentuada. Na IES D, a vantagem da alternativa ambientalista também ultrapassou a metade das respostas, chegando a aproximadamente 51%. A categoria interacionista apresentou 30,6% da amostra, a inatista 17% e a “não sabe/não respondeu” 1,2%, aproximadamente.

Tabela 34 – Análise inferencial da variável “IES” na questão 2

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,001	Dependentes	0,239	Fraca

O valor de significância para a variável “IES” na questão 2 foi de 0,001 (Tabela 34). Rejeita-se, portanto, a hipótese nula. Para o padrão adotado no teste qui-quadrado, este é um valor bastante significativo para indicar dependência entre as variáveis, ou seja, estatisticamente pode-se afirmar que a IES teve uma influência importante na escolha das respostas pelos participantes. Ao submeter os dados ao coeficiente de contingência, o valor obtido, de 0,239, indica uma associação de fraca para moderada. Sendo assim, entende-se que os resultados estatísticos indicam uma relação importante para a investigação proposta neste trabalho.

Na redação das alternativas que foram apresentadas aos participantes, a principal distinção entre as opções interacionista e ambientalista foi a predisposição genética à aprendizagem da linguagem. Na alternativa inatista, o fator genético está presente, mas o papel do ambiente foi bastante reduzido. Considerando que a maior tendência foi a escolha do interacionismo, é pouco provável que os participantes possam ter ficado em dúvida entre a alternativa interacionista e a inatista pela similaridade do aspecto genético. O aspecto definidor da escolha provavelmente foi o papel do ambiente, que era pequeno no inatismo, mediano no interacionismo e absoluto no ambientalismo. Sendo assim, essa questão revela o “poder” que os participantes creditam ao ambiente no desenvolvimento da linguagem.

Na IES A, observamos bastante equilíbrio em relação ao papel do ambiente. De alguma maneira o discurso predominante sobre o estudo da linguagem, e até mesmo sobre o desenvolvimento infantil em geral, deve atribuir às condições ambientais uma função decisiva no desenvolvimento. Não obstante, os estudantes provavelmente também conhecem e consideram as interpretações que atribuem à hereditariedade um papel de fundamental importância para a aquisição da linguagem. Ao verificar-se uma divisão tão equilibrada das respostas, podemos inferir que a IES A proporciona experiências teóricas e práticas que estimulam esse debate no campo do desenvolvimento da linguagem. A mesma interpretação é válida para a IES B, na qual a frequência das respostas interacionistas e ambientalistas também foi muito equilibrada. A diferença nesta IES é que não tivemos participantes do último ano para confirmar se esta tendência seria a mesma com uma amostra que tivesse participantes mais experientes no curso. Mesmo assim, pode-se aferir que existe uma relação entre o papel que os participantes conferiram ao ambiente nesta questão e o fato de estudarem da IES B.

Já nas IES C e D, as respostas ambientalistas correspondem a mais da metade das respostas. Nesses grupos, parece que predomina uma visão sobre o processo de aquisição e

desenvolvimento da linguagem em que o ambiente tem o papel decisivo. Na IES C, as respostas interacionistas e inatistas não chegaram a ser tão distantes, o que demonstra que, entre os estudantes dessas IES, o fator genético é considerado importante, mas provavelmente a leitura sobre o papel do ambiente nas alternativas correspondentes a essas categorias levou os participantes a escolher entre uma ou outra opção. Já na IES D as respostas interacionistas foram consideravelmente maiores do que as inatistas, o que demonstra que, para este grupo, o fator hereditário em interação com o ambiente foi considerado como mais provável do que a determinação hereditária em si. Na IES D, portanto, o ambiente apresenta-se como o fator mais importante para explicar o desenvolvimento da linguagem, mais forte para a maioria dos participantes e em interação com predisposições biológicas para outra parcela importante da amostra. Ainda assim, a frequência, que variou entre 15% e 17,5% em todas as IES, demonstra que a ideia de determinismo biológico está presente nos cursos de graduação.

Tabela 35 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 2

Questão 2 – Fase do curso x Instituição					
		IES A		IES B	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Primeiro ano	Inatista	9	21,43%	4	15,38%
	Ambientalista	8	19,05%	10	38,46%
	Interacionista	25	59,52%	12	46,15%
	Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	0	0,00%
	Total	42	100,00%	26	100,00%
Último ano	Inatista	12	15,38%	--	--
	Ambientalista	40	51,28%	--	--
	Interacionista	26	33,33%	--	--
	Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	--	--
	Total	78	100,00%	--	--
Questão 2 – Fase do curso x Instituição					
		IES C		IES D	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Primeiro ano	Inatista	13	15,12%	13	16,25%
	Ambientalista	46	53,49%	44	55,00%
	Interacionista	20	23,26%	21	26,25%
	Não sabe/ não respondeu	7	8,14%	2	2,50%
	Total	86	100,00%	80	100,00%
Último ano	Inatista	14	20,90%	15	18,07%
	Ambientalista	36	53,73%	39	46,99%
	Interacionista	14	20,90%	29	34,94%
	Não sabe/ não respondeu	3	4,48%	0	0,00%
	Total	67	100,00%	83	100,00%

Na tabela 35 estão distribuídas as respostas da questão 2 a partir do cruzamento entre as variáveis “fase do curso” e “IES”. Nota-se que no grupo de participantes do primeiro ano a categoria interacionista foi mais frequente na IES A (59,5%) e na IES B (46,1%). Já nas IES C e D a prevalência ocorreu na categoria ambientalista, com 53,5% e 55%, respectivamente. Na categoria inatista, a frequência variou entre 15,1% (IES C) e 21,4% (IES A).

No grupo de estudantes de último ano, a categoria ambientalista foi a mais frequente em todas as IES, com 51,2% na IES A; 53,7% na IES C e 47% na IES D. A categoria interacionista foi a segunda mais frequente nas IES A (33,3%) e D (35%, aproximadamente). Na IES C, houve empate entre as categorias inatista e interacionista, com frequência de aproximadamente 21% em ambas, no grupo de estudantes de último ano. Apenas na IES C ocorreram respostas na categoria “não sabe/não respondeu”, com a marca aproximada de 4,5%.

Tabela 36 – Análise inferencial do cruzamento “Fase do curso x Instituição” na questão 2

	Teste Qui- quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
Primeiro ano	<0,01	Dependentes	0,342	Moderada
Último ano	0,081	Independentes	0,214	Fraca

O teste qui-quadrado indica que, na questão 2, há dependência entre as variáveis “fase do curso” e “IES”, dado o valor de significância <0,01 no grupo de estudantes de primeiro ano. De acordo com a aplicação do coeficiente de contingência, o valor de 0,342 indica que há uma associação moderada entre essas variáveis. Os resultados dos testes podem ser visualizados na tabela 36. Sendo assim, há uma influência significativa da IES sobre os participantes do primeiro ano na escolha das respostas.

Na IES A, a categoria interacionista predominou amplamente em relação às demais. Portanto, podemos inferir que, no primeiro ano da graduação desta IES, o contato dos estudantes com teorias de base interacionista mostrou-se com alto poder explicativo. O fato de a segunda categoria mais frequente ser a inatista demonstra que o fator hereditário também é fortemente levado em conta neste grupo, já que aparece como elemento em comum entre as visões inatista e interacionista. Talvez o estudo de disciplinas ligadas às áreas biológicas e o estudo do desenvolvimento humano a partir do período gestacional possam explicar essa

influência sobre as respostas. Há que se considerar, entretanto, que o número de respostas ambientalistas foi quase tão frequente quanto as inatistas, então uma parcela dos estudantes considerou os modelos que enfatizam o poder do ambiente sobre o desenvolvimento mais explicativos para o problema em questão. Vale ressaltar que no primeiro ano de graduação em Psicologia as disciplinas tendem a abordar as teorias de maneira mais generalista, geralmente demonstrando mais de um referencial teórico nas disciplinas psicológicas.

Entretanto, é revelador o fato de que o mesmo cruzamento entre as variáveis não tenha rejeitado a hipótese nula para o grupo de último ano. Na IES A, as respostas predominantes foram da categoria ambientalista. O interacionismo ficou em segundo lugar e o inatismo em terceiro, mas com frequência bem abaixo das outras. Porém, sendo as variáveis independentes, não podemos afirmar que a diferença de tendências apresentada pelo grupo de último ano deve-se ao fato de estudar na IES A.

Na IES B, os estudantes de primeiro ano apresentaram certo equilíbrio entre as respostas ambientalista e interacionista, com vantagem para a categoria interacionista. Parece que nesta instituição o fator ambiental é apresentado com grande poder explicativo, embora predomine a visão em que a interação entre ambiente e fatores biológicos apresente-se como uma alternativa com a qual a maior parte dos estudantes se identificou. A categoria inatista foi pouco frequente, portanto a ênfase teórica apresentada na IES B provavelmente não confere ao fator hereditário poder determinante para o desenvolvimento infantil.

Nas IES C e D, predominou a categoria ambientalista no grupo de primeiro ano com mais da metade das respostas que compõem a amostra. Nessas instituições, os problemas relacionados ao desenvolvimento e linguagem provavelmente tendem a ser explicados por perspectivas empiristas ou culturalistas, nas quais a experiência *a posteriori* determina o desenvolvimento. Ainda assim, a outra metade da amostra dividiu-se entre as outras categorias e houve uma pequena porcentagem de respostas do tipo “não sabe/não respondeu”. Talvez essa diversidade de concepções sobre o problema deva-se também a um certo grau de generalidade teórica, presente no início do curso.

O predomínio da categoria ambientalista também ocorreu nos grupos de último ano das IES C e D, praticamente na mesma proporção dos resultados do grupo de primeiro ano, mas não foi estatisticamente confirmada uma relação entre os grupos de primeiro ano e as IES neste caso, conforme indica a tabela 36.

Embora os resultados da questão 2 sejam interessantes, sobretudo em relação ao grupo de primeiro ano, não é possível determinar se as concepções dos alunos também variam em

função do quadro de disciplinas e do conteúdo trabalhado em cada uma delas, pois mesmo que a disciplina Psicologia do Desenvolvimento não favoreça um ou outro referencial teórico, todo o corpo de disciplinas daquele período letivo e atividades extracurriculares que acontecem na IES (palestras, congressos, etc.) geram informações que interagem com a construção do saber dos estudantes.

Tabela 37 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 2

Questão 2 – IES x Fase do curso					
		Primeiro ano		Último ano	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
IES A	Inatista	9	21,43%	12	15,38%
	Ambientalista	8	19,05%	40	51,28%
	Interacionista	25	59,52%	26	33,33%
	Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	0	0,00%
	Total	42	100,00%	78	100,00%
IES B	Inatista	4	15,38%	-	-
	Ambientalista	10	38,46%	-	-
	Interacionista	12	46,15%	-	-
	Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	-	-
	Total	26	100,00%	-	-
IES C	Inatista	13	15,12%	14	20,90%
	Ambientalista	46	53,49%	36	53,73%
	Interacionista	20	23,26%	14	20,90%
	Não sabe/ não respondeu	7	8,14%	3	4,48%
	Total	86	100,00%	67	100,00%
IES D	Inatista	13	16,25%	15	18,07%
	Ambientalista	44	55,00%	39	46,99%
	Interacionista	21	26,25%	29	34,94%
	Não sabe/ não respondeu	2	2,50%	0	0,00%
	Total	80	100,00%	83	100,00%

O cruzamento das variáveis “IES” e “fase do curso” analisa a influência da fase do curso na escolha das respostas pelos participantes em cada instituição. A distribuição dos dados para este cruzamento está representada na tabela 37. Nota-se que a diferença mais acentuada entre os resultados de primeiro e último ano ocorreram na IES A, pois o interacionismo predominou entre os participantes de primeiro ano (59,5%) e o ambientalismo foi mais frequente entre os alunos do último, com aproximadamente 51,3% das respostas.

Tabela 38 – Análise inferencial do cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 2

	Teste Qui- quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
IES A	0,002	Dependentes	0,302	Moderada
IES B	-	-	-	-
IES C	0,666	Independentes	0,101	Fraca
IES D	0,302	Independentes	0,148	Fraca

Na IES A, a análise estatística do qui-quadrado revelou significância de 0,002 (tabela 38) e, de acordo com o coeficiente de contingência ($V = 0,302$), a associação entre as variáveis é moderada. Sendo assim, pode-se afirmar que a fase do curso influenciou as respostas nesta instituição. No último ano, a maioria dos participantes apresenta uma tendência a analisar o problema sobre o desenvolvimento da linguagem a partir de uma perspectiva mais ambiental. Talvez o maior contato com o trabalho prático em psicologia e uma maior identificação com os assuntos que envolvem este campo do saber tenham influenciado os estudantes a preferir as repostas em que o ambiente tem papel fundamental, mesmo que uma parte do grupo ainda considere o fator biológico importante. Em resumo, verificou-se que há uma probabilidade estatística significativa de que a fase do curso influencie a escolha das respostas pelos participantes da IES A.

Na IES B, não foi possível realizar os testes estatísticos para o cruzamento destas variáveis, pois não havia grupo de último ano. Nas IES C e D, as variáveis mostraram-se independentes (tabela 38), portanto não há comprovação estatística de que a fase do curso influencie a escolha das respostas.

As variáveis que apresentaram dependência na questão 2 permitem aferir que existe uma relação entre a idade dos participantes e as escolhas das respostas. Embora o ambientalismo tenha predominado quando a amostra foi dividida em grupos etários, a tendência de escolha pela resposta interacionista foi maior entre os mais velhos. Os dados também demonstraram que existe relação entre a IES e as respostas dos participantes. Portanto, estudar em uma ou outra instituição provavelmente exerce algum tipo de influência. Contudo, fica difícil determinar quais atributos institucionais teriam provocado efeito nas escolhas dos participantes. Nesse caso, a primeira tentativa de análise foi relacionar os atributos definidores das alternativas para a questão 2 com o objetivo de encontrar

similaridades ou diferenças entre elas, que podem ter sido interpretadas pelos estudantes a partir de suas vivências nas IES (variável dependente). Resumidamente, a hipótese levantada foi a de que, nas IES A, B e D, os alunos tendem a escolher explicações em que o ambiente é fundamental ou tão importante quanto o fator hereditário; já na IES C, a diversidade de visões foi maior, mesmo com o predomínio do ambientalismo.

Os dados que relacionaram as variáveis “fase do curso e IES” e depois “IES e fase do curso” mostram-se úteis para elucidar a hipótese formulada sobre a influência das IES sobre as respostas. Evidenciou-se que a influência da IES ocorre de maneira mais direta, estatisticamente verificada, entre os alunos de primeiro ano. A começar pela IES A, verificou-se o predomínio importante da visão interacionista e o equilíbrio entre as categorias inatista e ambientalista. Portanto, nessa fase do curso (primeiro ano), tanto o ambiente quanto a hereditariedade são considerados com alto poder explicativo, sendo a visão que aproxima os dois fatores a mais frequente. As mudanças que ocorrem no grupo de último ano em relação ao primeiro provavelmente não se devem à IES.

Na IES B, fica confirmada a influência da IES, uma vez que não participaram estudantes do último ano. Por fim, nas IES C e D a hipótese de que há relação entre o predomínio das concepções que valorizam o fator ambiental se mantém para o grupo de primeiro ano, mas não para o de último. Cabe ressaltar que, embora o predomínio de uma visão sobre a outra tenha sido constatado, as três categorias que representam as concepções de desenvolvimento foram bem distribuídas entre os alunos de primeiro ano nas IES que participaram do estudo.

Finalmente, a análise do cruzamento “IES e fase do curso” demonstrou que, embora as IES tenham influência sobre as repostas dos participantes de primeiro ano, a fase do curso mostrou-se associada aos resultados apenas na IES A. Portanto, na IES A, tanto a instituição quanto a fase inicial do curso exercem uma importante influência sobre a escolha das respostas pelos participantes, que se mostrou diversa em relação às concepções de desenvolvimento.

4.3.3 QUESTÃO 3

A questão 3 abordou o tema do desenvolvimento intelectual e a relação com a cultura, a partir de uma breve apresentação do estudo de James R. Flynn. Nos dias de hoje, ideias a respeito da influência das tecnologias eletrônicas e dos novos meios de comunicação sobre o

desenvolvimento infantil permeiam discussões no cotidiano da população em geral e, consequentemente, no meio acadêmico. As alternativas para esta questão concentraram-se em dois aspectos: a força dos estímulos ambientais que impulsionam novas aprendizagens, as quais – a exemplo das novas tecnologias – são mais “refinadas”; e o avanço tecnológico e/ou cultural de uma geração que seria transmitido hereditariamente, portanto, as novas gerações conservariam um ponto de partida que lhes permitiriam avançar progressivamente. Considerando estes dois aspectos, a alternativa interacionista apresenta um ambiente altamente complexo ao qual o sujeito deve adaptar-se.

As variáveis que apresentaram relação de dependência com a escolha das respostas pelos participantes foram “idade”, “fase do curso” e os cruzamentos “sexo x fase do curso”, “fase do curso x IES” e “IES x fase do curso”.

Tabela 39 – Distribuição das respostas na questão 3 por idade

	Questão 3 - Idade			
	Até 23 anos		24 anos ou mais	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	88	35,63%	54	25,35%
Ambientalista	86	34,82%	101	47,42%
Interacionista	65	26,32%	51	23,94%
Não sabe/ não respondeu	8	3,24%	7	3,29%
Total	247	100,00%	213	100,00%

A tabela 39 apresenta a distribuição dos dados de acordo com os grupos etários “até 23 anos” e “24 anos ou mais”, na questão 3. Entre os participantes mais jovens, as respostas mostraram-se divididas de maneira equilibrada entre as categorias que representam as concepções de desenvolvimento. As categorias inatista e ambientalista foram as mais frequentes, com 35,6% e 34,8%, respectivamente. No entanto, as respostas interacionistas não foram pouco frequentes, chegando a 26,3%. O grupo com 24 anos ou mais apresentou maior frequência na categoria ambientalista, que chegou a 47,4%. Neste grupo, as categorias inatista e interacionista corresponderam a 25,3% e 23,9% da amostra. Nos dois grupos etários, a categoria “não sabe/não respondeu” ficou com pouco mais de 3% das respostas. Verifica-se, portanto, que a maioria dos estudantes se posicionou a respeito do problema a partir de uma das concepções disponíveis, sendo que os mais jovens apresentaram maior diversidade nas escolhas se comparados ao mais velhos.

Tabela 40 – Análise inferencial da variável “idade” na questão 3

Teste	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
Qui-quadrado (Sig)			
0,036	Dependentes	0,136	Fraca

A tabela 40 apresenta o resultado dos testes qui-quadrado e coeficiente de contingência para a variável “idade” na questão 3. O valor $P = 0,036$ permite rejeitar a hipótese nula. Portanto, confirma que há uma associação entre a idade e a escolha das respostas dos participantes nessa questão. O coeficiente de inteligência $V = 0,136$ indica que a influência desta relação é fraca.

Sendo assim, podemos inferir que, para o grupo de participantes com 24 anos ou mais, a explicação que enaltece o fator adaptativo da aprendizagem como a maneira de atender a demanda complexa do ambiente teve maior aderência às suas crenças sobre o problema da inteligência. Ainda assim, as outras alternativas tiveram frequência relevante, o que demonstra que as concepções sobre a questão são diversas, sobretudo para os mais jovens. Ao analisar a redação das alternativas, pode-se perceber que não foram utilizados termos ou outras “pistas” que delimitassem de maneira contundente as diferenças entre elas. Talvez isso tenha contribuído para a diversidade na escolha das respostas, sobretudo para os mais jovens, que talvez não atentem tanto para as sutilezas presentes em cada alternativa. Outra hipótese seria a própria percepção dos sujeitos sobre o tema da pergunta em relação a suas experiências cotidianas, afinal o questionamento sobre a influência da tecnologia como fator propulsor do desenvolvimento é algo presente no discurso comum.

Tabela 41 – Distribuição das respostas na questão 3 por fase do curso

Questão 3 – Fase do curso				
	Primeiro ano		Último ano	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	90	38,46%	52	22,81%
Ambientalista	91	38,89%	98	42,98%
Interacionista	47	20,09%	69	30,26%
Não sabe/ Não respondeu	6	2,56%	9	3,95%
Total	234	100,00%	228	100,00%

Ao distribuir os resultados da questão 3 de acordo com a fase do curso (cf. demonstrado na tabela 41), nota-se que entre os estudantes de primeiro ano as respostas inatistas e ambientalistas tiveram praticamente a mesma frequência, com 38,4% na categoria inatista e 38,9% na ambientalista. A frequência de respostas na categoria interacionista foi de 20% neste grupo. Já entre os estudantes de último ano, a categoria ambientalista também foi mais frequente (aproximadamente 43%), mas com as respostas interacionistas em segundo lugar (30,2%). A categoria inatista representou aproximadamente 23% das respostas e na categoria “não sabe/não respondeu” a frequência foi de aproximadamente 4%.

Tabela 42 – Análise inferencial da variável “fase do curso” na questão 3

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,002	Dependentes	0,178	Fraca

De acordo com a análise inferencial da variável “fase do curso” na questão 3, representada na tabela 42, a significância de 0,002 permite rejeitar a hipótese nula e indica dependência entre a fase do curso à qual os grupos pertencem e as respostas escolhidas. O valor do coeficiente de contingência $V = 0,178$ indica um poder de relação fraco. Sendo assim, pode-se inferir que a diferença na frequência das categorias entre os grupos de primeiro e último ano está relacionada com a experiência acadêmica. A distribuição equilibrada das respostas no grupo de primeiro ano demonstra que as alternativas que forneciam alguma explicação pareceram fazer sentido suficiente para o grupo. A categoria menos escolhida neste grupo – dentre as 3 concepções de desenvolvimento – foi a interacionista, justamente aquela em que o pesquisador procurou representar a explicação do próprio James R. Flynn. As outras alternativas explicativas apresentaram uma estrutura e linguagem mais amparadas nas informações e interpretações que costumam ser reproduzidas por diversos meios de comunicação social. Talvez por isso as respostas inatistas e ambientalistas tenham predominado.

Já entre os estudantes de último ano, as respostas inatistas foram as menos frequentes, e as ambientalistas as mais escolhidas. Ainda que a redação da alternativa ambientalista destaque o papel da estimulação externa como decisiva, talvez tenha ficado uma ideia de influência do meio sobre um organismo capaz de corresponder a estas demandas, algo que pode ter sido entendido como interacionismo. Neste caso, o pesquisador pode ter falhado em

deixar implícitos os atributos que delimitariam uma interpretação ambientalista e uma interacionista.

Tabela 43 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “Fase do curso x Idade” na questão 3

Questão 3 – Fase do curso x Idade					
		Idade			
		Até 23 anos		24 anos ou mais	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Primeiro ano	Inatista	67	43,23%	23	29,49%
	Ambientalista	50	32,26%	40	51,28%
	Interacionista	33	21,29%	14	17,95%
	Não sabe/ não respondeu	5	3,23%	1	1,28%
	Total	155	100,00%	78	100,00%
Último ano	Inatista	21	22,83%	31	22,96%
	Ambientalista	36	39,13%	61	45,19%
	Interacionista	32	34,78%	37	27,41%
	Não sabe/ não respondeu	3	3,26%	6	4,44%
	Total	92	100,00%	135	100,00%

A tabela 43 demonstra a distribuição dos resultados de acordo com o cruzamento entre as variáveis “fase do curso” e “idade”. Entre os participantes de primeiro ano, os mais jovens apresentaram maior frequência de respostas na categoria inatista, com 43,2%. Entre os mais velhos do primeiro ano, predominou a categoria ambientalista, com 51,28%. A categoria interacionista foi a menos frequente, com 21,3% entre os mais jovens e aproximadamente 18% entre os mais velhos, no grupo de primeiro ano. A frequência de respostas “não sabe/não respondeu” foi pequena nos dois grupos etários, com 3,2% entre os participantes de até 23 anos e 1,2% entre os participantes com 24 anos ou mais.

Entre os estudantes de último ano, a frequência das categorias foi similar, principalmente a inatista, na qual os dois grupos etários apresentaram praticamente 29% de respostas nessa categoria. A que apresentou maior frequência foi a ambientalista, com 39,1% entre os estudantes de até 23 anos e 45,1% entre os mais velhos. Na categoria interacionista, os mais jovens apresentaram 37,5% de respostas e os mais velhos frequência de 27,4%. As respostas “não sei/não respondeu” correspondeu a 3,26% entre os mais jovens do último ano e 4,4% entre os mais velhos.

Tabela 44 – Análise inferencial do cruzamento “Fase do curso x Idade” na questão 3

	Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
Primeiro ano	0,034	Dependentes	0,187	Fraca
Último ano	0,651	Independentes	0,085	Fraca

Os resultados dos testes estatísticos para a relação entre fase do curso e idade estão apresentados na tabela 44. No grupo de estudantes de primeiro ano, o qui-quadrado revelou significância de 0,034. Portanto, as variáveis são dependentes com associação fraca, de acordo com a interpretação na qual $V = 0,187$. Sendo assim, pode-se dizer que o fator idade interferiu na escolha das respostas entre os estudantes de primeiro ano. Os mais jovens foram mais ecléticos nas escolhas, ainda que o inatismo tenha sido a categoria mais frequente, enquanto os mais velhos preferiram o ambientalismo, seguido não tão de perto pelo inatismo. Por se tratar de uma questão complexa e que utilizou um breve relato sobre o estudo de Flynn, os estudantes podem ter-se deixado levar pelos aspectos mais superficiais do problema; daí, a variedade entre as categorias.

Em todas as alternativas o ambiente foi citado. Por isso, o participante deveria levar em conta se a influência exercida por ele é apriorística e, portanto, transmitida geneticamente para as gerações mais novas (inatismo); se o ambiente é imperativo e não importa a condição prévia do organismo, ou se existe uma tendência adaptativa que é, em parte, acumulativa e, em parte, progressiva (interacionismo). Na alternativa interacionista, há uma ideia implícita, colocada também no enunciado da questão, de que existe certa continuidade na cultura que afeta as condições de aprendizagem e, portanto, explora a nossa capacidade de aprender de outras formas, mas não necessariamente a capacidade *a priori* de aprender.

Talvez esses aspectos devessem ter sido expostos mais explicitamente para os estudantes, mas mesmo assim pode-se notar que os mais jovens escolheram a explicação mais simples e aparentemente evolucionista. Já os mais velhos, provavelmente, valorizaram mais a força das tecnologias contemporâneas e o poder da educação formal.

Embora a idade tenha se mostrado variável dependente no caso dos participantes do primeiro ano do curso de graduação, ela não está associada ao grupo do último ano. Provavelmente, os participantes do primeiro tiveram que acessar mais seus conhecimentos

prévios ou acionar a psicologia intuitiva para relacionar com a experiência do curso e o problema em questão. Dessa maneira, o viés da idade, geralmente ligada às experiências de vida, pôde influenciar as respostas de maneira significativa. Talvez os alunos de último ano já tenham estudado esse tipo de problema durante a graduação e acompanharam ou participaram de mais debates a respeito, de modo que a experiência pessoal e social ligada à idade não tenha interferido tanto.

Tabela 45 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “sexo x fase do curso” na questão 3

Questão 3 – Sexo x Fase do curso					
		Primeiro ano		Último ano	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Feminino	Inatista	78	39,4%	40	22,1%
	Ambientalista	77	38,9%	77	42,5%
	Interacionista	37	18,7%	58	32,0%
	Não sabe/ Não Respondeu	6	3,0%	6	3,3%
	Total	198	100,0%	181	100,0%
Masculino	Inatista	12	34,3%	12	26,1%
	Ambientalista	13	37,1%	20	43,5%
	Interacionista	10	28,6%	11	23,9%
	Não sabe/ Não Respondeu	0	0,0%	3	6,5%
	Total	35	100,0%	46	100,0%

A distribuição das respostas da questão por sexo e fase do curso está representada na tabela 45. Entre as participantes do sexo feminino, o grupo de primeiro ano apresentou praticamente a mesma frequência de respostas para as categorias inatista (39,4%) e ambientalista (aproximadamente 39%). A categoria interacionista corresponde a 18,7% e “não sei/não respondeu” a 3% da amostra. O grupo de participantes do sexo feminino do último ano apresentou maior frequência de respostas ambientalistas, com 42,5%, seguida pela interacionista, com 32%, e a inatista, com 22,1%. As respostas “não sabe/não respondeu” totalizaram 3%.

No grupo de participantes do sexo masculino, os estudantes de primeiro ano também apresentaram equilíbrio na frequência das respostas, sendo mais frequente a categoria ambientalista (37,1%), seguida pela inatista (34,3%) e finalmente a interacionista (28,6%).

Não houve respostas do tipo “não sabe/não respondeu”. Entre os estudantes do último ano do sexo masculino, a categoria ambientalista também apresentou frequência maior do que as outras, com 42,5% das respostas. As categorias inatista e interacionista ficaram próximas, com 26,1% e 24% aproximadamente. Neste grupo, as respostas “não sabe/não respondeu” representam 6,5% da amostra.

Tabela 46 – Análise inferencial do cruzamento “Sexo x Fase do curso” na questão 3

	Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
Feminino	0,001	Dependentes	0,202	Fraca
Masculino	0,401	Independentes	0,192	Fraca

O resultado do teste qui-quadrado aferiu significância de 0,001 para a relação entre as variáveis “sexo feminino” e “fase do curso”. Assim sendo, rejeita-se a hipótese nula e pode-se inferir que a fase do curso influenciou o grupo do sexo feminino na escolha das respostas. Segundo a tabela do coeficiente de contingência, o valor $V = 0,202$ indica que a associação tem força de fraca para moderada (tabela 46). As participantes do sexo feminino tiveram, em parte, suas respostas influenciadas pela fase do curso, sendo que no primeiro ano o equilíbrio entre as categorias inatista e ambientalista provavelmente ocorreu devido à redação das alternativas. A alternativa inatista remete fortemente às ideias de senso comum, nas quais a causalidade do suposto aumento de inteligência nas gerações mais jovens está nos avanços culturais e tecnológicos. Talvez por isso a afirmação contida na alternativa tenha sido atrativa para os participantes do primeiro ano. A alternativa ambientalista também estabelece uma relação linear de causalidade de fácil entendimento, na qual o ambiente é a causa do comportamento. Já a alternativa interacionista não apresentou relações de causa e efeito, ou mesmo de interação, de maneira clara, sendo que no início da afirmativa o seu conteúdo ficou parecido com o da afirmação ambientalista e o final do texto dessa alternativa não se remeteu explicitamente ao conteúdo da pergunta. A alternativa interacionista foi a última apresentada nesta questão, entre as 3 concepções, e talvez por isso os participantes também tenham considerado a menos provável, já que as outras estavam mais estruturadas.

No entanto, entre os estudantes de último ano do sexo feminino a concepção interacionista foi consideravelmente mais frequente do que no grupo de participantes do primeiro ano. Pode-se dizer que a leitura mais atenta e experiente de um estudante veterano,

bem como a familiaridade com pesquisas como a de Flynn, podem ter contribuído para uma melhor compreensão do sentido que estava contido no texto da alternativa, ainda que esta não estivesse estruturada como deveria. Não obstante, a relação causal entre o ambiente e o aumento de desempenho, nos testes psicológicos a cada geração, parece ser a explicação mais poderosa para as estudantes de último ano do sexo feminino.

Tabela 47 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “Fase do curso x Instituição” na questão 3

Questão 3 – Fase do curso x IES					
		IES A		IES B	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Primeiro ano	Inatista	15	35,71%	11	42,31%
	Ambientalista	20	47,62%	11	42,31%
	Interacionista	5	11,90%	3	11,54%
	Não sabe/ não respondeu	2	4,76%	1	3,85%
	Total	42	100,00%	26	100,00%
Ultimo ano	Inatista	19	24,36%	--	--
	Ambientalista	30	38,46%	--	--
	Interacionista	26	33,33%	--	--
	Não sabe/ não respondeu	3	3,85%	--	--
	Total	78	100,00%	--	--
		IES C		IES D	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Primeiro ano	Inatista	30	34,88%	34	42,50%
	Ambientalista	37	43,02%	23	28,75%
	Interacionista	17	19,77%	22	27,50%
	Não sabe/ não respondeu	2	2,33%	1	1,25%
	Total	86	100,00%	80	100,00%
Ultimo ano	Inatista	9	13,43%	24	28,92%
	Ambientalista	30	44,78%	38	45,78%
	Interacionista	22	32,84%	21	25,30%
	Não sabe/ não respondeu	6	8,96%	0	0,00%
	Total	67	100,00%	83	100,00%

A tabela 47 mostra a distribuição das respostas de acordo com o cruzamento entre as variáveis “fase do curso” e “IES” na questão 3. Na IES A, entre os estudantes de primeiro ano, a categoria ambientalista foi a mais frequente, com 47,6% das respostas, seguida pela

inatista, que correspondeu a 35,7% da amostra neste grupo. A categoria interacionista apresentou aproximadamente 12% de frequência e as respostas do tipo “não sabe/não respondeu” chegaram a aproximadamente 5%. Já na IES B, também no primeiro ano, as categorias inatista e ambientalista apresentaram a mesma frequência, 42,3%. A categoria interacionista ficou com 11,5% e “não sabe/não respondeu”, com aproximadamente 4%. Os estudantes de primeiro ano da IES C apresentaram 43% de respostas ambientalistas, aproximadamente 35% na categoria inatista, 19,7 no interacionismo e 2,3% de respostas “não sabe/não respondeu”. Por fim, na IES D, os participantes de primeiro ano apresentaram maior frequência na categoria inatista, com 42,5% das respostas. As categorias ambientalista e interacionista ficaram praticamente empatadas com 28,7% no ambientalismo e 27,5% no interacionismo. A frequência na categoria “não sabe/não respondeu” foi de apenas 1,25% da amostra.

Nos grupos de participantes do último ano, os da IES A apresentaram equilíbrio na distribuição das respostas. A categoria inatista foi a mais escolhida neste grupo, com a marca de 38,4%, seguida pelo interacionismo, com 33,3%, e finalmente pelo inatismo, com 24,3%. As respostas do tipo “não sabe/não respondeu” chegaram a aproximadamente 4%. Na IES B não participaram estudantes do último ano. Os estudantes de último ano da IES C apresentaram maior frequência de respostas na categoria ambientalista, com aproximadamente 45% de frequência. A categoria interacionista ficou em segundo lugar com aproximadamente 33% e a inatista com 13,4%. A frequência de respostas na categoria “não sabe/não respondeu” foi consideravelmente alta neste grupo, se comparada com a frequência desta categoria em outras questões, com aproximadamente 9% da amostra.

Ao contrário do que ocorreu na IES C, a categoria “não sabe/não respondeu” não foi assinalada nenhuma vez pelos estudantes de último ano na IES D. Nesta instituição, a categoria mais frequente foi a ambientalista, com aproximadamente 48% das respostas. As demais categorias apresentaram frequências próximas, com aproximadamente 29% na inatista e 25,3% na interacionista.

Tabela 48 – Análise inferencial do cruzamento “Fase do curso x IES” na questão 3

	Teste Qui- quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
Primeiro ano	0,325	Independentes	0,205	Fraca

Último ano	0,036	Dependentes	0,234	Fraca
---------------	-------	-------------	-------	-------

De acordo com o resultado da análise estatística, para o cruzamento “fase do curso x IES”, na questão 3, as variáveis são dependentes no grupo de estudantes de último ano. O valor $p = 0,036$ permite rejeitar a hipótese nula e o valor $V = 0,234$ do coeficiente de contingência indica uma associação entre fraca e moderada, como representado na tabela 48. Sendo assim, pode-se inferir que as IES tiveram influência na escolha das respostas dos participantes de último ano, ou seja, as experiências acadêmicas próprias de cada instituição proporcionaram aos estudantes certas condições para analisar o problema apresentado na questão.

Na IES A, o equilíbrio entre as categorias ambientalista e interacionista provavelmente ocorreu pela clareza com que foi colocada a alternativa ambientalista e pela similaridade que a primeira parte da redação – feita na alternativa interacionista – apresentou em relação ao ambientalismo. Não obstante, verifica-se que uma parte considerável da amostra também levou em conta a posição inatista que, de certa forma, também confere alto valor aos processos culturais e tecnológicos, que podem ter sido interpretados como fator ambiental de causalidade, apesar do termo “predisposição” ter sido utilizado como pista para a determinação interna do sujeito à mudança.

Na IES C é provável que os participantes de último ano tenham escolhido a alternativa inatista menos vezes por conta da falta de clareza conceitual. A escolha predominante pela categoria ambientalista demonstra que os estudantes preferiram a explicação mais clara que, certamente, também corresponde em alguma medida ao seu conhecimento ou crença sobre a natureza do problema. A frequência de respostas interacionistas também foi considerável. Portanto, é possível dizer que os leitores desta alternativa atentaram aos aspectos que poderiam indicar as características interacionistas ou então identificaram-se com o papel do ambiente na explicação e na maneira como ela remete ao enunciado, quando é citada a mudança no raciocínio abstrato. É interessante observar também que, neste grupo, a frequência de respostas “não sabe/não respondeu” foi a maior entre as IES nessa questão. Como foram identificados problemas quanto à clareza nas alternativas expostas no questionário, pode-se dizer que estes participantes preferiram não escolher uma outra alternativa pelos problemas que elas apresentaram e, portanto, não se identificaram com elas, ou então preferiram não dar interpretação para o problema.

Já na IES D, todos os participantes do último ano se posicionaram de acordo com uma das 3 concepções propostas. Neste grupo, predominou o ambientalismo, assim como nos outros, mas o inatismo e o interacionismo ficaram muito próximos. Isto pode indicar que os participantes deste grupo foram assertivos ao escolher a alternativa com uma relação causal mais clara e academicamente mais estruturada. Mesmo assim, a alternativa inatista, que foi redigida com uma linguagem mais próxima do senso comum, foi escolhida poucas vezes a mais do que a interacionista que, ainda que um tanto incompleta, apresentou mais elementos explicativos, ligados ao problema apresentado no enunciado.

Tabela 49 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 3

Questão 3 – IES x Fase do curso					
		Primeiro ano		Ultimo ano	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
IES A	Inatista	15	35,71%	19	24,36%
	Ambientalista	20	47,62%	30	38,46%
	Interacionista	5	11,90%	26	33,33%
	Não sabe/ não respondeu	2	4,76%	3	3,85%
	Total	42	100,00%	78	100,00%
IES B	Inatista	11	42,31%	-	-
	Ambientalista	11	42,31%	-	-
	Interacionista	3	11,54%	-	-
	Não sabe/ não respondeu	1	3,85%	-	-
	Total	26	100,00%	-	-
IES C	Inatista	30	34,88%	9	13,43%
	Ambientalista	37	43,02%	30	44,78%
	Interacionista	17	19,77%	22	32,84%
	Não sabe/ não respondeu	2	2,33%	6	8,96%
	Total	86	100,00%	67	100,00%
IES D	Inatista	34	42,50%	24	28,92%
	Ambientalista	23	28,75%	38	45,78%
	Interacionista	22	27,50%	21	25,30%
	Não sabe/ não respondeu	1	1,25%	0	0,00%
	Total	80	100,00%	83	100,00%

A distribuição das respostas de acordo com o cruzamento entre as variáveis “IES” e “fase do curso” na questão 3 pode ser verificada na tabela 49. A organização dos dados por IES e fase do curso resulta nas mesmas frequências e porcentagens que já foram extensamente descritas na tabela 47. Por isso, seguiremos para os dados do tratamento estatístico.

Tabela 50 – Análise inferencial do cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 3

	Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
IES A	0,077	Independentes	0,230	Fraca
IES B	-	-	-	-
IES C	0,005	Dependentes	0,275	Moderada
IES D	0,067	Independentes	0,194	Fraca

No cruzamento entre “IES” e “fase do curso”, foi encontrada uma relação de dependência entre as variáveis na IES D, na qual o valor de $p = 0,005$ permite rejeitar a hipótese nula, como representado na tabela 50. O valor $V = 0,275$ indica uma associação moderada entre as variáveis, de acordo com o coeficiente de contingência. Esses dados permitem inferir que a fase do curso influenciou os participantes da IES C na escolha das respostas. Portanto, as diferenças significantes encontradas nas frequências de respostas inatistas, que foram mais de 20% menores no grupo de último ano em relação ao primeiro, e interacionistas, que foram 13% maiores no grupo de último ano, podem ser parcialmente atribuídas às vivências acadêmicas nesta IES.

Embora tenha-se estabelecido $p = 0,05$ como padrão de significância para a interpretação do qui-quadrado, podemos atentar para o valor de 0,067 obtido no teste pela IES D, ou seja, a hipótese nula não foi rejeitada por pouco. Então, não é absurdo considerar que pode haver uma relação entre as variáveis, mesmo que fraca. Na IES D, há uma verdadeira inversão de prevalência das categorias inatista (mais frequente no primeiro ano) e a ambientalista (último ano). Talvez os estudantes desta IES desenvolvam, ao longo do tempo, melhor repertório de linguagem acadêmica e se distanciem do senso comum, que parece ser muito forte entre os participantes no início do curso, em relação ao tema do desenvolvimento da inteligência por meio de testes psicológicos.

Na questão 3, diversas variáveis apresentaram relações de dependência: fase do curso, idade, fase do curso x idade, sexo x fase do curso, fase do curso x IES (no último ano) e IES x fase do curso (IES C e talvez a D). A questão era completa, por ter a pretensão de apresentar um estudo bastante específico das áreas de desenvolvimento e aprendizagem, com resultados difíceis de interpretar. A experiência, sobretudo a acadêmica e de leitura atenta/crítica, pode

ter sido o fator decisivo para a escolha das respostas, já que a fase do curso, a idade e a IES mostraram-se variáveis dependentes. Deve-se considerar, contudo, que a similaridade presente nas alternativas redigidas pelo pesquisador pode ter deixado mais obscuros os atributos definidores das concepções (inatista e interacionista, principalmente). Sendo assim, o mais interessante neste resultado foi a influência da experiência que levou o participante a identificar-se com as alternativas, mais do que a escolha por uma ou outra concepção de desenvolvimento em si.

4.3.4 QUESTÃO 4

O tema abordado pela questão 4 foi a gênese do comportamento agressivo nos seres humanos. As alternativas contêm elementos definidores claros de cada concepção. A alternativa inatista define a agressividade como comportamento instintivo. A ambientalista ressalta a aprendizagem por observação e imitação. Já interacionista coloca a agressividade como um elemento do repertório humano, que se manifesta de acordo com as condições do meio. Em geral, a alternativa interacionista contém algum elemento que pode ser muito parecido com as outras duas concepções e, neste caso, o poder conferido ao ambiente para estimular ou inibir a agressividade pode ser entendido como atributo definidor do ambientalismo, o que não é verdade considerando toda a redação da alternativa.

As variáveis que apresentaram relações de dependência foram: sexo, fase do curso e Psicologia no Ensino Médio. Os cruzamentos em que associações de dependência foram encontradas foram: “sexo x fase do curso” e “IES x fase do curso”.

Tabela 51 – Distribuição das respostas para a questão 4 de acordo com a variável “sexo”

Questão 4 - Sexo				
	Feminino		Masculino	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	61	16,1%	18	22,2%
Ambientalista	86	22,7%	11	13,6%
Interacionista	227	59,9%	50	61,7%
Não sabe/ Não Respondeu	5	1,3%	2	2,5%
Total	379	100,0%	81	100,0%

A tabela 51 apresenta a distribuição dos resultados da questão 4 de acordo com a variável “sexo”. Tanto no grupo de participantes do sexo masculino quanto no do sexo feminino, a categoria inatista foi a mais frequente, com aproximadamente 60% no grupo do

sexo feminino e 61,7% no grupo do sexo masculino. Na categoria ambientalista, as participantes do sexo feminino apresentaram 22,7% de respostas, enquanto no grupo masculino a frequência foi de 13,6%. Já na categoria inatista, a proporção foi quase inversa: 22,2% para o sexo masculino e 16,1% no grupo do sexo feminino. As respostas da categoria “não sabe/não respondeu” foram pequenas nos dois grupos, com 1,3 no feminino e 2,5% no masculino.

Tabela 52 – Análise inferencial da variável “sexo” na questão 4

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coeficiente de contingência	Interpretação
0,047	Dependentes	0,172	Fraca

Como está representada na tabela 52, a análise realizada por meio do teste do qui-quadrado para a variável sexo na questão 4 resultou no valor $p = 0,047$. Sendo assim, pode-se rejeitar a hipótese nula e inferir que a variável sexo influenciou na escolha das respostas. De acordo com o valor $V = 0,172$ do coeficiente de contingência, a associação entre o efeito da variável “sexo” sobre a escolha das respostas é fraca. O percentual de respostas interacionistas foi praticamente igual entre os grupos masculino e feminino: ambos provavelmente entenderam que a agressividade faz parte do repertório humano, mas que depende muito das vivências ambientais para que se manifeste ou não. No entanto, o grupo feminino pareceu atribuir ainda mais força ao atributo ambiental, pois na alternativa ambientalista estava muito claro que são os fatores externos que determinam a aprendizagem de comportamentos agressivos. Já o grupo do sexo masculino parece ter atribuído mais força ao aspecto inato da agressividade, já que aproximadamente 22% deste grupo escolheu a alternativa em que o comportamento agressivo é definido como instintivo.

Ainda assim, uma parcela menor do grupo feminino identificou-se com a alternativa inatista e uma parcela do grupo masculino assinalou a alternativa ambientalista. Portanto, existiu, em menor escala, a consideração do grupo do sexo feminino sobre a determinação instintiva da agressividade. Em contrapartida, uma parcela menor do grupo do sexo masculino atribuiu ao ambiente a determinação do comportamento agressivo.

Tabela 53 – Distribuição das respostas para a questão 4 de acordo com a variável “Fase do curso”

Questão 4 – Fase do curso

	Primeiro ano		Último ano	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	48	20,51%	33	14,47%
Ambientalista	62	26,50%	35	15,35%
Interacionista	121	51,71%	156	68,42%
Não sabe/ Não respondeu	3	1,28%	4	1,75%
Total	234	100,00%	228	100,00%

A tabela 53 apresenta a distribuição das respostas de acordo com a fase do curso na questão 4. Em ambos os grupos, de primeiro e último ano, a categoria interacionista foi mais frequente, com 51,7% no grupo de primeiro ano e 68,4% entre os participantes de último ano. A categoria ambientalista foi a segunda mais frequente, correspondendo a 26,5% das respostas do grupo de primeiro ano e 15,3% das respostas dos estudantes do último ano. A categoria inatista apresentou 20,5% de frequência no grupo de primeiro ano e aproximadamente 14,5% entre os participantes de último ano. As respostas “não sabe/não respondeu” correspondem a aproximadamente 1,3% entre os participantes de primeiro ano e apenas 1,7% no grupo de último ano.

Tabela 54 – Análise inferencial da variável “Fase do curso” na questão 4

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,002	Dependentes	0,176	Fraca

A análise da variável “fase do curso”, apresentada na tabela 54, constatou $p = 0,002$ no teste qui-quadrado, valor que permite rejeitar a hipótese nula e indica que há base estatística para a probabilidade de relação entre a fase do curso e a escolha das respostas pelos participantes. O valor $V = 0,176$ indica que o efeito da variável é de intensidade fraca, de acordo com o coeficiente de contingência.

Observa-se que, no grupo de estudantes de último ano, a categoria interacionista predominou amplamente sobre as demais e, além disso, foi maior do que a frequência da mesma categoria no grupo de primeiro ano. Portanto, pode-se levantar a hipótese de que a vivência acadêmica, o estudo das teorias psicológicas e o exercício prático proporcionado por estágios provavelmente levou a maioria dos estudantes a identificar que a alternativa

interacionista leva em conta mais aspectos do que as outras, ainda que possam continuar acreditando que um aspecto possa ser mais determinante do que outro. Ainda assim, verificou-se que aproximadamente 30% dos participantes do último ano ainda sustentam posições dicotômicas a respeito do tema, o que demonstra que estas concepções também fazem parte, em algum nível, do processo acadêmico de formação do psicólogo.

Tabela 55 – Distribuição das respostas para a questão 4 de acordo com a variável “Psicologia no Ensino Médio”

Questão 4 – Psicologia no Ensino Médio						
	Sim		Não		Não sabe/ não respondeu	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	7	12,73%	72	18,14%	2	20,00%
Ambientalista	12	21,82%	80	20,15%	5	50,00%
Interacionista	36	65,45%	239	60,20%	2	20,00%
Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	6	1,51%	1	10,00%
Total	55	100,00%	397	100,00%	10	100,00%

Na tabela 55 estão distribuídas as respostas de acordo com a variável Psicologia no Ensino Médio. Este foi um dado de perfil dos participantes, solicitado no questionário. Como pode ser observado, nem todos forneceram esta informação. Mesmo assim, consideramos relevante analisar esta variável para verificar se a Psicologia como disciplina curricular no Ensino Médio constitui uma base de conhecimento que pode ser ativada no processo de formação do psicólogo.

Entre os participantes que tiveram a disciplina de Psicologia no Ensino Médio, a categoria interacionista foi a mais frequente (65,4%), seguida pela ambientalista (21,8%) e, finalmente, pela inatista (12,7%). Todos identificaram-se com uma das concepções e a frequência da categoria “não sabe/não respondeu” foi nula.

Os participantes que não estudaram Psicologia formalmente no Ensino Médio também assinalaram a alternativa interacionista mais vezes, com 60,2% de frequência. A categoria ambientalista corresponde a 20,1% das respostas e a inatista, a 18,1%. Neste grupo, houve frequência de apenas 1,6% na categoria “não sabe/não respondeu”.

Entre os que não informaram se estudaram ou não Psicologia no Ensino Médio, 50% escolheram a alternativa interacionista, 20% a ambientalista, 20% a inatista e 10% “não sabe/não respondeu”.

No caso desta variável é relevante informar que, dos 462 participantes da pesquisa, 397 não estudaram Psicologia no Ensino Médio, 55 estudaram e 10 não forneceram esta informação.

Tabela 56 – Análise inferencial da variável “Psicologia no Ensino Médio” na questão 4

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,044	Dependentes	0,169	Fraca

A análise inferencial da variável “Psicologia no Ensino Médio” revelou significância de 0,044 e $V = 0,169$. Portanto, a variável é dependente e de associação fraca. Mesmo que as diferenças, em termos percentuais, entre os grupos que estudaram ou não Psicologia antes da graduação não sejam grandes, considera-se que a familiarização com esta área do conhecimento fornece subsídios que foram ativados na escolha das respostas sobre o tema da agressividade.

Tabela 57 – Distribuição das respostas para a questão 4 de acordo com o cruzamento “Sexo x Fase do curso”

Questão 4 – Sexo x Fase do curso					
		Primeiro ano		Último ano	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Feminino	Inatista	38	19,2%	23	12,7%
	Ambientalista	57	28,8%	29	16,0%
	Interacionista	100	50,5%	127	70,2%
	Não sabe/ Não Respondeu	3	1,5%	2	1,1%
	Total	198	100,0%	181	100,0%
Masculino	Inatista	9	25,7%	9	19,6%
	Ambientalista	5	14,3%	6	13,0%
	Interacionista	21	60,0%	29	63,0%
	Não sabe/ Não Respondeu	0	0,0%	2	4,3%
	Total	35	100,0%	46	100,0%

A tabela 57 apresenta a distribuição das respostas para a questão 4 de acordo com o cruzamento “sexo x fase do curso”. No grupo de participantes do sexo feminino a categoria interacionista foi a mais frequente tanto no primeiro ano (50,5%) quanto no último (64,1%). A categoria ambientalista foi a segunda mais frequente, com aproximadamente 29% no primeiro ano e 14,6% entre as participantes do último ano. A categoria inatista apresentou 19,2% de frequência entre as participantes do primeiro ano e 11,6% no último. A frequência de respostas “não sabe/não respondeu” foi baixa, com 1,5% no primeiro ano e 1% no último.

Entre os participantes do sexo masculino, a categoria mais frequente foi a interacionista, com 60% entre os estudantes de primeiro ano e 63% no grupo de último ano. A categoria inatista foi a segunda mais frequente, sendo que no primeiro ano corresponde a 25,7% da amostra e no último ano representa 19,6% das respostas. Na categoria ambientalista, as frequências foram 14,3% no primeiro ano e 13% no último. Os participantes de primeiro ano não pontuaram na categoria “não sabe/não respondeu” e os de último ano apresentaram frequência de 4,3% nesta categoria.

Tabela 58 – Análise inferencial do cruzamento “Sexo x Fase do curso” na questão 4

	Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
Feminino	0,001	dependentes	0,198	Fraca
Masculino	0,645	independentes	0,152	Fraca

A análise inferencial do cruzamento entre as variáveis “sexo” e “fase do curso”, representada na tabela 58, demonstra que o teste qui-quadrado resultou em $p = 0,001$ no grupo de sexo feminino, o que permite rejeitar a hipótese nula, ou seja, as variáveis são dependentes. O resultado do coeficiente de contingência $V = 0,198$ indica que o grau de associação entre as variáveis é fraco. Sendo assim, pode-se afirmar que a fase do curso influenciou a escolha das respostas pelas participantes do sexo feminino. Embora a categoria interacionista tenha predominado entre as participantes de primeiro ano, a concepção ambientalista alcançou uma frequência significativa, assim como a inatista. Em outras palavras, aproximadamente metade deste grupo considerou o comportamento agressivo como parte do repertório inato, mas que interage com a cultura e o ambiente para se expressar. A outra metade levou em conta, principalmente, as aprendizagens por associação e imitação como explicações para a agressividade; a outra parte desta metade considerou o comportamento agressivo como parte

dos instintos humanos. Embora não tenha sido muito equilibrada, há ainda certa diversidade nas concepções das estudantes do primeiro ano de psicologia, muito provavelmente pela pouca bagagem neste campo no conhecimento.

Já as estudantes de último ano apresentaram predomínio maior na categoria interacionista do que as participantes de primeiro ano. Sendo assim, as categorias ambientalista e inatista foram menos frequentes no último ano do que no primeiro. Parece que as estudantes do último se preocuparam em levar em conta mais aspectos para posicionarem-se frente ao problema, possivelmente devido ao maior repertório acadêmico.

Tabela 59 – Distribuição das respostas a questão 4 de acordo com o cruzamento “IES x Fase do Curso”

Questão 4 – IES x Fase do curso					
		Primeiro ano		Último ano	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
IES A	Inatista	9	21,43%	9	11,54%
	Ambientalista	13	30,95%	10	12,82%
	Interacionista	20	47,62%	59	75,64%
	Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	0	0,00%
	Total	42	100,00%	78	100,00%
IES B	Inatista	7	26,92%	-	-
	Ambientalista	11	42,31%	-	-
	Interacionista	8	30,77%	-	-
	Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	-	-
	Total	26	100,00%	-	-
IES C	Inatista	17	19,77%	9	13,43%
	Ambientalista	20	23,26%	12	17,91%
	Interacionista	47	54,65%	44	65,67%
	Não sabe/ não respondeu	2	2,33%	2	2,99%
	Total	86	100,00%	67	100,00%
IES D	Inatista	15	18,75%	15	18,07%
	Ambientalista	18	22,50%	13	15,66%
	Interacionista	46	57,50%	53	63,86%
	Não sabe/ não respondeu	1	1,25%	2	2,41%
	Total	80	100,00%	83	100,00%

Na tabela 59 estão distribuídos os resultados da questão 4 por IES, de acordo com a fase do curso. Na IES A, o interacionismo foi a categoria mais escolhida, tanto no primeiro (47,2%) quanto no último ano do curso (75,6%). No primeiro ano, as categorias inatista e

ambientalista foram mais expressivas, com 21,4% e aproximadamente 31% cada. Já no último ano, a categoria inatista apresentou 11,5% de frequência e a ambientalista aproximadamente 13%. Não houve respostas na categoria “não sabe/não respondeu”.

Na IES B, a frequência na categoria ambientalista foi a mais alta, com 42,1%. A interacionista aparece em segundo lugar com 30,7%, pouco acima da inatista que apresentou aproximadamente 27% das respostas. Nenhum participante assinalou a alternativa “não sei ou não tenho ideia a respeito”. Nessa IES não participaram estudantes de último ano.

Na IES C, a categoria interacionista predominou tanto no primeiro (54,65%) quanto no último ano (65,6%). O ambientalismo foi a segunda categoria com maior frequência em ambas as fases do curso, mas apresentaram maiores escores no primeiro ano (23,2% ambientalista e 19,7% inatista) do que no último ano (17,9% ambientalista e 13,4% inatista). Nesta IES, as respostas na categoria “não sabe/não respondeu” correspondem a 2,3% no primeiro ano e aproximadamente 3% no último.

Na IES D, a categoria interacionista também foi a mais frequente. Entre os estudantes de primeiro ano, chegou a 57,5%. Já entre os participantes do último, a categoria corresponde a 63,8% das respostas. A categoria ambientalista foi a segunda mais frequente entre os estudantes de primeiro ano, com 22,5% das respostas. Já entre os participantes de último ano, a segunda categoria mais frequente foi a inatista, com 18%. Aliás, esta foi praticamente a mesma frequência que o inatismo representou entre os estudantes de primeiro ano, que ficou em 18,7%. No último ano, a categoria ambientalista representou 15,6% das respostas. A categoria “não sabe/não respondeu” teve frequência de 1,2% no primeiro ano e 2,41 entre os estudantes do último ano.

Tabela 60 – Análise inferencial do cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 4

	Teste Qui- quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
IES A	0,007	Dependentes	0,274	Moderada
IES B	-	-	-	-
IES C	0,527	Independentes	0,120	Fraca
IES D	0,663	Independentes	0,098	Fraca

Das quatro IES participantes, o cruzamento entre as variáveis “IES x fase do curso” apresentou dependência apenas na IES A, como pode ser verificado na tabela 60. O valor de significância obtido por meio do teste qui-quadrado foi de 0,007 e o coeficiente de contingência indicou $V = 0,274$, o que representa que há dependência entre as variáveis de influência moderada. Assim sendo, pode-se inferir que no primeiro ano os estudantes da IES A tenderam a valorizar o fator ambiental, elemento explicitamente comum entre as alternativas interacionista e ambientalista. Dependendo da interpretação feita pelo leitor, é possível tomar a afirmação de uma como igual a outra, por isso essas categorias tenderam a ser as mais frequentes. Já na categoria inatista, a ideia de instinto permeia o senso comum como explicação de causalidade para diversos comportamentos, inclusive a agressividade. Muitos meios de comunicação que divulgam dados de pesquisas científicas ou teses de filosofia transmitem de alguma maneira a ideia de que existe um instinto humano agressivo “adormecido” ou à espreita.

Já entre os estudantes de último ano, a categoria interacionista foi consideravelmente maior do que as outras, o que indica que os participantes conseguiram distinguir com mais precisão as concepções presentes em cada afirmação. Ainda que o participante não pudesse declarar a alternativa como interacionista em si, a alternativa que representa esta categoria tem mais elementos que permitem explicar o problema da questão. Quer dizer, a afirmação contém elementos que podem ser aceitos por uma ampla gama de teorias psicológicas, já as outras acentuam um aspecto da agressividade. As categorias inatista e ambientalista tiveram uma frequência baixa em relação ao interacionismo, mas indicam que alguns participantes sustentam concepções que conferem alto valor explicativo ao fator inato ou ao ambiental. Não se sabe, no entanto, se isto corresponde a posicionamentos teóricos academicamente embasados ou se são conservações de crenças que se mantiveram ao longo do curso ou se ligaram-se parcialmente às informações obtidas durante o curso.

A questão 4 tratou da gênese do comportamento agressivo nos seres humanos. Nas alternativas disponíveis no questionário havia elementos claros de distinção entre as posições inatista e ambientalista. Já a afirmação considerada interacionista procurou combinar o elemento do repertório inato com o das condições ambientais. Nessa tentativa, o participante pode ter interpretado a alternativa valorizando mais um aspecto do que outro, mas escolhendo esta alternativa por considerá-la mais completa. As variáveis que acusaram dependência foram: sexo, fase do curso, sexo (feminino) x fase do curso e IES A x fase curso.

4.3.5 QUESTÃO 5

A questão 5 abordou o estudo da moral por meio da apresentação (adaptada) de um exemplo clássico piagetiano. O tema foi escolhido por duas razões: porque Piaget é um dos principais teóricos estudados na Psicologia do Desenvolvimento e, geralmente, é apresentado logo no primeiro ano da graduação e porque o tema “moral” também é amplamente presente no conhecimento cotidiano. A redação das alternativas apresentou palavras-chave definidoras de cada concepção de desenvolvimento. Na alternativa interacionista foi usado o próprio termo “interação” e a sentença “resolução de problemas e teste suas hipóteses”, que é comum na linguagem dos interacionistas e piagetianos. A alternativa ambientalista contém o termo “consequências” e a sentença “por parte das pessoas com quem convive” como consolidação da ideia de imitação. Na alternativa inatista, logo no início, aparecem as palavras “nasce com”, o que torna claro o que se segue depois, que é a ideia de uma moralidade *a priori*.

As variáveis que apresentaram dependência na questão 5 foram fase do curso e idade. Os cruzamentos nos quais foram encontradas relações de dependência entre as variáveis foram “sexo x fase do curso” e “IES x fase do curso”.

Tabela 61 – Distribuição das respostas da questão 5 por fase do curso

Questão 5 – Fase do curso				
	Primeiro ano		Último ano	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	13	5,56%	1	0,44%
Ambientalista	178	76,07%	131	57,46%
Interacionista	42	17,95%	95	41,67%
Não sabe/ Não respondeu	1	0,43%	1	0,44%
Total	234	100,00%	228	100,00%

A tabela 61 apresenta a distribuição dos resultados para a questão 5 de acordo com a fase do curso. Entre os estudantes de primeiro ano, a categoria ambientalista foi a mais frequente, com 76% das respostas. A categoria interacionista corresponde a aproximadamente 18% e a inatista apenas 5,5%. Neste grupo, a frequência de respostas do tipo “não sabe/não respondeu” foi de 0,4%.

O grupo de participantes do último ano apresentou frequência de 57,4% nas respostas ambientalistas, 41,6% de respostas interacionistas e apenas 0,4% inatistas. A categoria “não sabe/não respondeu” também apresentou frequência de 0,4% neste grupo.

Tabela 62 – Análise inferencial da variável “fase do curso” na questão 5

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
<0,01	Dependentes	0,275	Moderada

A análise inferencial dos resultados para esta questão revelou, pelo qui-quadrado, $p < 0,01$, o que permite rejeitar a hipótese nula. O valor de 0,275 na tabela do coeficiente de contingência indica uma associação moderada entre a fase do curso e a escolha das respostas. Os resultados destas análises estão representados na tabela 62.

A alta frequência da categoria ambientalista entre os estudantes de primeiro ano indica que existe uma crença muito forte em relação ao poder que o ambiente exerce sobre a formação moral da criança. Atualmente, existe um discurso ideológico sobre a responsabilização da criança (e do indivíduo, em geral) por seus atos e a necessidade de uma educação que, se não chega a ser autoritária, deve ser planejada e executada de acordo com uma série de regras disponíveis em manuais (livros, revistas, *blogs*) ou nos meios de comunicação. Além disso, a ética é um assunto atual que mobiliza discursos inflamados em que a consequência punitiva para as ações imorais parece ser a melhor maneira de resolver o problema. Por isso, é provável que os estudantes de primeiro ano se insiram no ambiente acadêmico com este discurso ideológico e tenham identificado na alternativa ambientalista argumentos racionais que justifiquem a sua visão a respeito do problema. A alternativa interacionista era a mais lógica, uma vez que se remeteu diretamente à questão colocada pelo problema e estava mais alinhada com a lógica do próprio Piaget. Mesmo que os participantes tenham sido instruídos a escolher as respostas pelas suas próprias convicções, esperava-se que a coerência e similaridade entre a alternativa e a questão também fosse considerada. Dessa maneira, podemos inferir que o resultado demonstra a força com que a ideia do ambiente como agente regulador da moral está arraigada nas crenças dos estudantes iniciantes.

Já entre os participantes do último ano, o ambientalismo também predominou, mas com frequência consideravelmente menor, se comparada ao primeiro ano, e mais equilibrada

com a categoria interacionista. Entre os estudantes de último ano, nota-se que a concepção inatista é praticamente rejeitada (apenas 1 resposta) e as respostas interacionistas foram altas, o que indica que o repertório acadêmico foi fundamental para o reconhecimento da interação como fator decisivo para o desenvolvimento moral. Mesmo assim, a visão de que o ambiente é o principal regulador da moral também é importante neste grupo, porém seria necessário investigar melhor se as justificativas seriam as mesmas que a dos estudantes do primeiro ano. Como a fase do curso mostra-se como uma variável dependente, de influência moderada, espera-se que a leitura dos veteranos seja diferente, com o ponto de vista sustentado por outras bases epistemológicas, além do senso comum.

Tabela 63 – Distribuição das respostas da questão 5 por idade

Questão 5 - Idade				
	Até 23 anos		24 anos ou mais	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	10	4,05%	4	1,88%
Ambientalista	179	72,47%	128	60,09%
Interacionista	57	23,08%	80	37,56%
Não sabe/ não respondeu	1	0,40%	1	0,47%
Total	247	100,00%	213	100,00%

A tabela 63 apresenta a distribuição das respostas para a questão 5 de acordo com os grupos etários “até 23 anos” e “24 anos ou mais”. O grupo de participantes mais jovens, com até 23 anos, apresentou maior frequência de respostas na categoria ambientalista, com aproximadamente 72,5%. A categoria interacionista foi a segunda mais frequente neste grupo, com 23%. Já a categoria inatista foi pouco frequente, com apenas 4% das respostas, e a alternativa “não sei ou não tenho ideia a respeito” atingiu somente 0,4% da amostra.

O grupo de participantes com 24 anos ou mais demonstrou maior frequência na categoria ambientalista, com 60% das respostas, seguida pela interacionista, com 37,6%. A categoria inatista teve frequência de aproximadamente 2% e a categoria “não sabe/não respondeu” apenas 0,5%, aproximadamente.

Tabela 64 – Análise inferencial da variável idade na questão 5

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
---------------------------------	----------------------	-------------------------------------	----------------------

0,003	Dependentes	0,162	Fraca
-------	-------------	-------	-------

Conforme apresentado na tabela 64, o resultado do teste do qui-quadrado foi $p = 0,003$ e o valor obtido pelo cálculo do contingente de continência foi igual a 0,162. Assim sendo, pode-se afirmar estatisticamente que existe a probabilidade da variável idade ter afetado, com fraca intensidade, a escolha das respostas pelos participantes.

Nota-se que o grupo mais jovem atribuiu ao ambiente maior importância para explicar o desenvolvimento da moral. Mais uma vez, isto pode estar ligado a um discurso dominante sobre a necessidade de uma educação moral mais “firme”, tanto para as crianças quanto para a sociedade em geral. Atualmente, temas como corrupção e redução da maioridade penal ocupam grande espaço nos meios de comunicação e frequentemente são utilizados argumentos sobre a necessidade de coerção, punição e responsabilização do indivíduo. Por outro lado, explicações ou justificativas para problemas éticos e morais muitas vezes assumem uma característica superficial de que eles seriam oriundos apenas do ambiente, atenuando o papel (e a responsabilidade do sujeito) no processo. No entanto, essas problematizações extrapolam os elementos diretos abordados na questão 5, mas foram tratados aqui para demonstrar que pode haver um forte componente ideológico que tenha influenciado os mais jovens. É curioso, por exemplo, que mesmo sendo Piaget frequentemente ligado ao interacionismo e apresentado como importante autor em Psicologia do Desenvolvimento, pouco mais de 20% tenha escolhido a alternativa interacionista, que contou com marcadores fáceis de relacionar a alternativa diretamente com a questão. Mesmo que os estudantes discordassem da visão piagetiana sobre o problema, a outra alternativa deveria ser muito mais poderosa do ponto de vista teórico para chegar a tamanha vantagem nos resultados, o que é pouco provável.

Os participantes mais velhos também demonstraram preferência pela visão ambientalista, muito provavelmente pelos mesmos motivos que os mais jovens, pois o tema da ética e da moral é forte e atual. No entanto, como é esperado de pessoas um pouco mais velhas, uma leitura mais cuidadosa do problema e das alternativas pode ter favorecido uma maior frequência da categoria interacionista neste grupo. Embora o ambientalismo tenha sido predominante, a frequência desta categoria, assim como da inatista, foram menores entre os mais velhos do que entre os mais jovens. Em contrapartida, a frequência das respostas ambientalistas foi maior entre os mais velhos do que entre os mais jovens.

Tabela 65 – Distribuição das respostas da questão 5 de acordo com o cruzamento “sexo x fase do curso”

Questão 5 – Sexo x Fase do curso					
		Primeiro ano		Último ano	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Feminino	Inatista	12	6,1%	1	0,6%
	Ambientalista	150	75,8%	104	57,5%
	Interacionista	35	17,7%	76	42,0%
	Não sabe/ Não Respondeu	1	0,5%	0	0,0%
	Total	198	100,0%	181	100,0%
Masculino	Inatista	1	2,9%	0	0,0%
	Ambientalista	27	77,1%	26	56,5%
	Interacionista	7	20,0%	19	41,3%
	Não sabe/ Não Respondeu	0	0,0%	1	2,2%
	Total	35	100,0%	46	100,0%

A distribuição das respostas da questão 5 a partir do cruzamento entre as variáveis “sexo” e “fase do curso” está apresentada na tabela 65. Entre as participantes do sexo feminino, as do primeiro ano apresentaram frequência de aproximadamente 76% na categoria ambientalista, enquanto as estudantes de último ano chegaram à frequência de 57,5% nesta categoria. Na categoria interacionista, as participantes de primeiro ano apresentaram 17,7% de frequência e as de último ano chegaram a 42%. As respostas inatistas corresponderam a 6,1% no grupo de primeiro ano e apenas 0,6% entre as estudantes de último ano. A alternativa “não sei ou não tenho ideia a respeito” foi assinalada apenas uma vez (0,5%) no grupo de primeiro ano e nenhuma vez entre as estudantes do último.

No grupo do sexo masculino, a alternativa ambientalista foi a mais frequente, com 77% no primeiro ano e 56,5% entre os estudantes do último. O primeiro ano apresentou frequência de 20% na categoria interacionista e o grupo de último ano chegou a 41,3% de respostas nesta categoria. Os participantes do sexo masculino apresentaram baixa frequência na categoria inatista, com 2,9% no primeiro ano e nenhuma resposta no último ano. Na categoria “não sabe/não respondeu”, ocorreu apenas uma resposta no último ano, o que corresponde a 2,2% da amostra.

Tabela 66 – Análise inferencial do cruzamento “Sexo x Fase do curso” na questão 5.

	Teste Qui- quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
Feminino	<0,01	Dependentes	0,283	Moderada
Masculino	0,059	Independentes	0,266	Moderada

A análise inferencial das variáveis “sexo x fase do curso” está apresentada na tabela 66. No grupo de participantes do sexo feminino, a significância $< 0,01$ e o resultado do coeficiente de contingência $V = 0,283$ indicam que as variáveis são dependentes e possuem uma associação moderada. Assim sendo, é possível inferir que, no grupo de estudantes do sexo feminino do primeiro ano, a pouca experiência acadêmica em Psicologia deixa transparecer uma forte tendência a interpretar o problema pelo conhecimento cotidiano e ideológico. Nota-se que entre as estudantes de último ano a frequência de respostas ambientalistas não é tão superior à categoria interacionista, indicando que a maior experiência acadêmica foi importante para que mais participantes se identificassem com a alternativa mais coerente com a pergunta. Outro aspecto interessante é que a categoria inatista é praticamente nula no último ano, ainda que já fosse baixa no primeiro. Contudo, essa diferença reforça a proposição de que o processo de construção do conhecimento científico próprio da Psicologia influenciou na capacidade de leitura e interpretação das alternativas nessa questão.

Entre os participantes do sexo masculino, a significância encontrada no teste qui-quadrado foi de 0,059. Sendo o critério de significância adotado para este estudo de $p = 0,05$, entendemos que o valor $p = 0,059$ pode ser considerado válido para considerar a probabilidade de dependência entre as variáveis. O coeficiente de contingência $V = 0,266$ indica que a associação é de grau moderado. Assim como no grupo de participantes do sexo feminino, os participantes do sexo masculino apresentaram diferenças interessantes entre os resultados de primeiro e último ano. No primeiro, no grupo do sexo masculino prevaleceu amplamente a categoria ambientalista; já no último ano, a frequência não ficou tão distante da categoria interacionista. Mais uma vez, observa-se que, no primeiro ano, o conhecimento de senso comum predominou e até mesmo desviou a atenção da maioria dos participantes dos aspectos definidores do interacionismo, que estavam diretamente ligados aos aspectos apresentados no problema. No último ano, é provável que os participantes tenham uma habilidade mais acurada de leitura sobre temas da área. Por isso, a frequência do

interacionismo não foi baixa. Não obstante, mesmo entre os veteranos, os aspectos relacionados à primazia do ambiente predominaram sobre a interpretação do problema do desenvolvimento moral.

Tabela 67 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 5

Questão 5 – IES x Fase do curso					
		Primeiro ano		Ultimo ano	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
IES A	Inatista	5	11,90%	1	1,28%
	Ambientalista	30	71,43%	43	55,13%
	Interacionista	6	14,29%	34	43,59%
	Não sabe/ não respondeu	1	2,38%	0	0,00%
	Total	42	100,00%	78	100,00%
IES B	Inatista	1	3,85%	-	-
	Ambientalista	18	69,23%	-	-
	Interacionista	7	26,92%	-	-
	Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	-	-
	Total	26	100,00%	-	-
IES C	Inatista	3	3,49%	0	0,00%
	Ambientalista	71	82,56%	34	50,75%
	Interacionista	12	13,95%	32	47,76%
	Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	1	1,49%
	Total	86	100,00%	67	100,00%
IES D	Inatista	4	5,00%	0	0,00%
	Ambientalista	59	73,75%	54	65,06%
	Interacionista	17	21,25%	29	34,94%
	Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	0	0,00%
	Total	80	100,00%	83	100,00%

A distribuição dos resultados para a questão 5, de acordo com a IES e fase do curso, pode ser verificada na tabela 67. Na IES A, os estudantes de primeiro ano apresentaram 71,4% de respostas na categoria ambientalista; aproximadamente 14,3% na categoria interacionista; 12% na inatista e 2,4% na categoria “não sabe/não respondeu”. Os estudantes de último ano da IES A apresentaram 55,1% na categoria ambientalista; aproximadamente

43,6% na interacionista; 1,3% nas respostas interacionistas e nenhuma resposta “não sabe/não respondeu”.

Na IES B, na qual participaram apenas estudantes de primeiro ano, a frequência de respostas ambientalistas foi de 69,2%; as respostas interacionistas correspondem a aproximadamente 29% e a categoria inatista chegou a praticamente 4%. Não ocorreram respostas na categoria “não sabe/não respondeu”.

Os participantes de primeiro ano da IES C foram os que apresentaram a maior frequência na categoria ambientalista (82,5%), se comparada a todas as outras instituições que participaram da pesquisa. Na categoria interacionista, a frequência foi de aproximadamente 14% e na inatista foi de apenas 3,5%. Não houve frequência de respostas “não sabe/não respondeu”. Entretanto, os estudantes de último ano desta IES foram os que apresentaram a menor diferença entre as categorias ambientalista (50,7%) e interacionista (47,7%). A categoria inatista não foi escolhida por nenhum participante de último ano e “não sabe/não respondeu” apresentou frequência de apenas 1,5% (o que equivale a 1 participante).

Na IES D a frequência de respostas ambientalistas no grupo de primeiro ano foi de 73,7%; a categoria interacionista corresponde a 21,2% das respostas e o inatismo atingiu apenas 5%. Não houve respostas do tipo “não sabe/não respondeu”. Já no grupo de último ano da IES D, observa-se a maior diferença entre as categorias ambientalista e interacionista, comparada às demais IES. Foram 65% de respostas ambientalistas e aproximadamente 35% na categoria interacionista. Não houve respostas nas categorias inatista e “não sabe/não respondeu” entre os participantes de último ano da IES D.

Tabela 68 – Análise inferencial do cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 5

	Teste Qui- quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
IES A	<0,01	Dependentes	0,345	Moderada
IES B	-	-	-	-
IES C	<0,01	Dependentes	0,369	Moderada
IES D	0,017	Dependentes	0,207	Fraca

A tabela 68 demonstra os resultados e as interpretações obtidas pela análise inferencial do cruzamento entre as variáveis “IES” e “fase do curso” na questão 5. Em todas as IES, exceto pela B, foram encontradas relação de dependência.

Na IES A, a significância $< 0,01$ e o valor $V = 0,345$ indicam que existe uma associação entre as variáveis de grau moderado. Por isso, entende-se que a fase do curso está associada à escolha das respostas na IES A. Os participantes da etapa final do curso escolheram mais vezes a alternativa interacionista porque provavelmente atentaram aos termos utilizados nesta alternativa e relacionaram com o problema colocado. Pode-se dizer que são leitores mais experientes sobre o tema. Ainda assim, a visão ambientalista foi mais frequente, mas já não é seguro dizer se por fatores mais ideológicos ou se por convicção teórica. Assumindo um posicionamento mais arriscado, pode-se dizer que o fator ideológico foi o principal motivo, pois a tendência do leitor crítico seria seguir a lógica coerente com a apresentação do problema, ou seja, identificar a resposta mais piagetiana.

Na IES C, o qui-quadrado revelou significância de $p < 0,01$ e o coeficiente de contingência $V = 0,369$, o que permite rejeitar a hipótese nula, o que indica uma associação moderada entre as variáveis. Nesta instituição também nota-se que no último ano as respostas interacionistas são muito mais frequentes do que no primeiro ano e ficaram praticamente empatadas com as ambientalistas. É interessante que entre os participantes do primeiro ano, a IES C apresentou a maior frequência na categoria ambientalista entre todas as outras IES que participaram do estudo. Em contrapartida, foi a que atingiu maior frequência na categoria interacionista entre os grupos de último ano das IES participantes. Parece que no primeiro ano a tendência a interpretar o desenvolvimento moral a partir das causas e consequências ambientais é bastante forte neste grupo, talvez até mesmo pelo discurso de senso comum adotado na atualidade. No entanto, os estudantes de último ano já conseguem se posicionar de maneira mais acadêmica em relação ao problema, mesmo que uma parcela importante do grupo tenha escolhido a alternativa que encontra forte eco no discurso comum.

Já na IES D, o valor de significância foi de $p = 0.017$, o que permite rejeitar a hipótese nula, portanto as variáveis são dependentes. O valor aferido pelo coeficiente de contingência, $V = 0,207$, indica que a associação entre as variáveis é de fraca a moderada. A mesma tendência foi encontrada entre os estudantes da IES D: predomínio da categoria ambientalista, tanto no primeiro quanto no último ano, e maior frequência da categoria interacionista no último do que no primeiro ano. A diferença aqui foi que no primeiro a frequência de respostas na categoria interacionista foi um pouco maior do que nas IES A e C, e no último ano a

diferença entre as categorias ambientalista e interacionista foi a maior entre todas as IES. Isto pode indicar que, mesmo entre os veteranos da IES C, o poder explicativo do fator ambiental ainda predomina amplamente sobre uma explicação interacionista, o que pode ter sido influenciado tanto pelas crenças que permeiam o discurso ideológico sobre o desenvolvimento moral, quanto pela experiência acadêmica na qual o ambiente permanece, ao longo do curso, como fator predominante sobre o desenvolvimento. No entanto, como em outras respostas a tendência predominante não foi a escolha de respostas ambientalistas, o mais provável é que o conteúdo da questão tenha mobilizado este tipo de reação, mais passional.

A questão 5 foi uma das poucas questões em que o ambientalismo predominou amplamente. Este resultado foi contraintuitivo, porque não segue a tendência das outras questões, nas quais a categoria interacionista foi a mais frequente, e porque as alternativas estavam claramente distintas umas das outras, sendo que a interpretação piagetiana era a mais óbvia, ainda que os estudantes não precisassem escolher a alternativa correta. Nota-se que no início do curso a alternativa que coloca o ambiente como causa principal do desenvolvimento moral é disparadamente a mais escolhida em todas as instituições e, de toda a amostra, apenas um participante não respondeu ou declarou não saber/ter ideia a respeito. Isto indica que os estudantes de primeiro ano assumiram um posicionamento que, de maneira não planejada pelo pesquisador, conecta-se com discursos dominantes e presentes no senso comum, nos meios de comunicação e nos meios de divulgação popular do conhecimento científico. A ideia de que o desenvolvimento moral depende de um forte direcionamento dado pelas condições ambientais pode ser ligada a discussões sobre a falta de ética (corrupção), sobre a criminalidade e violência urbana e sobre a tão falada necessidade (ou falta) de limites em relação às crianças.

Além disso, de todas as questões, a concepção ambientalista só foi predominante quatro vezes no primeiro ano e outras quatro no último. Nas outras questões, a predominância foi do interacionismo. Sendo assim, é provável que os mesmos participantes que escolheram opções interacionistas em outras questões, tenham escolhido a ambientalista nesta com tal frequência que resultou na predominância dessa visão. Como as alternativas tinham uma redação clara e com marcadores que facilitaram a identificação das concepções, não era esperada esta frequência de respostas na categoria ambientalista.

Outro fator importante é que entre os grupos de último ano a categoria interacionista foi mais frequente do que no primeiro, sendo que nas IES A e C a frequência do

interacionismo foi próxima da do ambientalismo. Isto indica que os estudantes de último ano utilizaram mais os seus recursos acadêmicos e identificaram a associação mais forte entre o problema e a alternativa interacionista. Como o ambientalismo também não foi uma tendência geral, é provável que entre os alunos de último ano a escolha também tenha sido enviesada por outras crenças que não aquelas ligadas à aprendizagem das teorias psicológicas.

4.3.6 QUESTÃO 6

Na questão 6 foi apresentado um caso em que um casal adotou uma criança e depois teve um filho biológico. O tema abordado na questão foi a influência do fator biológico para compreender o desenvolvimento destas crianças. As diferenças entre elas decorriam do fator hereditário? As semelhanças eram explicadas somente pelo ambiente? A alternativa inatista foi categórica ao afirmar que sim, os fatores hereditários poderiam determinar o desenvolvimento. A alternativa ambientalista colocou o ambiente familiar como fator explicativo para o desenvolvimento dos irmãos. Finalmente, a alternativa interacionista afirma que o fator hereditário é importante para compreender o desenvolvimento, mas as experiências ambientais também são importantes e permitem verificar que entre os irmãos deve haver muito mais semelhanças do que diferenças. O final desta afirmação enfatizou o papel do ambiente, o que pode ser identificado como uma visão ambientalista, mas – como no início da afirmação houve concordância em relação à importância do fator hereditário e no meio da redação a possibilidade de manifestação de tendências hereditárias ao longo da vida – entende-se que os papéis do ambiente e da hereditariedade foram colocados com a intenção de equilibrar-se.

Tabela 69 – Distribuição das respostas para a questão 6 por sexo

Questão 6 – Sexo				
	Feminino		Masculino	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	58	15,3%	14	17,3%
Ambientalista	49	12,9%	10	12,3%
Interacionista	263	69,4%	50	61,7%
Não sabe/ Não Respondeu	9	2,4%	7	8,6%
Total	379	100,0%	81	100,0%

Na tabela 69 está representada a distribuição dos dados da questão 6 de acordo com a variável “sexo”. Entre as participantes do sexo feminino, 69,4% das respostas correspondem à categoria interacionista, 15,3% das respostas foram inatistas, aproximadamente 13% ambientalistas e apenas 2,4% corresponde à categoria “não sabe/não respondeu”.

O grupo de participantes do sexo masculino apresentou frequência de 61,7% na categoria interacionista, 17,3% na inatista, 12,3% na ambientalista e 8,6% das respostas na categoria “não sabe/não respondeu”.

Tabela 70 – Análise inferencial da variável “sexo” na questão 6

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,004	Dependentes	0,220	Fraca

A análise inferencial dos resultados da questão 6 para a variável “sexo” está apresentada na tabela 70. O valor de significância, obtido por meio do teste qui-quadrado, foi de $p = 0,004$ e o valor do coeficiente de contingência foi de 0,220. Portanto, os resultados das análises demonstram que há, estatisticamente, uma relação de dependência com efeito de fraco para moderado entre o sexo dos participantes e a escolha das respostas. As participantes do sexo feminino apresentaram maior frequência na categoria interacionista do que os do sexo masculino, embora a categoria tenha predominado em ambos os grupos. Já na categoria “não sabe/não respondeu”, o grupo do sexo masculino apresentou maior frequência. Em primeiro lugar, espera-se que o estudante de Psicologia tenha um perfil propenso ao cuidado com o outro e interesse no desenvolvimento humano; provavelmente, por isso, a alternativa que continha mais elementos e parecia mais complexa (por considerar hereditariedade e ambiente) foi a mais escolhida. A maior frequência desta alternativa no grupo feminino pode estar relacionada à influência do papel social que geralmente está ligado à figura feminina, que é o de ter cuidado com o desenvolvimento da criança. Não só a superioridade de respostas interacionistas pode estar ligado a isso, mas também a maior incidência de respostas “não sabe/não respondeu” pelo grupo masculino. Esta frequência foi a segunda maior nas questões em que a variável “sexo” apresentou dependência, o que é contraintuitivo, já que a tendência no estudo foi de escores menores nesta categoria. Sendo assim, pode-se dizer que as

participantes do sexo feminino realizaram uma leitura um pouco mais atenta e posicionaram-se na categoria interacionista do que o grupo masculino.

Tabela 71 – Distribuição das respostas na questão por “outro curso superior”

Questão 6 – Psicologia no Ensino Médio						
	Sim		Não		Não sabe/ não respondeu	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	18	15,79%	53	15,54%	1	14,29%
Ambientalista	14	12,28%	45	13,20%	1	14,29%
Interacionista	80	70,18%	231	67,74%	2	28,57%
Não sabe/ não respondeu	2	1,75%	12	3,52%	3	42,86%
Total	114	100,00%	341	100,00%	7	100,00%

A tabela 71 apresenta a distribuição dos resultados de acordo com a formação anterior em outro curso superior pelos participantes. Entre aqueles que possuem outro curso, a categoria interacionista predominou amplamente, com pouco mais de 70% das respostas. A concepção inatista foi a segunda mais frequente, com 15,8%, e a ambientalista chegou a 12,3%. Neste grupo, a frequência de respostas “não sabe/não respondeu” foi de apenas 1,7%.

Os participantes que declararam não ter outro curso superior demonstraram preferência pela alternativa interacionista, que compõe 67,4% das respostas neste grupo. A categoria inatista corresponde a 15,5% da amostra e a ambientalista apresentou frequência de 13,2% das respostas. A categoria “não sabe/não respondeu” chegou a 3,5% de frequência.

Do total de participantes do estudo, apenas 7 não preencheram essa informação na folha do questionário. Deste grupo de participantes, 42,8% escolheram a alternativa “não sei ou não tenho ideia a respeito”; 28,5% a categoria interacionista e, aproximadamente, 14,3% tanto a ambientalista quanto a inatista.

Tabela 72 – Análise inferencial da variável “outro curso superior” na questão 6

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,001	Dependentes	0,255	Moderada

De acordo com o tratamento estatístico realizado para analisar o efeito da variável “outro curso superior”, a significância obtida por meio do teste do qui-quadrado foi de $p = 0,001$ e o coeficiente de contingência $V = 0,255$, conforme apresentado na tabela 72. Portanto, verifica-se que há associação de grau moderado entre ter ou não a experiência prévia em outro curso superior e a escolha das respostas. Nota-se que os estudantes que já cursaram o Ensino Superior previamente apresentaram frequência um pouco maior na categoria interacionista e menor na ambientalista. Sendo assim, os dados apresentados aqui permitem aferir que a experiência prévia em outro curso no Ensino Superior pode ter influenciado na escolha da alternativa que apresentava mais aspectos explicativos e também pode ter influenciado no posicionamento mais claro destes participantes, já que a frequência de respostas “não sei/não tenho ideia a respeito” equivale à metade do percentual de frequência do grupo de estudantes que estão cursando o Ensino Superior pela primeira vez.

Tabela 73 – Distribuição das respostas na questão por “Psicologia no Ensino Médio”

Questão 6 – Psicologia no Ensino médio						
	Sim		Não		Não sabe/ não respondeu	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	12	21,82%	58	14,61%	2	20,00%
Ambientalista	6	10,91%	52	13,10%	2	20,00%
Interacionista	37	67,27%	273	68,77%	3	30,00%
Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	14	3,53%	3	30,00%
Total	55	100,00%	397	100,00%	10	100,00%

A tabela 73 apresenta as respostas de acordo com a informação dada pelos participantes do estudo a respeito de terem estudado Psicologia no Ensino Médio. Dentre o grupo que estudou esta disciplina antes da graduação, aproximadamente 67,3% escolheu a alternativa interacionista, 21,8% optou pela concepção inatista e cerca de 11% pela ambientalista.

Os participantes que não estudaram Psicologia no Ensino Médio apresentaram frequência de 68,7% na categoria interacionista, 14,6% na inatista e 13,1% na ambientalista. Neste grupo, a frequência de respostas na categoria “não sabe/não respondeu” foi de 3,5%.

Entre os participantes que não forneceram a informação sobre terem estudado Psicologia no Ensino Médio, nas categorias interacionista e “não sabe/não respondeu” a

frequência foi de 30% de respostas em cada. As categorias inatista e ambientalista apresentaram frequência de 20% cada uma.

Tabela 74 – Análise inferencial da variável “Psicologia no Ensino Superior” na questão 6

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,003	Dependentes	0,228	Fraca

Para a variável “Psicologia no Ensino Médio”, a significância $p = 0,003$ permite rejeitar a hipótese nula. Portanto, há dependência entre esta variável e as respostas dadas pelos participantes na questão 6. O valor $V = 0,228$ indica que a associação desta variável com a escolha das respostas é de fraca para moderada, de acordo com a tabela do coeficiente de contingência. Estes valores e interpretações estão representados na tabela 74.

O grupo de estudantes que estudou Psicologia no Ensino Médio apresentou maior frequência na escolha da alternativa interacionista do que aqueles que não tiveram a disciplina antes da graduação. De certa maneira, os participantes com experiência prévia com a Psicologia como disciplina, tenderam para a visão de que o fator hereditário tem maior peso explicativo e, além disso, foram mais assertivos em suas escolhas, já que não houve respostas na categoria “não sabe/não respondeu”.

Tabela 75 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “Sexo x Fase do curso” na questão 6

Questão 6 – Sexo x Fase do curso					
		Primeiro ano		Último ano	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Feminino	Inatista	29	14,6%	29	16,0%
	Ambientalista	32	16,2%	17	9,4%
	Interacionista	129	65,2%	134	74,0%
	Não sabe/ Não Respondeu	8	4,0%	1	0,6%
	Total	198	100,0%	181	100,0%
Masculino	Inatista	10	28,6%	4	8,7%
	Ambientalista	4	11,4%	6	13,0%
	Interacionista	18	51,4%	32	69,6%
	Não sabe/ Não Respondeu	3	8,6%	4	8,7%

Total	35	100,0%	46	100,0%
-------	----	--------	----	--------

A distribuição das respostas pelo cruzamento das variáveis “sexo” e “fase do curso” está representada na tabela 75. As participantes do sexo feminino de primeiro ano apresentaram frequência de 65,2% na categoria interacionista. As categorias ambientalista e inatista apresentaram frequência próximas, sendo 16,2% para o ambientalismo e 14,6 para o inatismo. As respostas do tipo “não sabe/não respondeu” correspondem a 4% das respostas entre as estudantes do sexo feminino de primeiro ano.

No grupo de participantes do sexo feminino de último ano da graduação, a categoria interacionista predominou amplamente, com 74% das respostas. A categoria inatista apresentou frequência de 16% e a ambientalista 9,4%. Na categoria “não sabe/não respondeu” a frequência foi de apenas 0,6%.

Os participantes do sexo masculino de primeiro ano apresentaram predomínio da concepção interacionista, que corresponde a 51,4% das respostas neste grupo. A segunda categoria mais frequente foi a inatista, com 28,6%. A ambientalista apresentou 11,4% de frequência e as respostas “não sabe/não respondeu” atingiram 8,6%.

Entre os estudantes de último ano do sexo masculino, a categoria interacionista também foi a predominante, com 69,6% das respostas. A categoria ambientalista chegou a 13% de frequência e as categorias inatista e “não sabe/não respondeu” tiveram a mesma frequência, 8,7%.

Tabela 76 – Análise inferencial do cruzamento “Sexo x Fase do curso” na questão 6

	Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
Feminino	0,022	Dependentes	0,155	Fraca
Masculino	0,140	Independentes	0,255	Moderada

A tabela 76 apresenta os dados da análise estatística do cruzamento entre as variáveis “sexo” e “fase do curso” na questão 6. As variáveis mostraram-se dependentes no grupo de participantes do sexo feminino. O qui-quadrado resultou em $p = 0,022$ e o coeficiente de contingência, $V = 0,155$. Portanto, a relação de dependência é de grau fraco. A partir destes resultados, nota-se que entre as participantes do sexo feminino tende a haver um equilíbrio entre as concepções inatista e ambientalista no primeiro ano de curso, mas no último ano o inatismo apresentou menor frequência. Nota-se também que, embora a concepção

ambientalista tenha predominado tanto no primeiro quanto no último ano, as participantes veteranas apresentaram predomínio ainda maior desta categoria sobre as outras. Além disso, o grupo de último ano apresentou uma frequência baixíssima na categoria “não sabe/não respondeu”, indicando que este grupo identificou-se com mais assertividade em relação às alternativas propostas. Embora a concepção interacionista pareça ter sido a de maior poder explicativo para as estudantes de início e final da graduação, a experiência acadêmica parece fortalecer o poder explicativo da concepção interacionista para o tema abordado.

Entre os participantes do sexo masculino, a significância de 0,140 confirma a hipótese nula. Portanto, as variáveis são independentes para este grupo, ainda que o valor $V = 0,255$ corresponda a associação de grau moderado. Como o qui-quadrado confirma a independência entre estas variáveis, pode-se dizer que a escolha das respostas pelos participantes do sexo masculino não foi influenciada pela fase do curso.

Ao que parece, o tema abordado pela questão 6 instigou mais as participantes do sexo feminino a utilizarem suas experiências acadêmicas (iniciais ou finais) para interpretar o problema, enquanto os participantes do sexo masculino devem ter percorrido outras vias para chegar às suas conclusões.

Tabela 77 – Distribuição das respostas a partir do cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 6

Questão 6 – IES x Fase do curso					
		Primeiro ano		Último ano	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
IES A	Inatista	9	21,43%	14	17,95%
	Ambientalista	13	30,95%	6	7,69%
	Interacionista	18	42,86%	57	73,08%
	Não sabe/ não respondeu	2	4,76%	1	1,28%
	Total	42	100,00%	78	100,00%
IES B	Inatista	4	15,38%	-	-
	Ambientalista	4	15,38%	-	-
	Interacionista	17	65,38%	-	-
	Não sabe/ não respondeu	1	3,85%	-	-
	Total	26	100,00%	-	-
IES C	Inatista	14	16,28%	5	7,46%
	Ambientalista	13	15,12%	9	13,43%
	Interacionista	54	62,79%	50	74,63%

	Não sabe/ não respondeu	5	5,81%	3	4,48%
	Total	86	100,00%	67	100,00%
IES D	Inatista	12	15,00%	14	16,87%
	Ambientalista	6	7,50%	9	10,84%
	Interacionista	58	72,50%	59	71,08%
	Não sabe/ não respondeu	4	5,00%	1	1,20%
	Total	80	100,00%	83	100,00%

Na tabela 77 estão distribuídos os resultados de acordo com o cruzamento entre as variáveis “IES” e “fase do curso”. Na IES A, os estudantes de primeiro ano apresentaram frequência de 42,8% de respostas na categoria interacionista, aproximadamente 31% na categoria ambientalista e 21,4% na inatista. A frequência da categoria “não sabe/não respondeu” foi de 4,7%. No último ano, a categoria interacionista corresponde a 73% das respostas assinaladas pelos estudantes. A categoria inatista apresentou aproximadamente 18% de frequência e a ambientalista atingiu cerca de 7,7%. Apenas aproximadamente 1,3% dos participantes de último ano emitiram respostas do tipo “não sabe/não respondeu”.

Na IES B, em que participaram somente estudantes de primeiro ano, a categoria predominante foi a interacionista, com aproximadamente 65,4% de frequência. As categorias inatista e ambientalista apresentaram frequência de aproximadamente 15,4% cada. A categoria “não sabe/não respondeu” atingiu 3,8%.

Já na IES C, a categoria interacionista foi a mais frequente entre os participantes de primeiro ano, com 62,8% das respostas. A segunda categoria mais frequente foi a inatista, com 16,3% das respostas. Logo em seguida, está o ambientalismo com 15,1% de frequência. Por fim, 5,81% “não sabe/não respondeu”. No último ano os participantes apresentaram frequência de 74,3% na categoria interacionista, 13,43% na ambientalista e apenas 7,4% na inatista. A categoria “não sabe/não respondeu” corresponde a aproximadamente 4,5% das respostas.

Na IES D, a categoria interacionista, com 72,5% de frequência, foi predominante entre os participantes de primeiro ano. A inatista apresentou frequência de 15%, a ambientalista chegou a 7,5% e as respostas “não sabe/não respondeu” correspondem a 5% da amostra. Entre os participantes do último ano, as respostas interacionistas chegaram a aproximadamente 71,1%. A categoria inatista, com 16,9%, foi a segunda mais frequente entre os veteranos. As

respostas da categoria ambientalista chegaram a 10,8% e aquelas referentes à categoria “não sabe/não respondeu” ficaram com apenas 1,2% das respostas.

Tabela 78 – Análise inferencial do cruzamento “IES x Fase do curso” na questão 6

	Teste Qui- quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
IES A	0,001	Dependentes	0,331	Moderada
IES B	-	-	-	-
IES C	0,355	Independentes	0,146	Fraca
IES D	0,471	Independentes	0,123	Fraca

De acordo com a análise estatística das variáveis “IES” e “fase do curso” (tabela 78), apenas na IES A foi encontrada uma relação de dependência entre as variáveis. O valor de significância atribuído pelo qui-quadrado foi $p = 0,001$, que permite rejeitar a hipótese nula e demonstra que as variáveis são dependentes. O valor $V = 0,331$ afere que o grau de associação entre as variáveis analisadas é de grau moderado. Sendo assim, pode-se inferir que, na IES A, a fase do curso teve influência na escolha das respostas pelos participantes. É interessante que os estudantes de primeiro ano desta IES tenham apresentado diversidade nas escolhas das concepções, pois ainda que o interacionismo tenha sido a categoria mais frequente, não chegou a atingir metade das respostas. Já no grupo de último ano, o predomínio do interacionismo foi amplo, com uma frequência muito baixa do ambientalismo. O que pode ter acontecido é que a alternativa interacionista também apresentou alto valor explicativo em relação ao ambiente, já que a semelhança entre os irmãos citados na questão era mais bem explicada pelo ambiente. Sendo assim, nota-se que os participantes aceitaram a ideia de que os irmãos podem ter muitas semelhanças devido a um ambiente que se sobrepõe a tendências inatas, ainda que elas sejam consideradas como parte do fenômeno psicológico. Entre os estudantes de primeiro ano, talvez esses fatores não tenham sido percebidos explicitamente. Por isso, o maior equilíbrio entre as concepções. Já entre os veteranos, é provável que a experiência acadêmica tenha ajudado a identificar melhor o “peso” de cada fator sobre o

desenvolvimento, então a balança pendeu para o lado em que as semelhanças entre os irmãos são mais importantes do que as diferenças.

Na IES B, não houve participantes de último ano. Portanto, o cruzamento entre as variáveis “IES” e “fase do curso” não foi possível. Nas IES C e D, os valores de significância $p = 0,355$ e $0,471$ confirmam a hipótese nula. Portanto, as variáveis são independentes.

De maneira geral a concepção interacionista predominou na questão 6, que abordou a força das tendências hereditárias e ambientais a partir de um caso sobre irmãos que foram gerados biologicamente por pessoas diferentes. As possibilidades eram: a) explicar o desenvolvimento somente pelo determinante hereditário; b) não considerar o hereditário no desenvolvimento e explicá-lo unicamente pelo ambiente; c) considerar o papel da hereditariedade, mas entender que no caso problematizado o ambiente tem papel fundamental para explicar o desenvolvimento de crianças criadas pela mesma família. Dentre as variáveis analisadas estatisticamente neste estudo, as que apresentaram relação de dependência foram: sexo, outro curso superior, Psicologia no Ensino Médio, sexo x fase do curso e IES x fase do curso.

4.3.7 QUESTÃO 7

A questão 7 abordou a crença que os pais podem ter em relação à criação de seus filhos. Na problematização apresentada na pergunta, foram citados aspectos como moral, valores, personalidade e comportamento. A alternativa que representou a visão inatista defende que as tendências inatas se sobrepõem ao ambiente. Já a alternativa ambientalista estabelece uma relação linear de causalidade entre o ambiente o comportamento. A alternativa interacionista considera o fator inato como algo que confere unicidade ao sujeito e adiciona o ambiente escolar ao familiar, como fator ambiental, que faz parte do desenvolvimento infantil. Nesta questão, apenas a variável “IES” e o cruzamento “IES x fase do curso” apresentaram relações de dependência.

Tabela 79 – Distribuição dos resultados da questão 7 de acordo com a variável “IES”

	Questão 7 - IES			
	IES A		IES B	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	10	8,33%	4	15,38%
Ambientalista	19	15,83%	5	19,23%
Interacionista	90	75,00%	16	61,54%

Não sabe/ não respondeu	1	0,83%	1	3,85%
Total	120	100,00%	26	100,00%

Questão 7 - IES

	IES C		IES D	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	14	9,15%	32	19,63%
Ambientalista	13	8,50%	18	11,04%
Interacionista	124	81,05%	111	68,10%
Não sabe/ não respondeu	2	1,31%	2	1,23%
Total	153	100,00%	163	100,00%

A tabela 79 demonstra a distribuição das respostas por IES para a questão 7. Na IES A, a categoria com maior frequência de respostas foi a interacionista, com 75%. A segunda mais frequente foi a ambientalista, com 15,83% e a inatista atingiu 8,3% de frequência. As respostas do tipo “não sabe/não respondeu” correspondem a apenas 0,8% das respostas.

Na IES B, a categoria interacionista apresentou frequência de 61,5%, a ambientalista 19,2% e a inatista ficou com 15,3% das respostas. A frequência da categoria “não sabe/não respondeu” foi de 3,8%.

Na IES C, a categoria interacionista predominou amplamente sobre as demais, com 81% das respostas. A inatista apresentou 9,1% de frequência, a ambientalista ficou com 8,5% e a “não sabe/não respondeu” correspondeu a apenas 1,3% da amostra.

Os participantes das IES D apresentaram 68,1% de respostas interacionistas, 19,6% na categoria inatista, 11% de frequência no ambientalismo e somente 1,2% na categoria “não sabe/não respondeu”.

Tabela 80 – Análise inferencial da variável “IES” na questão 7

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,037	Dependentes	0,191	Fraca

De acordo com os testes estatísticos, representados na tabela 80, o valor de significância foi $p = 0,037$ e o coeficiente de contingência, $V = 0,191$. Portanto, as variáveis são dependentes com um grau de associação fraco. Entende-se, assim, que o fato de estudar nestas IES influenciou as respostas dos participantes. Em todos os grupos, a concepção ambientalista predominou, o que significa que esta foi a opção que os participantes

consideraram a mais explicativa para a situação-problema. Esta alternativa não atende a uma ideia frequente no senso comum de que cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento, pois atribuiu aos pais e à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança. Socialmente, a Psicologia tem um papel importante na responsabilização dos adultos pelo cuidado e desenvolvimento infantil, que se inicia com o estudo direto das teorias do desenvolvimento, com a discussão de políticas públicas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, e com o trabalho prático de atendimento à criança e orientação aos pais em disciplinas como Psicologia Clínica e Escolar. Por isso, a concepção entendida aqui como a interacionista, talvez tenha funcionado como uma explicação mais geral que abarca diversas visões sobre desenvolvimento e educação.

Ainda que o interacionismo tenha correspondido a mais da metade das respostas em cada IES, os outros dados também são interessantes. Nas IES A e B, o ambientalismo foi a segunda concepção mais escolhida, o que demonstra que o processo de formação do estudante nessas IES tende a valorizar também o fator ambiental como fortemente explicativo no que se refere ao tema da questão. Em contrapartida, nas IES C e D, o inatismo foi a segunda categoria mais frequente (principalmente na IES D). Sendo assim, é provável essas instituições proporcionem estudos e experiências que valorizam o papel da hereditariedade no tema da questão 7.

Tabela 81 – Distribuição dos resultados da questão 7 de acordo com o cruzamento “fase do curso x idade”

Questão 7 – Fase do curso x Idade					
		Idade			
		Até 23 anos		24 anos ou mais	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Primeiro ano	Inatista	23	14,84%	12	15,38%
	Ambientalista	18	11,61%	16	20,51%
	Interacionista	111	71,61%	49	62,82%
	Não sabe/ não respondeu	3	1,94%	1	1,28%
	Total	155	100,00%	78	100,00%
Último ano	Inatista	5	5,43%	20	14,81%
	Ambientalista	14	15,22%	7	5,19%
	Interacionista	73	79,35%	106	78,52%
	Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	2	1,48%
	Total	92	100,00%	135	100,00%

A tabela 81 apresenta a distribuição das respostas de acordo com o cruzamento entre as variáveis “IES” e “Idade” na questão 7. Entre os estudantes de primeiro ano com até 23 anos, a categoria interacionista representa 71,6% das respostas; a inatista corresponde a 14,8% e a ambientalista apresentou 11,6% de frequência. Neste grupo mais jovem, a frequência de respostas na categoria “não sabe/não respondeu” foi de 1,9%. Entre os participantes de primeiro ano com 24 anos ou mais, a categoria interacionista apresentou 62,8 de frequência. As respostas ambientalistas correspondem a 20,5%; as inatistas, a aproximadamente 15,4% e cerca de 1,3% à categoria “não sabe/não respondeu”.

No grupo de participantes do último ano, aqueles de até 23 anos apresentaram frequência de 79,5% na categoria interacionista, 15,2% na categoria ambientalista e apenas 5,4% de respostas inatistas. Não houve resposta na categoria “não sabe/não respondeu”. Os participantes com 24 anos ou mais, do último ano, demonstraram frequência de 78,5% na categoria interacionista, 14,8% na inatista e somente 5,2% na categoria ambientalista. As respostas do tipo “não sabe/não respondeu” totalizaram 1,5% das respostas.

Tabela 82 – Análise inferencial do cruzamento “fase do curso x idade” na questão 7

	Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
Primeiro ano	0,318	Independentes	0,122	Fraca
Último ano	0,005	Dependentes	0,221	Fraca

Na tabela 82 estão apresentados os resultados dos testes estatísticos para o cruzamento entre as variáveis “fase do curso x idade”, na questão 7. No grupo de estudantes de primeiro ano a significância de $p = 0,318$ confirma a hipótese nula. Portanto, as variáveis são independentes. Dessa maneira, os estudantes de primeiro ano não foram influenciados pela idade na escolha das respostas. Já no grupo de último ano, o valor revelado pelo qui-quadrado $p = 0,005$ demonstra que há dependência entre as variáveis. O coeficiente de contingência $V = 0,221$ indica uma associação de grau entre fraco e moderado na relação de dependência.

Entre os dois grupos etários do último ano a categoria interacionista predominou, praticamente com o mesmo valor percentual, o que indica que este foi um elemento constante

que não variou de acordo com a idade. Por outro lado, nota-se que os mais jovens apresentaram maior tendência em escolher a resposta ambientalista, enquanto os mais velhos apresentaram a mesma tendência em relação ao inatismo. Sendo assim, quando não identificados com a alternativa interacionista, os mais jovens tenderam a escolher a alternativa em que o ambiente tem um forte papel na formação do sujeito. Já os mais velhos apresentam a tendência a creditar ao fator individual (hereditário) a predominância no processo de desenvolvimento, quando não se identificavam com a visão interacionista. Provavelmente os mais jovens tentem a buscar regras mais gerais para o funcionamento das pessoas e das coisas e, por isso, acreditam na ação e no poder transformador do ambiente sobre as pessoas. Já os mais velhos tendem a levar mais em conta as idiossincrasias, as exceções, e também podem identificar-se com a crença de ser único e resistente às tendências predominantes do meio.

Na questão 7 apenas uma variável (IES) e um cruzamento entre variáveis (IES x idade) apresentaram dependência. Para esta questão, outras variáveis devem ter influenciado as respostas ou, simplesmente, a questão estava mais ligada às crenças de senso comum, sobre as quais os cursos podem não ter abordado de maneira mais incisiva. Outra hipótese é que a própria pergunta, ao indagar sobre a afirmação que reflete a crença dos pais, já tenha sugerido uma certa liberdade em relação ao discurso acadêmico.

4.3.8 QUESTÃO 9

A questão 9 aborda a frase popular “homens são de Marte e mulheres são de Vênus”, geralmente utilizada para fazer referência às diferenças entre homens e mulheres. A partir desta frase tão comum em nossa cultura, os participantes foram questionados a respeito do significado do ditado, relacionando-o com afirmações que correspondem às concepções de desenvolvimento.

A alternativa inatista apresenta um posicionamento muito claro, em que as diferenças entre os sexos têm causa genética e origina “cérebros diferentes”. Para esta questão, a concepção ambientalista coloca como ideia central o fator social, que modela os comportamentos de cada gênero. Finalmente, a alternativa interacionista valida a existência de diferenças neurológicas de base entre homens e mulheres, mas também credita ao ambiente a condição de reforçar ou limitar essas tendências.

Tabela 83 – Distribuição dos resultados de acordo com a variável “idade” na questão 9

Questão 9 - Idade				
	Até 23 anos		24 anos ou mais	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	28	11,34%	38	17,84%
Ambientalista	139	56,28%	112	52,58%
Interacionista	62	25,10%	57	26,76%
Não sabe/ não respondeu	18	7,29%	6	2,82%
Total	247	100,00%	213	100,00%

Na tabela 83 estão distribuídas as frequências das categorias de acordo com os grupos etários “até 23 anos” e “24 anos ou mais” para a questão 9. No grupo dos mais jovens, a categoria mais frequente foi a ambientalista, com 56,2% das respostas, seguida pela categoria interacionista, com 25,1%, e a inatista, com 11,3% de frequência. As respostas da categoria “não sabe/não respondeu” correspondem a 7,2% da amostra.

No grupo de participantes com 24 anos ou mais, a categoria mais frequente também foi a ambientalista (52,5%), com a interacionista em segundo lugar (26,7%), a inatista em terceiro (17,8%) e “não sabe/não respondeu” (2,8%) como a menos frequente.

Tabela 84 – Análise inferencial da variável “idade” na questão 9

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,044	Dependentes	0,132	Fraca

A análise inferencial da variável “idade” na questão 9, conforme representada na tabela 84, resultou em $p = 0,044$ no teste do qui-quadrado e, portanto, rejeita-se a hipótese nula. O valor $V = 0,132$ no coeficiente de contingência indica que o grau de associação entre a variável e a escolha das respostas pelos participantes é fraco. Em ambos os grupos etários, a concepção ambientalista foi predominante, com valores de frequência similares, sendo que no grupo mais jovem foi um pouco maior. A escolha por esta alternativa, provavelmente, foi motivada pelo seu conteúdo, que considera as expectativas sociais como único fator explicativo, o que faz do sujeito algo modelado pelo meio. De certa maneira, esta ideia evita um determinismo biológico que poderia ser visto como preconceituoso por legitimar as desigualdades e injustiças históricas e/ou culturais que os estereótipos de gênero representam.

Sendo assim, ao considerar o ambiente como causa exclusiva das diferenças entre homens e mulheres, o poder para transformar tais representações e os indivíduos estaria nas mudanças culturais, uma vez que a escolha pelas representações sobre o masculino e feminino não foram determinadas individualmente. Não obstante a real importância do fator cultural sobre as representações de gênero, o discurso polarizado é mais suscetível a ligar-se aos conteúdos afetivos e ideológicos. Talvez por isso a frequência tenha sido um pouco maior entre os mais jovens. Entre os mais velhos, deve-se considerar a mesma tendência, pois, embora sejam de um grupo etário mais experiente, ainda são “jovens” na Psicologia e o desejo de atuar e transformar a sociedade também torna a análise mais sujeita aos conteúdos afetivos.

Outro dado interessante é que os mais velhos apresentaram maior frequência na categoria inatista do que os mais jovens. De alguma maneira, daqueles que assinalaram a alternativa inatista, os mais velhos demonstraram maior identificação com a afirmação de que as diferenças entre homens e mulheres são fundamentalmente biológicas. Não se trata apenas da diferença biológica relacionada a anatomia e hormônios, mas ao próprio funcionamento natural do cérebro. Talvez esta crença esteja fundamentada em experiências pessoais e culturais de maneira geral, ou como uma leitura apressada de estudos científicos que investigam as diferenças entre o funcionamento do cérebro de mulheres e homens.

Os mais jovens apresentaram maior frequência na categoria de respostas “não sabe/não respondeu”, atingindo uma marca consideravelmente alta para os padrões apresentados nas questões em geral. Isso pode significar que entre os mais jovens tanto as alternativas não representaram sua maneira de pensar, talvez pela polarização das concepções inatista e ambientalista, ou pela simplicidade da afirmação que representou o interacionismo. Outra possibilidade é que, para esta parcela do grupo de participantes de até 23 anos, o tema não mobilizou a necessidade resolução.

Tabela 85 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “fase do curso x idade” na questão 9

Questão 9 – Fase do curso x idade					
		Idade			
		Até 23 anos		24 anos ou mais	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Primeiro ano	Inatista	21	13,55%	19	24,36%
	Ambientalista	90	58,06%	35	44,87%
	Interacionista	31	20,00%	22	28,21%
	Não sabe/ não respondeu	13	8,39%	2	2,56%
	Total	155	100,00%	78	100,00%

Último ano	Inatista	7	7,61%	19	14,07%
	Ambientalista	49	53,26%	77	57,04%
	Interacionista	31	33,70%	35	25,93%
	Não sabe/ não respondeu	5	5,43%	4	2,96%
	Total	92	100,00%	135	100,00%

A tabela 85 apresenta os resultados a partir do cruzamento entre as variáveis “fase do curso” e “idade”. No grupo de estudantes de até 23 anos de primeiro ano, a categoria interacionista foi a mais frequente, com 58% das respostas. A categoria interacionista atingiu 20% da amostra e a inatista, 13,5%. Na categoria “não sabe/não respondeu”, a frequência chegou a 8,3%. Entre os mais velhos, a categoria interacionista apresentou 44,8% de frequência, seguida pela interacionista com 28,2% e a inatista com 24,3%. Na categoria “não sabe/não respondeu” a frequência foi de 2,5%.

No grupo de estudantes de último ano, os mais jovens apresentaram preferência pela categoria ambientalista, que corresponde a 53,2% das respostas. Em segundo lugar ficou a categoria interacionista, com 33,7% das respostas, e em terceiro, a inatista, com 7,6%. A categoria “não sabe/não respondeu” ficou com 5,4% de frequência. Entre os participantes com 24 anos ou mais do último ano, a categoria mais frequente foi a ambientalista, com 57% das respostas. A categoria interacionista ficou com aproximadamente 26% de frequência, a inatista com 14% e a categoria “não sabe/não respondeu” corresponde a aproximadamente 3% da amostra.

Tabela 86 – Análise inferencial do cruzamento “fase do curso x idade” na questão 9

	Teste Qui- quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
Primeiro ano	0,023	Dependentes	0,198	Fraca
Último ano	0,242	Independentes	0,133	Fraca

Na tabela 86 estão representados os resultados da análise inferencial do cruzamento entre as variáveis “fase do curso x idade” para a questão 9. Foi encontrada uma relação de dependência entre a escolha das respostas pelos estudantes de primeiro ano e a idade, constatada pela significância $p = 0,023$. De acordo com o valor atribuído pelo coeficiente de

contingência, $V = 0,198$, a associação entre as variáveis é fraca. Isto pode representar que entre os estudantes do primeiro ano a experiência de vida relacionada à faixa etária provavelmente influenciou a preferência dos grupos etários pela concepção ambientalista em primeiro lugar. Os mais jovens apresentaram frequência mais alta nesta categoria do que os mais velhos. Considerando-se que o conteúdo da alternativa ambientalista é polarizado e pode relacionar-se com referências afetivas e ideológicas do participante, os mais jovens tenderam a adotar esta visão com mais frequência devido a uma relação mais passional com o conteúdo da pergunta. Já os mais velhos, não só apresentaram menor frequência no ambientalismo, como também demonstraram um certo equilíbrio entre as visões inatista e interacionista. Sendo assim, pode-se dizer que, no primeiro ano, a menor experiência acadêmica diversifica as escolhas dos participantes em função do predomínio de suas visões não acadêmicas, mais ligadas ao senso comum ou a outras fontes de conhecimento.

Os participantes com até 23 anos do primeiro ano também apresentaram uma frequência relativamente elevada para a categoria “não sabe/não respondeu”, considerando-se que a frequência nesta categoria foi predominante baixa nos resultados em geral.

Tabela 87 – Distribuição das respostas de acordo com o cruzamento “fase do curso x IES” na questão 9

Questão 9 – Fase do curso x IES					
		Instituição			
		IES A		IES B	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Primeiro ano	Inatista	12	28,57%	6	23,08%
	Ambientalista	20	47,62%	13	50,00%
	Interacionista	9	21,43%	5	19,23%
	Não sabe/ não respondeu	1	2,38%	2	7,69%
	Total	42	100,00%	26	100,00%
Último ano	Inatista	12	15,38%	--	--
	Ambientalista	36	46,15%	--	--
	Interacionista	27	34,62%	--	--
	Não sabe/ não respondeu	3	3,85%	--	--
	Total	78	100,00%	--	--
Questão 9 – Fase do curso x IES					
		Instituição			
		IES C		IES D	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem

		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Primeiro ano	Inatista	6	6,98%	16	20,00%
	Ambientalista	57	66,28%	35	43,75%
	Interacionista	16	18,60%	24	30,00%
	Não sabe/ não respondeu	7	8,14%	5	6,25%
	Total	86	100,00%	80	100,00%
Último ano	Inatista	4	5,97%	11	13,25%
	Ambientalista	36	53,73%	54	65,06%
	Interacionista	24	35,82%	15	18,07%
	Não sabe/ não respondeu	3	4,48%	3	3,61%
	Total	67	100,00%	83	100,00%

Na tabela 87 estão representados os resultados da questão 9 de acordo com o cruzamento entre as variáveis “fase do curso” e “IES”. Os estudantes de primeiro ano da IEA apresentaram 47,3% de frequência na categoria ambientalista, 28,5% na categoria inatista, 21,4% na interacionista e aproximadamente 2,4% na categoria “não sabe/não respondeu”. Os participantes de último ano desta IES apresentaram 46,1% de frequência na categoria ambientalista, 34,6% na interacionista, aproximadamente 15,4% na inatista e a categoria “não sabe/não respondeu” corresponde a 3,8% das respostas.

Na IES B, que contou com a participação somente de estudantes de primeiro ano, a categoria mais frequente foi a ambientalista, com precisamente 50% de frequência. A segunda categoria mais frequente foi a inatista, com 23%. A concepção interacionista corresponde a 19,2% das respostas e a categoria “não sabe/não respondeu” chegou a aproximadamente 7,7%.

O grupo de primeiro ano da IES C apresentou predomínio da categoria ambientalista, que corresponde a 66,2% das respostas. A categoria interacionista apresentou 18,6% de frequência e a inatista aproximadamente 7%. Na categoria “não sabe/não respondeu”, a frequência foi de 8,1%. Já os participantes de último ano apresentaram frequência de 53,7% na categoria ambientalista, 35,8% na interacionista e aproximadamente 6% na inatista. As respostas tipo “não sabe/não respondeu” representam aproximadamente 4,5% das respostas neste grupo.

Na IES D os participantes de primeiro ano apresentaram frequência de 43,7% na categoria ambientalista, 30% na interacionista e 20% na inatista. A categoria “não sabe/não respondeu” corresponde a 6,2% das respostas. Entre os participantes do último ano, a

categoria mais frequente também foi a ambientalista, com 65% de frequência. A categoria interacionista apresentou 18% de frequência e a inatista, 13,2%. Na categoria “não sabe/não respondeu” a frequência chegou a 3,6%.

Tabela 88 - Análise inferencial do cruzamento “fase do curso x IES” na questão 9

	Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
Primeiro ano	0,034	Dependentes	0,266	Moderada
Último ano	0,086	Independentes	0,214	Fraca

Como pode ser verificado na tabela 88, os resultados da análise inferencial do cruzamento entre as variáveis “fase do curso” e “IES” indicam que há uma relação de dependência ($p = 0,034$) de associação entre fraca e moderada ($V = 0,214$) nos grupos de participantes de primeiro ano.

Nas IES A e B a concepção ambientalista foi a mais frequente com a inatista em segundo lugar (pouco acima da concepção interacionista). Isto indica que no primeiro ano as vivências acadêmicas nessas IES ainda abarcam uma multiplicidade de visões que os estudantes ainda não conseguem integrar. É comum que, no primeiro ano de Psicologia, disciplinas biológicas e sociais façam parte da grade curricular, além das disciplinas introdutórias do campo da Psicologia. Por outro lado, nem sempre fica claro para o estudante a integração entre estas disciplinas; então, o uso do conhecimento adquirido ainda pode ser um tanto equivocado. Além disso, a própria relação entre a psicologia intuitiva e o conhecimento acadêmico em Psicologia deve provocar diversas situações conflitantes. Esta ideia pode, ainda, ser reforçada na IES B, pela evidência de que neste grupo a frequência de respostas “não sabe/não respondeu” foi alta para os padrões demonstrados no estudo.

Nas IES C e D foi a concepção interacionista a segunda mais frequente, abaixo da ambientalista. Parece que nestas IES, o fator ambiental foi considerado mais importante do que o hereditário, ainda que a posição interacionista considere o valor explicativo deste fator. Na IES C, principalmente, a frequência na categoria inatista foi muito baixa, menor do que a categoria “não sabe/não respondeu”. Isto demonstra que, entre os participantes da IES C, o fator biológico é mais considerado quando em interação com o ambiente.

A distribuição das respostas dos participantes de primeiro ano foi mais diversificada na IES D, em que a categoria ambientalista, mesmo sendo a mais frequente neste grupo, foi a que apresentou menor percentual entre as 4 IES que participaram da pesquisa. Consequentemente, nesta IES as frequências das outras categorias estiveram mais próximas, sendo a interacionista a mais alta, se comparada às frequências desta categoria nas outras IES. Pode-se pensar que esta diversidade entre as escolhas pelas concepções reflete o quanto este tema, a diferença entre os sexos (ou gêneros, dependendo da abordagem), ainda não deve ter sido academicamente tratado/considerado ou, caso tenha sido, ainda não se desprende das visões pessoais, de senso comum ou ideológicas.

A questão 9 utilizou uma expressão comum em nossa língua para referir-se às diferenças entre homens e mulheres e apresentou nas alternativas possibilidades que permitissem investigar com que tipo de concepção os estudantes poderiam se identificar. Chamou a atenção o predomínio da concepção ambientalista nesta questão, o que não corresponde à tendência predominante nesta pesquisa; portanto, infere-se que algo relacionado ao tema ou à redação do conjunto pergunta-alternativas provocou este resultado. A única variável isolada que apresentou dependência foi “idade” e os cruzamentos que demonstraram relação de dependência foram “fase do curso x idade” e “fase do curso x IES”. Esses resultados demonstram que foi difícil encontrar variáveis para explicar a predominância da concepção ambientalista; nos casos em que algum grau de dependência foi verificado, notou-se diferenças entre as escolhas dos mais jovens e que, no primeiro ano, os participantes foram influenciados pela idade e IES. No entanto, a interpretação destes resultados indica que as escolhas foram motivadas por fatores não acadêmicos, provavelmente provenientes de outras epistemologias ou ideologias.

4.3.9 QUESTÃO 10

A questão 10 abordou um tema relacionado à psicopatologia, depressão e suicídio. Para entender o histórico da doença no exemplo dado, foi relatado que o pai de um indivíduo depressivo e suicida cometeu suicídio. Os participantes foram perguntados sobre a relação entre o histórico da doença do pai e os sintomas apresentados pelo filho. A perspectiva ambientalista afirma uma relação causal entre os estados de pai e filho, baseada na convivência entre ambos. A alternativa que representa a concepção inatista defende-se que há um fator genético disparador da doença, que foi transmitido hereditariamente. Na concepção

interacionista, priorizou-se a interação (este termo foi utilizado na redação da alternativa) entre fatores hereditários e as vivências ambientais.

Os resultados desta questão foram os que mais apresentaram relações de dependência entre as variáveis. Influenciaram as respostas dos participantes: sexo, IES, idade, outro curso superior e psicologia no ensino médio. Foi encontrada dependência entre as variáveis nos cruzamentos: fase do curso x idade; fase do curso x IES e IES x fase curso.

Tabela 89 – Distribuição dos resultados de acordo com a variável “sexo” na questão 10

	Questão 10 - Sexo			
	Feminino		Masculino	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	17	4,5%	5	6,2%
Ambientalista	69	18,2%	21	25,9%
Interacionista	283	74,7%	52	64,2%
Não sabe/ Não Respondeu	10	2,6%	3	3,7%
Total	379	100,0%	81	100,0%

A tabela 89 apresenta a distribuição dos resultados da questão 10 de acordo com o sexo dos participantes. No grupo de sexo feminino, a concepção interacionista foi a mais frequente, 74,7%, seguida pela concepção ambientalista, que apresentou 18,2%. A categoria inatista corresponde a apenas 4,5% das respostas neste grupo e a categoria “não sabe/não respondeu” apresentou 2,6% de frequência.

No grupo de sexo masculino, a categoria interacionista corresponde a 64,2% das respostas e a ambientalista, a aproximadamente 26%. Na categoria inatista, a frequência chegou a somente 6,2% e na categoria “não sabe/não respondeu” a frequência ficou em 3,7%.

Tabela 90 – Análise inferencial da variável "sexo" na questão 10

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,004	Dependentes	0,240	Fraca

O resultado no teste qui-quadrado revelou valor $p = 0,004$, que permite rejeitar a hipótese nula, e indica que há relação de dependência entre o sexo dos participantes e a escolha das respostas. De acordo com a tabela do coeficiente de contingência, o valor $V =$

0,240 representa uma associação de grau intermediário entre fraca e moderada. Os resultados dos testes e as interpretações estão representadas na tabela 90.

Em ambos os grupos, a visão interacionista foi predominante e a ambientalista foi a segunda mais frequente. Entretanto, no grupo masculino, a frequência de respostas ambientalistas foi um pouco maior do que no grupo feminino. O mesmo ocorreu em relação ao inatismo, ainda que a frequência desta categoria tenha sido baixa nos dois grupos. Por outro lado, a frequência da categoria interacionista foi maior entre as mulheres do que no grupo de participantes do sexo masculino. Isto pode significar que as participantes do sexo feminino entenderam que tanto fatores hereditários quanto ambientais são importantes para a resolução do problema e estiveram mais atentas ao termo “interação”, que praticamente juntou as duas outras alternativas em uma mais completa. No grupo masculino, uma parte do grupo, proporcionalmente maior do que no grupo feminino, preferiu manter a explicação centrada em um aspecto explicativo, principalmente o ambiental.

Por se tratar de uma questão de saúde mental que interessa diretamente ao psicólogo, é esperado que os participantes tivessem uma leitura atenta das alternativas e buscassem a mais completa, correspondente à complexidade do problema. Neste caso, é frequente as pessoas aderirem mais facilmente a explicações ambientais, pois elas podem ser mais facilmente conhecidas e até mesmo gerar um certo sentimento de controle. A concepção de que a doença mental pode ser hereditária pode ter uma conotação negativa em termos culturais, como estigma ou carma. Estes resultados demonstram que os participantes foram mais cautelosos com o inatismo; que os homens manifestaram preferência pelo ambientalismo mais vezes do que as mulheres e que o grupo do sexo feminino foi mais assertivo em relação ao interacionismo.

Tabela 91 – Distribuição das respostas pela variável “IES” na questão 10

Questão 10 - IES				
	IES A		IES B	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	7	5,83%	6	23,08%
Ambientalista	18	15,00%	3	11,54%
Interacionista	91	75,83%	15	57,69%
Não sabe/ não respondeu	4	3,33%	2	7,69%
Total	120	100,00%	26	100,00%
	IES C		IES D	

	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	3	1,96%	7	4,29%
Ambientalista	40	26,14%	29	17,79%
Interacionista	106	69,28%	123	75,46%
Não sabe/ não respondeu	4	2,61%	4	2,45%
Total	153	100,00%	163	100,00%

A tabela 91 apresenta a distribuição dos resultados da questão 10 de acordo com as IES. Na IES A, o interacionismo predominou com aproximadamente 75,8% das respostas. O ambientalismo representa 15% da amostra; o inatismo, aproximadamente 5,8% e a categoria “não sabe/não respondeu” apresentou 3,3% de frequência.

Na IES B, os resultados demonstram predomínio da categoria interacionista, com aproximadamente 57,8% das respostas. A categoria inatista apresentou 23% de frequência, a ambientalista 11,5% e as respostas do tipo “não sabe/não respondeu” correspondem a 7,7% das respostas, aproximadamente.

Os participantes da IES C apresentaram 69,2% de frequência na categoria interacionista, 26,1% na ambientalista, 2,6% na categoria “não sabe/não respondeu” e apenas cerca de 2% na categoria inatista.

Na IES D, a categoria interacionista predominou amplamente, com 75,4% das respostas. A categoria ambientalista apresentou frequência de aproximadamente 17,8% e a inatista, cerca de 4,3%. Na categoria “não sabe/não respondeu” a frequência de respostas foi de 2,4%.

Tabela 92 – Análise inferencial da variável “IES” na questão 10

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,001	Dependentes	0,245	Fraca

A tabela 92 apresenta os resultados do tratamento estatístico para a variável “IES” na questão 10. O valor de significância $p = 0,001$ indica que há relação de dependência entre a variável e a escolha das respostas, rejeitando a hipótese nula. O coeficiente de contingência $V = 0,245$ demonstra que a associação entre as IES e os resultados está entre fraca e moderada.

Nessas quatro IES, constatou-se que a tendência geral foi o predomínio da categoria interacionista, que correspondeu a mais da metade das respostas em todas elas. Sendo assim,

pode-se afirmar que, no tocante à saúde mental, as IES sustentam uma visão predominante de que se trata de um fenômeno epigenético. Entretanto, alguns dados chamam a atenção, como na IES B, em que a frequência na categoria inatista foi a segunda mais alta nesta questão, ultrapassando a ambientalista. Neste caso, nota-se que uma parte considerável dos participantes entenderam que o desenvolvimento de uma doença psicopatológica pode ser explicado predominantemente pelo fator hereditário. Como nesta IES participaram apenas estudantes do primeiro ano, pode-se pressupor que há uma forte carga de crenças pessoais ou de senso comum. Também na IES B a frequência na categoria “não sabe/não respondeu” foi alta para o padrão desta categoria, o que indica que a questão também suscitou dúvidas e incertezas que não encontraram resolução nas outras alternativas.

A IES C apresentou a segunda maior frequência na categoria ambientalista, o que pode significar que nesta IES há um viés importante no sentido de considerar o ambiente como o fator explicativo mais poderoso para o caso apresentado. Talvez seja pertinente considerar que, no caso apresentado, a história trata de uma relação entre pai e filho. Na psicologia é frequente a ideia de que a exposição aos modelos parentais seja o núcleo formativo da personalidade, do caráter e da afetividade. Por isto, estes participantes podem ter feito uma leitura equivocada a partir das teorias que são mais fortes na psicologia clínica, por exemplo.

Finalmente, as IES que apresentaram as maiores frequências na categoria interacionista foram a A e a D. Nestas IES, parece que predomina a visão de que o fenômeno da psicopatologia deve considerar tanto o ambiente quanto as tendências inatas. Por isso, a alternativa interacionista deve ter correspondido à complexidade com que este fenômeno é tratado e considerado.

Tabela 93 – Distribuição dos resultados da questão pela variável “idade”

Questão 10 - Idade				
	Até 23 anos		24 anos ou mais	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	6	2,43%	16	7,51%
Ambientalista	58	23,48%	32	15,02%
Interacionista	175	70,85%	160	75,12%
Não sabe/ não respondeu	8	3,24%	5	2,35%
Total	247	100,00%	213	100,00%

Na tabela 93 estão distribuídos os resultados da questão 10 de acordo com os grupos etários de participantes “até 23 anos” e aqueles com “24 anos ou mais”. No grupo de participantes mais jovens, a categoria interacionista corresponde a 70,8% das respostas. A categoria ambientalista apresentou aproximadamente 23,5% de frequência. Na categoria “não sabe/não respondeu” a frequência das respostas foi de 3,2% e a categoria inatista representa apenas 2,4% da amostra neste grupo.

Já no grupo de participantes com 24 anos ou mais, a categoria interacionista representa 75,1% da amostra. A ambientalista foi a segunda mais frequente, com 15% das respostas, e a inatista, a terceira, com 7,5%. A categoria “não sabe/não respondeu” corresponde a 2,3% das respostas.

Tabela 94 – Análise inferencial da variável “idade” na questão 10

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,013	Dependentes	0,153	Fraca

O resultado da análise inferencial, representada na tabela 94, revelou que a significância $p = 0,013$ confirma a relação de dependência entre a idade e as respostas dos participantes. O grau de associação é fraco, de acordo com o valor $V = 0,153$, do coeficiente de contingência. Sendo assim, pode-se inferir que a faixa etária dos participantes influenciou a escolha das respostas. Embora a concepção interacionista tenha predominado em ambos os grupos, nota-se que os mais velhos foram menos frequentes na categoria ambientalista e mais frequentes na categoria inatista do que o grupo mais jovem. Isto significa que entre os mais jovens, a ideia de um determinismo genético em relação ao desenvolvimento de um transtorno mental é muito fraca, tanto que o percentual de participantes que não se identificaram com as concepções disponíveis foi maior do que a visão inatista. Além disso, pode-se pensar que o determinismo genético frequentemente é visto como algo negativo atualmente, sobretudo em temas que afetam o desenvolvimento das pessoas em sociedade. Por isso, a alternativa ambientalista pode ser menos comprometedora, no aspecto politicamente correto, e a concepção interacionista, a mais parcimoniosa. Já uma parcela pequena do grupo etário de 24 anos ou mais escolheu a alternativa inatista mais vezes do que os participantes do grupo mais jovem, o que indica que neste grupo é um pouco mais frequente a ideia de determinismo genético – talvez por ser uma explicação que, apesar de expressar uma representação

negativa, exime as partes envolvidas de qualquer responsabilidade sobre o desenvolvimento da doença. Este conteúdo afetivo pode ser um aspecto mais presente no grupo de participantes com 24 anos ou mais.

Tabela 95 – Distribuição dos resultados da questão 10 pela variável “outro curso superior”

	Questão 10					
	Sim		Não		Não sabe/ não respondeu	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	11	9,65%	11	3,23%	1	14,29%
Ambientalista	21	18,42%	69	20,23%	0	0,00%
Interacionista	80	70,18%	251	73,61%	4	57,14%
Não sabe/ não respondeu	2	1,75%	10	2,93%	2	28,57%
Total	114	100,00%	341	100,00%	7	100,00%

A tabela 95 apresenta a distribuição dos resultados na questão 10 de acordo com a variável “outro curso superior”. Os participantes que declararam ter outro curso de nível superior apresentaram aproximadamente 70,2% de frequência na categoria interacionista, 18,4% na ambientalista, 9,6% na inatista e apenas 1,7% na categoria “não sabe/não respondeu”.

Os participantes que não possuem outro curso superior apresentaram 73,6% de frequência no interacionismo, 20,2% no ambientalismo, 3,2% no inatismo e aproximadamente 3% na categoria “não sabe/não respondeu”.

Entre os poucos participantes que não forneceram esta informação, 57,1% assinalou a alternativa interacionista, 28,5% a categoria “não sabe/não respondeu”, aproximadamente 14,3% a inatista e na ambientalista não houve resposta.

Tabela 96 – Análise inferencial da variável “outro curso superior” na questão 10

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,003	Dependentes	0,230	Fraca

Os resultados analisados estatisticamente a partir da variável “outro curso superior” apresentaram significância $p = 0,003$ e coeficiente de contingência $V = 0,230$ (tabela 96).

Assim sendo, pode-se dizer que existe uma relação de dependência, de grau fraco a moderado, entre as escolhas das respostas e o fato de ter estudado em outro curso superior.

A categoria interacionista foi prevalente tanto no grupo que possui formação prévia no Ensino Superior quanto no grupo que não passou por esta experiência. A frequência de respostas na categoria ambientalista também foi similar entre estes dois grupos. Nestas duas categorias, o grupo que não possui outro curso superior apresentou frequências um pouco maiores. A diferença mais chamativa, entretanto, foi na categoria inatista, que apresentou frequência significativamente maior no grupo de estudantes que possui outro curso superior. Embora não seja uma frequência alta (9,3%), ela se destaca porque foi consideravelmente superior ao que o outro grupo atingiu. Este é um resultado contraintuitivo, pois espera-se que os estudantes com mais experiência acadêmica, ainda que em outras áreas, tenha uma leitura mais crítica sobre os assuntos em geral e prefira as opções mais completas ou então aquelas que são mais amplamente condizentes com a experiência e as informações predominantes culturalmente.

Tabela 97 – Distribuição das respostas pela variável “Psicologia no Ensino Médio” na questão 10

Questão 10 –Psicologia no Ensino Médio						
	Sim		Não		Não sabe/ não respondeu	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	2	3,64%	20	5,04%	1	10,00%
Ambientalista	13	23,64%	76	19,14%	1	10,00%
Interacionista	40	72,73%	290	73,05%	5	50,00%
Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	11	2,77%	3	30,00%
Total	55	100,00%	397	100,00%	10	100,00%

A tabela 97 apresenta a distribuição dos dados da questão a partir da variável “Psicologia no Ensino Médio”. O grupo que declarou ter estudado Psicologia no Ensino Médio apresentou 72,3% de frequência na categoria interacionista, 23,6% na ambientalista e 3,6% na categoria inatista. Não houve respostas na categoria “não sabe/não respondeu”.

Entre os participantes que não estudaram Psicologia no Ensino Médio, a categoria interacionista teve frequência de 73%; a ambientalista, de 19,1%, e a inatista somente 5% de frequência. A categoria “não sabe/não respondeu” apresentou 2,7% de respostas.

Os participantes que não forneceram a informação sobre ter estudado Psicologia no Ensino Médio apresentaram 50% de frequência na categoria interacionista, 30% na categoria “não sabe/não respondeu” e 10% tanto no inatismo quanto no ambientalismo.

Tabela 98 – Análise inferencial da variável “Psicologia no Ensino Médio” na questão 10

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,003	Dependentes	0,240	Fraca

Como demonstra a tabela 98, o teste do qui-quadrado revelou significância $p = 0,003$. Portanto, pode-se rejeitar a hipótese nula. O coeficiente de contingência $V = 0,240$ indica associação de grau intermediário, entre fraco e moderado. Assim sendo, o fato de ter estudado Psicologia no Ensino Médio influenciou a escolha das respostas pelos participantes do estudo.

De maneira geral, as frequências entre os participantes que cursaram e os que não cursaram Psicologia no Ensino Médio foram similares. A maior diferença apareceu na categoria ambientalista, em que os participantes que estudaram Psicologia na escola antes da graduação apresentaram maior frequência do que os participantes que não estudaram a disciplina na escola. Portanto, pode-se inferir que estes participantes tenderam a valorizar o fator ambiental para explicar o problema. Mais uma vez, o caráter da alternativa ambientalista de explicar o fenômeno por meio das experiências individuais e relações interpessoais podem ter encontrado aderência com uma psicologia mais centrada no indivíduo e em suas relações, mas que ainda não leva em conta os fatores genéticos.

Tabela 99 – Distribuição dos resultados da questão 10 a partir do cruzamento “fase do curso x idade”

Questão 10 – Fase do curso x idade					
		Idade			
		Até 23 anos		24 anos ou mais	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Primeiro ano	Inatista	6	3,87%	10	12,82%
	Ambientalista	36	23,23%	12	15,38%
	Interacionista	107	69,03%	55	70,51%
	Não sabe/ não respondeu	6	3,87%	1	1,28%
	Total	155	100,00%	78	100,00%
Último ano	Inatista	0	0,00%	6	4,44%
	Ambientalista	22	23,91%	20	14,81%
	Interacionista	68	73,91%	105	77,78%

Não sabe/ não respondeu	2	2,17%	4	2,96%
Total	92	100,00%	135	100,00%

A tabela 99 apresenta a distribuição dos resultados na questão 10 de acordo com o cruzamento entre as variáveis “fase do curso” e “idade”. Os estudantes mais jovens de primeiro ano apresentaram frequência de 69% na categoria interacionista, 23,2% na categoria ambientalista e a mesma frequência de 3,8% nas categorias inatista e “não sabe/não respondeu”. Os estudantes de primeiro ano com 24 anos ou mais demonstraram frequência de 70,5% na categoria interacionista, aproximadamente 15,4% na categoria ambientalista e 12,8% na inatista. A frequência na categoria “não sabe/não respondeu” foi de aproximadamente 1,3% apenas.

No grupo de estudantes de último ano, aqueles com até 23 anos apresentaram aproximadamente 74% de frequência na categoria interacionista, cerca de 24% na categoria ambientalista e 2,1% na categoria “não sabe/não respondeu”. Não houve respostas na categoria inatista entre os participantes mais jovens de último ano. Entre os mais velhos, a categoria mais frequente também foi a interacionista, com aproximadamente 77,8% das respostas. A categoria ambientalista corresponde a 14,8% da amostra e a inatista apresentou 4,4% de frequência. A categoria “não sabe/não respondeu” ficou com aproximadamente 3% de frequência.

Tabela 100 – Análise inferencial do cruzamento “fase do curso x idade” na questão 10

	Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
Primeiro ano	0,033	Dependentes	0,191	Fraca
Último ano	0,068	Independentes	0,170	Fraca

De acordo com os resultados apresentados na tabela 100, as variáveis “fase de curso” e “idade” são dependentes ($p = 0,003$) nas respostas dos participantes de primeiro ano. O coeficiente de contingência $V = 0,191$ indica que o grau de associação entre as variáveis é fraco. Já no grupo de estudantes de último ano, o valor de significância $p = 0,068$ não rejeita a hipótese nula. Portanto, as variáveis são independentes. No entanto, pode-se considerar que

este resultado é pertinente, pois sendo o critério adotado $p = 0,05$, o valor encontrado não está muito acima. Sendo assim, pode-se dizer que a faixa etária dos participantes influenciou na escolha das respostas, sobretudo no grupo de primeiro ano.

Nota-se que a tendência verificada na análise da variável idade (tabela 94) pode ser examinada de maneira mais detalhada neste cruzamento entre as variáveis. Em relação ao grupo de primeiro ano, verifica-se que as principais diferenças entre os grupos etários estão nas categorias inatista e ambientalista. O ambientalismo foi mais frequente entre os mais jovens do que entre os mais velhos, e o inverso ocorreu com a concepção inatista. Então, é provável que a pouca experiência acadêmica tenha feito a diferença para que os mais jovens se identificassem com a explicação ambiental, ou que tenham utilizado parcialmente ideias de psicologias voltadas à importância da experiência familiar para o desenvolvimento. Por outro lado, os mais velhos talvez tenham recorrido à explicação inatista como uma maneira de encontrar uma explicação mais objetiva e que estivesse além do controle individual.

É interessante notar que no último ano a frequência do inatismo é nula entre os participantes de até 23 anos e muito baixa no grupo de participantes com 24 anos ou mais. Isto demonstra que, com uma maior maturidade acadêmica, dificilmente os participantes aceitam a ideia do determinismo biológico para a psicopatologia. Já a concepção inatista apresenta frequências similares com os grupos de primeiro ano. É provável que a leitura sobre o problema a partir das influências nas relações interpessoais e afetivas tenha um forte poder explicativo. Não obstante, as frequências na categoria interacionista são maiores no último ano do que no primeiro, novamente ressaltando que a vivência do curso é um fator importante para a compreensão do problema.

Tabela 101 – Distribuição dos resultados de acordo com o cruzamento “fase do curso x IES” na questão 10

Questão 10 – Fase do curso x IES					
		Instituição			
		IES A		IES B	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Primeiro ano	Inatista	5	11,90%	6	23,08%
	Ambientalista	11	26,19%	3	11,54%
	Interacionista	24	57,14%	15	57,69%
	Não sabe/ não respondeu	2	4,76%	2	7,69%
	Total	42	100,00%	26	100,00%
Último ano	Inatista	2	2,56%	--	--
	Ambientalista	7	8,97%	--	--

	Interacionista	67	85,90%	--	--
	Não sabe/ não respondeu	2	2,56%	--	--
	Total	78	100,00%	--	--
		IES C		IES D	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Primeiro ano	Inatista	2	2,33%	3	3,75%
	Ambientalista	21	24,42%	13	16,25%
	Interacionista	62	72,09%	61	76,25%
	Não sabe/ não respondeu	1	1,16%	3	3,75%
	Total	86	100,00%	80	100,00%
Último ano	Inatista	1	1,49%	4	4,82%
	Ambientalista	19	28,36%	16	19,28%
	Interacionista	44	65,67%	62	74,70%
	Não sabe/ não respondeu	3	4,48%	1	1,20%
	Total	67	100,00%	83	100,00%

A tabela 101 apresenta a distribuição dos resultados da questão de acordo com o cruzamento entre as variáveis “fase do curso” e “IES”. Na IES A, os participantes do primeiro ano apresentaram frequência de 57,1% na categoria interacionista, aproximadamente 36,2% na categoria ambientalista, cerca de 12% na inatista e 4,7 na categoria “não sabe/não respondeu”. Os estudantes de último ano desta IES apresentaram aproximadamente 86% de frequência na categoria interacionista, cerca de 9% na categoria ambientalista e 2,5% de frequência nas categorias inatista e “não sabe/não respondeu”.

Na IES B, a categoria mais frequente foi a interacionista, com cerca de 57,7% das respostas. A categoria inatista apresentou 23% de frequência, a ambientalista 11,5% e a categoria “não sabe/não respondeu”, 7,7% aproximadamente. Na IES B não houve grupo de último ano.

Na IES C, entre os participantes de primeiro ano, a categoria interacionista corresponde a 72% das respostas; a ambientalista, a 24,4% e a inatista, somente a 2,3%. A categoria “não sabe/não respondeu” corresponde a 1,1% da amostra. No grupo de último ano, a categoria interacionista apresentou frequência de 65,6%, a ambientalista chegou a 28,3%, a categoria “não sabe/não respondeu” corresponde a aproximadamente 4,5% e a inatista atingiu apenas 1,5% de frequência.

Na IES D, os participantes de primeiro ano apresentaram 76,2% de frequência na categoria interacionista, 16,2% na ambientalista e 3,7% nas categorias inatista e “não

sabe/não respondeu”. O grupo de último ano apresentou 74,7% de frequência nas respostas interacionistas, aproximadamente 19,3% na categoria ambientalista, 4,8% na inatista e somente 1,2% das respostas correspondem a categoria “não sabe/não respondeu”.

Tabela 102 – Análise inferencial do cruzamento “fase do curso x IES” na questão 10

	Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
Primeiro ano	0,005	Dependentes	0,301	Moderada
Último ano	0,049	Dependentes	0,226	Fraca

A tabela 102 apresenta os resultados da análise inferencial do cruzamento “fase do curso x IES” questão 10. No grupo de participantes do primeiro ano, a significância de $p = 0,005$ permite rejeitar a hipótese nula. Portanto, há uma relação de dependência entre a fase do curso e a IES. De acordo com o valor $V = 0,301$ do coeficiente de contingência, a associação é moderada.

No grupo de participantes de último ano, a significância $p = 0,049$ permite aferir dependência entre as variáveis e o valor $V = 0,0226$ indica que a associação entre elas é de fraca para moderada. Sendo assim, a escolha das respostas pelos participantes de último ano também foi influenciada pela IES.

No primeiro ano, as IES A e B apresentam frequências praticamente iguais na categoria interacionista, com pouco mais de 57%. Isto indica que mais da metade dos participantes de primeiro ano identificaram na alternativa interacionista a explicação mais coerente. Sendo assim, no primeiro ano destas IES os fatores ambientais e inatos foram considerados. No entanto, o ambientalismo foi maior na IES A do que na B; algo proporcionalmente inverso ocorreu com o inatismo. Portanto uma parcela importante de participantes de primeiro ano da IES A valorizou os aspectos ambientais e um grupo de proporção aproximada valorizou o aspecto inato no primeiro ano da IES B. Isto demonstra que estas concepções são comuns no primeiro ano destas IES e, pelo menos na IES A, ambas foram muito menos frequentes no último ano.

As IES C e D apresentaram frequências altas na categoria interacionista no primeiro ano, acima de 70%. Isto demonstra que no primeiro ano os participantes destas IES tendem a escolher a concepção que leva em conta o inato e os fatores ambientais para explicar o

problema da questão 10. Já no primeiro ano, a concepção inatista foi pouco frequente nestas IES, não chegaram a 4%. Pode-se inferir que, para os estudantes de primeiro ano das IES C e D, o fator inato tende a ser considerado quando em interação com fatores ambientais. Ainda que a alternativa interacionista possa ter chamado mais a atenção por assumir que existe um fator inato, considera-se que o fator ambiental precisa interagir⁴ com o inato para explicar a condição psíquica do sujeito descrito na questão. No primeiro ano destas IES, a concepção ambientalista foi intermediária (mais frequente na IES C), o que demonstra que, para estes grupos, explicar o problema apresentado a partir das condições ambientais é mais provável do que por razões inatas. No último ano das IES C e D, nota-se que a categoria inatista também é pouco frequente e a ambientalista é maior nos grupos de último ano do que nos de primeiro. Consequentemente, a categoria interacionista é menos frequente no último ano, comparado ao primeiro. Isto pode representar que, apesar de o interacionismo permanecer como a explicação mais frequente, no último ano as vivências proporcionadas pelas instituições proporcionem com mais frequência uma visão em que a experiência ambiental é suficiente para explicar o problema relatado na questão. Dentre as possibilidades interpretativas deste resultado, pode-se pensar que o maior contato do estudante de último ano com o campo de atuação (por meio de estágios curriculares ou extracurriculares) leva-o a se concentrar numa realidade que pode ser observada ou investigada por meio da narrativa.

Tabela 103 – Distribuição dos resultados de acordo com o cruzamento “IES x fase do curso” na questão 10

Questão 10 – IES x fase do curso					
		Primeiro ano		Último ano	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
IES A	Inatista	5	11,90%	2	2,56%
	Ambientalista	11	26,19%	7	8,97%
	Interacionista	24	57,14%	67	85,90%
	Não sabe/ não respondeu	2	4,76%	2	2,56%
	Total	42	100,00%	78	100,00%
IES B	Inatista	6	23,08%	-	-
	Ambientalista	3	11,54%	-	-
	Interacionista	15	57,69%	-	-
	Não sabe/ não respondeu	2	7,69%	-	-
	Total	26	100,00%	-	-

⁴ O termo “interação”, inclusive, contava na alternativa.

IES C	Inatista	2	2,33%	1	1,49%
	Ambientalista	21	24,42%	19	28,36%
	Interacionista	62	72,09%	44	65,67%
	Não sabe/ não respondeu	1	1,16%	3	4,48%
	Total	86	100,00%	67	100,00%
IES D	Inatista	3	3,75%	4	4,82%
	Ambientalista	13	16,25%	16	19,28%
	Interacionista	61	76,25%	62	74,70%
	Não sabe/ não respondeu	3	3,75%	1	1,20%
	Total	80	100,00%	83	100,00%

A tabela 103 apresenta a distribuição dos resultados para a questão 10 de acordo com o cruzamento entre as variáveis “IES” e “fase do curso”. Os dados que compõem esta tabela são os mesmos apresentados e descritos na tabela 101, apenas inverte-se a coluna fase do curso com a linha IES. Para não prolongar o texto, não será repetida a descrição destes dados, que pode ser conferida logo abaixo da tabela 104.

Tabela 104 – Análise inferencial do cruzamento “IES x fase do curso” na questão 10

	Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
IES A	0,003	Dependentes	0,311	Moderada
IES B	-	-	-	-
IES C	0,576	Independentes	0,118	Fraca
IES D	0,742	Independentes	0,092	Fraca

De acordo com a análise inferencial do cruzamento entre as variáveis “IES” e “fase do curso”, representada na tabela 104, apenas na IES A apareceu uma relação de dependência entre as variáveis. A significância $p = 0,003$ e o coeficiente de contingência $V = 0,311$, permitem inferir que há, estatisticamente, uma associação moderada entre a IES A e a fase do curso, que influenciou na escolha das respostas pelos participantes nesta IES. Nas outras, os valores de significância foram todos acima do critério $p = 0,05$. Portanto, a hipótese nula não pôde ser rejeitada.

As diferenças mais notórias entre primeiro e último ano ocorreram na IES A. No último ano a categoria interacionista é significativamente mais frequente do que no primeiro e as demais categorias são consideravelmente menos frequentes. A partir dos resultados analisados, é possível afirmar que as experiências acadêmicas proporcionadas na IES A geraram condições para que os estudantes identificassem na alternativa interacionista o modelo explicativo mais coerente. Ainda que no último ano a experiência prática no campo possa fazer prevalecer um aspecto ou outro, os participantes de último ano desta IES provavelmente atentaram para a complexidade da situação e preferiram a alternativa que se mostrou mais completa. Isto não quer dizer que a alternativa interacionista seja verdadeira, pois nem é este o objetivo deste trabalho, mas – pela maneira como a questão e as concepções foram apresentadas – faz sentido que a resposta interacionista tenha mais aderência.

Na IES C, a categoria interacionista foi mais frequente no primeiro ano do que no último e as categorias ambientalista e “não sabe/não respondeu” foram mais frequentes no último ano do que no primeiro. Tal resultado é interessante porque o esperado é justamente o contrário. Parece que nesta IES a explicação ambientalista é tão forte no primeiro quanto no último ano, apesar do predomínio da concepção interacionista. É provável que entre os participantes que escolheram esta alternativa, a construção do psiquismo se dá principalmente pelas relações interpessoais e ambientais. Também é curioso que mais participantes não tenham escolhido uma das concepções no último ano. É pouco provável que lhes falte alguma ideia a respeito, afinal temas similares e a patologia apresentada no problema certamente foram abordados durante o curso. Então, resta saber se existem outras concepções que seriam mais explicativas para estes sujeitos ou se foi falta de identificação com a maneira como as alternativas foram redigidas.

A questão 10 foi a que mais apresentou variáveis e cruzamentos dependentes. Talvez por se tratar de um tema de alto interesse para os estudantes de psicologia e que também é abordado em diversas disciplinas do curso, foi possível encontrar influências sobre as escolhas dos participantes. Em resumo, a concepção interacionista foi a mais frequente nesta questão e predominou em todas as análises. Um fator importante que pode ter ocasionado este resultado é que a redação da alternativa interacionista era a mais completa e a mais conciliadora entre as outras duas concepções, principalmente a inatista, que ficou polarizada. Sendo assim, esta era a alternativa mais parcimoniosa, o que pode ter atraído os participantes do ponto de vista lógico. Entretanto, foram possíveis outras inferências, já que análises mais detalhadas sugeriram fenômenos interessantes nas outras categorias.

4.3.10 QUESTÃO 11

O tema abordado pela questão 11 foi a relação entre a cultura da informação, o contato das crianças com as tecnologias atuais e o desenvolvimento infantil. A pergunta apresentada teve como objetivo verificar quais as crenças dos participantes a respeito das influências dessas condições sobre o desenvolvimento da criança. A alternativa que representou o inatismo rejeitou a influência da cultura da informação e das tecnologias contemporâneas e afirmou que a programação genética é universal; a impressão de que as crianças se desenvolvem mais rápido ocorre porque hoje elas recebem mais atenção. Na alternativa que representou o ambientalismo, a estimulação sensorial foi colocada no centro da causalidade do desenvolvimento. Não foi negado o aspecto inato, mas a ênfase no papel do ambiente deu uma ideia de que é este fator que provoca um ritmo de desenvolvimento mais acelerado nas crianças na atualidade. Já a alternativa que representou o interacionismo foi mais conciliadora, pois reconhece o papel do ambiente como algo que confere identidade à geração atual, mas também considera que as capacidades de desenvolvimento também possuem um fator inato importante, tanto é que as crianças apresentam não apenas capacidades, mas também limitações.

Tabela 105 – Distribuição dos resultados da questão 11 pela variável “sexo”

	Questão 11 – Sexo			
	Feminino		Masculino	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	17	4,5%	4	4,9%
Ambientalista	65	17,2%	16	19,8%
Interacionista	290	76,5%	53	65,4%
Não sabe/ Não Respondeu	7	1,8%	8	9,9%
Total	379	100,0%	81	100,0%

A tabela 105 apresenta dos resultados de acordo com a variável “sexo”. No grupo do sexo feminino, a concepção interacionista foi a mais frequente, com 76,5% das respostas. Em segundo lugar ficou a categoria ambientalista, com 17,2%, e em terceiro, a inatista com 4,5%. A categoria “não sabe/não respondeu” corresponde a apenas 1,8% da amostra.

O grupo de sexo masculino apresentou frequência de 65,4% na categoria interacionista, aproximadamente 20% na ambientalista e cerca de 5% na concepção inatista. Na categoria “não sabe/não respondeu”, a frequência foi de aproximadamente 10%.

Tabela 106 – Análise inferencial da variável “sexo” na questão 11

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,005	Dependentes	0,235	Fraca

Os resultados da análise inferencial para a variável “sexo” na questão 11 estão representados na tabela 106. O teste do qui-quadrado revelou nível de significância $p = 0,005$ e o coeficiente de contingência $V = 0,235$. Portanto, pela rejeição da hipótese nula, pode-se afirmar que há dependência, de grau fraco para moderado, entre o sexo dos participantes e a escolha das respostas.

Nota-se que no grupo de participantes do sexo feminino o percentual de respostas na categoria interacionista foi maior do que no grupo de sexo masculino. Por outro lado, os homens apresentaram maior frequência na categoria “não sabe/não respondeu” e na inatista. Sendo assim, pode-se inferir que as mulheres se posicionaram com mais convicção em relação ao tema e identificaram-se mais frequentemente com a alternativa mais conciliadora entre os fatores hereditários e ambientais. Embora o grupo masculino também tenha apresentado predomínio na concepção interacionista, é relevante observar que, comparativamente, as respostas “não sabe/não respondeu” foram altas. Ao que parece, no grupo masculino foi mais difícil situar-se entre as alternativas disponíveis. Por isso, a opção de não declarar uma ideia a respeito, ou então o tema não provocou o envolvimento necessário para resolver o problema. Há que se considerar que nos dois grupos a concepção ambientalista foi similar, o que demonstra que o ambiente é considerado por ambos como fator decisivo para a ampliação das capacidades de desenvolvimento. Talvez este seja um tema em que as visões alternem entre o pragmatismo de uma explicação ligada à observação direta e à reprodução de um discurso em que a modernidade é sempre mais avançada e uma visão mais cautelosa, segundo a qual os fenômenos culturais também encontram resistências nas capacidades dos sujeitos.

Tabela 107 – Distribuição das respostas pelo cruzamento “IES x fase do curso” na questão 11

Questão 11 – IES x Fase do curso					
		Primeiro ano		Último ano	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
IES A	Inatista	1	2,38%	1	1,28%
	Ambientalista	10	23,81%	12	15,38%
	Interacionista	30	71,43%	64	82,05%
	Não sabe/ não respondeu	1	2,38%	1	1,28%
	Total	42	100,00%	78	100,00%
IES B	Inatista	1	3,85%	-	-
	Ambientalista	7	26,92%	-	-
	Interacionista	17	65,38%	-	-
	Não sabe/ não respondeu	1	3,85%	-	-
	Total	26	100,00%	-	-
IES C	Inatista	1	1,16%	5	7,46%
	Ambientalista	17	19,77%	7	10,45%
	Interacionista	66	76,74%	50	74,63%
	Não sabe/ não respondeu	2	2,33%	5	7,46%
	Total	86	100,00%	67	100,00%
IES D	Inatista	8	10,00%	4	4,82%
	Ambientalista	9	11,25%	19	22,89%
	Interacionista	60	75,00%	57	68,67%
	Não sabe/ não respondeu	3	3,75%	3	3,61%
	Total	80	100,00%	83	100,00%

A tabela 107 apresenta a distribuição dos resultados da questão 11 de acordo com o cruzamento entre as variáveis “IES” e “fase do curso”. No primeiro ano da IES A, predominou a categoria interacionista, com 71,4% das respostas. A categoria ambientalista apresentou aproximadamente 24% de frequência neste grupo. Já a inatista, apenas 2,4% da amostra, assim como a categoria “não sabe/não respondeu”. No grupo de participantes do último ano da IES A, o interacionismo corresponde a 82% das respostas. A categoria ambientalista apresentou frequência de aproximadamente 15,4% das respostas e a inatista, apenas 1,3%, mesma frequência apresentada na categoria “não sabe/não respondeu”.

Na IES B, apenas o grupo de primeiro ano participou da pesquisa. A categoria predominante foi a interacionista, com aproximadamente 65,4% de frequência, seguida pela ambientalista, com cerca de 27%. As categorias inatista e “não sabe/não respondeu” apresentaram, cada uma, 3,8% de frequência.

No grupo de primeiro ano da IES C, a categoria interacionista apresentou 76,7% de frequência. Na categoria ambientalista, as respostas correspondem a 19,7% da amostra. As categorias menos frequentes foram a inatista, com apenas 1,1% das respostas, e a categoria “não sabe/não respondeu”, com 2,3%. Entre os participantes de último ano, a categoria mais frequente foi a interacionista, com 74,6% das respostas. A categoria ambientalista corresponde a 10,4% das respostas e a inatista, 7,4% – mesmo percentual apresentado pela categoria “não sabe/não respondeu”.

Os participantes de primeiro ano da IES C apresentaram 75% de frequência na categoria interacionista, 11,2% na ambientalista e 10% na categoria inatista. As respostas do tipo “não sabe/não respondeu” correspondem a 3,7% da amostra. Já os participantes de último ano apresentaram 68,6% de frequência na categoria interacionista. A categoria ambientalista corresponde a aproximadamente 22,9% e a inatista apenas 4,8%. Na categoria “não sabe/não respondeu”, a frequência chegou a 3,6%.

Tabela 108 – Análise inferencial do cruzamento “IES x fase do curso” na questão 11

	Teste Qui- quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
IES A	0,652	Independentes	0,123	Fraca
IES B	-	-	-	-
IES C	0,038	Dependentes	0,224	Fraca
IES D	0,172	Independentes	0,171	Fraca

De acordo com os resultados da análise inferencial apresentados na tabela 108, a relação de dependência entre as variáveis “IES” e “fase do curso” foi encontrada apenas na IES D. No caso desta IES o resultado do qui-quadrado foi $p = 0,038$. Portanto, as variáveis apresentam dependência. O valor $V = 0,224$ do coeficiente de contingência indica que o grau de associação das variáveis é de fraco para moderado. Nas IES A e D, os resultados do qui-

quadrado confirmaram a hipótese nula. Portanto, as variáveis, nestes casos, são independentes.

Sendo assim, o resultado estatístico mostra que, na IES C, estudar no primeiro ou no último ano influencia as escolhas dos participantes. No grupo de primeiro ano, a categoria interacionista predominou amplamente, demonstrando que os participantes preferiram a opção mais conciliadora entre os fatores hereditários e os aprendidos. A categoria ambientalista apresentou alguma expressão e a inatista foi baixíssima. Estes estudantes identificaram-se mais com as afirmações que explicitam o ambiente como fator causal para o desenvolvimento e que sustenta o pressuposto de que as gerações mais novas se desenvolvem mais rápido do que as antigas. No primeiro ano esta ideia é mais forte do que no último, provavelmente, porque os estudantes ingressam no curso com a ideia preconcebida de que as crianças dos dias atuais são mais desenvolvidas e aprendem mais rápido, algo que frequentemente está presente no senso comum.

Já no grupo de último ano, a concepção interacionista também predominou com frequência similar ao de primeiro ano. A diferença interessante é que neste grupo as respostas ambientalistas foram menos frequentes do que no de participantes do primeiro ano e as categorias inatista e “não sabe/não respondeu” foram superiores às mesmas categorias do outro grupo. Isto pode indicar que, no último ano, ainda que a maioria dos estudantes concorde que a relação com o ambiente influencia fortemente o desenvolvimento, uma parcela do grupo considerou que os fatores inatos são soberanos e que não existe qualquer vantagem intrínseca à geração atual. É provável que as experiências acadêmicas vivenciadas ao longo do curso tenham possibilitado a escolha de posicionamentos que nem sempre são os mais conciliadores. Além disso, outra parte deste grupo não se identificou com as alternativas apresentadas. Portanto, podem, ainda, existir outras maneiras de abordar o problema apresentado ou, então, para este pequeno número de participantes, o problema não provocou engajamento suficiente para resolvê-lo.

A questão 11 tratou de um assunto debatido tanto no campo acadêmico como fora dele, que é a influência da condição cultural da contemporaneidade sobre o desenvolvimento infantil. Neste assunto, a concepção interacionista foi predominante, talvez até mesmo pela forma como foi apresentada: de maneira mais conciliadora e parcimoniosa. A concepção inatista foi pouco escolhida, o que reafirma o predomínio da ideia de que existe uma vantagem da geração atual sobre as anteriores. No entanto não se pode afirmar com precisão o quanto esta ideia está fundamentada em teorias passíveis de verificação científica ou se

respondem a uma ideia dominante que circula nos meios em que o desenvolvimento infantil é debatido.

4.3.11 QUESTÃO 12

A questão 12 aborda o posicionamento do Conselho Federal de Psicologia em relação à orientação sexual. De acordo com o CFP, nenhuma orientação sexual pode ser tratada como patológica. Por isso, o psicólogo é orientado a não atuar na perspectiva de “curar” a orientação sexual de qualquer pessoa. Os participantes foram questionados sobre o que pensam a respeito das razões para esta determinação do CFP. A alternativa que representou o inatismo argumenta que a orientação sexual é geneticamente determinada, não faz parte da escolha do sujeito. A alternativa ambientalista defende que os modelos de orientação sexual são socialmente construídos e por isso não se justifica impor um modelo normativo. Na concepção interacionista, o argumento principal é que a orientação sexual decorre da interação entre tendências inatas do sujeito e as suas experiências em sociedade.

Tabela 109 – Distribuição dos resultados de acordo com a variável “fase do curso” na questão 12

Questão 12 – Fase do curso				
	Primeiro ano		Último ano	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Inatista	27	11,54%	15	6,58%
Ambientalista	59	25,21%	73	32,02%
Interacionista	119	50,85%	131	57,46%
Não sabe/ Não respondeu	29	12,39%	9	3,95%
Total	234	100,00%	228	100,00%

A tabela 109 apresenta a distribuição dos resultados para a questão 12 de acordo com a variável “fase do curso”. Entre os estudantes de primeiro ano, a categoria mais frequente foi a interacionista, com 50,8% das respostas. Em seguida, a ambientalista apresentou 25,2% de frequência. Neste grupo, a frequência de respostas da categoria “não sabe/não respondeu” foi alta, com aproximadamente 12,4%, maior do que a categoria inatista, que apresentou 11,5%.

No grupo de participantes do último ano, a categoria interacionista apresentou 57,4% de frequência; a ambientalista, 32%, e a inatista aproximadamente 6,6% da amostra. Na categoria “não sabe/não respondeu”, a frequência chegou a aproximadamente 4%.

Tabela 110 – Análise inferencial da variável “fase do curso” na questão 12

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
0,001	Dependentes	0,183	Fraca

Os resultados da análise inferencial para a variável “fase do curso” estão representados na tabela 106. De acordo com o teste qui-quadrado, a significância é de $p = 0,001$. Sendo assim, rejeita-se a hipótese nula, a variável é dependente. O valor $V = 0,183$ revelado pelo coeficiente de contingência indica que o grau de associação é fraco. Portanto, pode-se afirmar que existe uma influência, de nível fraco, da fase do curso sobre as respostas dos participantes.

Tanto no grupo de primeiro como no grupo de último ano a concepção interacionista predominou, demonstrando que a maioria dos participantes tende a adotar um posicionamento mais parcimonioso e politicamente correto, já que a alternativa interacionista não expressa que a orientação sexual é algo que nasce com o sujeito e permanece inalterada, tampouco atribui a condição somente aos aspectos culturais. Por isso, esta alternativa é menos conflituosa entre dois polos que são constantemente colocados em confronto nas discussões públicas a respeito do tema. Devido à atualidade da questão e sua relação com a ética, valores e preconceitos, também era esperado que os participantes se preocupassem em se posicionar de maneira mais conciliatória.

Entretanto, observa-se que a pontuação na categoria “não sabe/não respondeu” foi maior no primeiro ano, superando a concepção inatista, algo que não foi comum nos resultados desta pesquisa. Isto demonstra o quanto o tema é difícil e pode ter mobilizado conflitos ou posicionamentos mais afastados do campo da psicologia. No último ano, a frequência desta categoria foi baixa, como ocorreu na maior parte dos resultados das outras questões. Portanto, podemos concluir que no último ano os estudantes conseguiram posicionar-se criticamente, ainda que adotassem concepções mais polarizadas. Isto demonstra que o curso de Psicologia provavelmente proporciona ao graduando uma condição de maturidade em relação ao tema, se comparamos os estudantes de último ano com os de primeiro.

No último ano, os participantes apresentaram maior frequência nas categorias interacionista e ambientalista em relação aos resultados do grupo de primeiro ano. Isto demonstra que os veteranos posicionam-se entre a visão que leva em conta mais fatores que

influenciam a orientação sexual de uma pessoa (interacionista) e outra, que explica o fenômeno pelo viés da cultura. Ambas as explicações encontram sustentação no discurso acadêmico e podem ser interpretadas como mais coerentes de acordo com a postura ética esperada do psicólogo.

Tabela 111 – Distribuição dos resultados pelo cruzamento “Sexo x Fase do curso” na questão 12

Questão 12 – Sexo x Fase do curso					
		Primeiro ano		Último ano	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Feminino	Inatista	21	10,6%	15	8,3%
	Ambientalista	51	25,8%	55	30,4%
	Interacionista	103	52,0%	106	58,6%
	Não sabe/ Não Respondeu	23	11,6%	5	2,8%
	Total	198	100,0%	181	100,0%
Masculino	Inatista	6	17,1%	0	0,0%
	Ambientalista	8	22,9%	17	37,0%
	Interacionista	16	45,7%	25	54,3%
	Não sabe/ Não Respondeu	5	14,3%	4	8,7%
	Total	35	100,0%	46	100,0%

A tabela 111 representa a distribuição dos resultados de acordo com o cruzamento entre as variáveis “sexo” e “fase do curso” na questão 12. No grupo de participantes do sexo feminino do primeiro ano, a categoria mais frequente foi a interacionista, com 52% das respostas, seguida pela ambientalista, com aproximadamente 26%; a categoria “não sabe/não respondeu” corresponde a 11,6% e a inatista, a 10,6%.

As estudantes de último ano apresentaram 58,6% de frequência na categoria interacionista, 30,4% na ambientalista, 8,3% na inatista e aproximadamente 3% na categoria “não sabe/não respondeu”.

No grupo do sexo masculino de primeiro ano, a categoria mais frequente foi a interacionista, com 45,7% das respostas. A categoria ambientalista ficou em segundo lugar, com aproximadamente 23%, seguida pela inatista, com 17,1%. A categoria “não sabe/não respondeu” chegou a 14,3%. Já entre o grupo de estudantes de último ano, a concepção interacionista foi a mais frequente, com 54,3%; a ambientalista corresponde a 37% e a

categoria “não sabe/não respondeu”, a 8,7%. Entre os homens de último ano, não houve respostas na categoria inatista.

Tabela 112 – Análise inferencial do cruzamento “Sexo x fase do curso” na questão 12

	Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
Feminino	0,007	Dependentes	0,175	Fraca
Masculino	0,015	Dependentes	0,332	Moderada

De acordo com os resultados dos testes estatísticos, apresentados na tabela 112, as variáveis “sexo” e “fase do curso” apresentaram dependência. No grupo de participantes do sexo feminino, a significância apresentada no qui-quadrado foi $p = 0,007$ e o valor do coeficiente de contingência foi $V = 0,175$. Portanto, há relação de dependência, de associação fraca, entre o sexo feminino e a fase do curso na escolha das respostas.

No grupo de sexo masculino, o qui-quadrado revelou $p = 0,015$. Portanto, as variáveis são dependentes. O valor $V = 0,332$ do coeficiente de contingência representa que o grau de associação entre as variáveis é moderado.

Nota-se que entre as estudantes do sexo feminino de primeiro ano a categoria “não sabe/não respondeu” apresentou frequência mais alta do que no grupo de último ano. As estudantes do primeiro ano parecem ter mais dificuldade em posicionar-se, provavelmente devido a crenças que foram construídas a partir de outras vivências, não acadêmicas. Já as estudantes de último ano certamente já passaram por estudos mais específicos a respeito do desenvolvimento humano e temas ligados à sexualidade. Ainda assim, na alternativa inatista, que teve a redação mais simples e direta, não variou muito entre o primeiro e último ano no grupo feminino. Este é um resultado contraintuitivo, pois não corresponde à tendência observada na análise da fase do curso, em que os estudantes de último ano, em termos gerais, apresentam menor frequência nesta categoria. Para uma pequena parte do grupo feminino, a ideia de que a orientação sexual é algo puramente inato parece ser a explicação mais convincente, ainda que esta não seja a tendência predominante no grupo.

O grupo do sexo feminino apresentou maior frequência de respostas interacionistas e ambientalistas no último ano, sendo a alternativa interacionista a mais conciliadora e a ambientalista aquela que, além de fortalecer a hipótese ambiental, também traz embutida o aspecto da justiça. Este aspecto pode sugerir uma ideia de liberdade de escolhas ou de

desprendimento de supostas leis naturais que determinam o desenvolvimento individual e social. Portanto, o grupo do sexo feminino demonstrou que as explicações mais aceitáveis foram as que consideram a orientação sexual como algo complexo e que depende da interação entre fatores internos e externos; e não a que propõe que haja uma lei natural que “obriga” qualquer orientação sexual como normativa.

Como tais concepções (interacionista e ambientalista) foram mais frequentes no último ano do que no primeiro, sobretudo a interacionista, infere-se que no grupo de sexo feminino a maturidade acadêmica foi importante para o resultado.

Em relação ao grupo de participantes do sexo masculino, os estudantes de primeiro ano apresentaram frequências relativamente altas nas categorias inatista e “não sabe/não respondeu”. Nota-se, assim, certa dificuldade entre os estudantes deste grupo em posicionar-se a respeito do problema colocado e, além disso, a tendência de uma parte do grupo em escolher a resposta mais simples. Neste caso, observa-se que, para um tema que além de complexo também representa um tabu social, há uma dificuldade considerável em avaliar o problema criticamente. As diferenças nas respostas do grupo de sexo masculino do último ano refletem, de certa maneira, esta hipótese. A categoria inatista não pontuou entre os veteranos do sexo masculino, ou seja, ninguém considerou a alternativa que foi apresentada de maneira mais simples e que não considerou a interação ou as escolhas do sujeito em relação à orientação sexual. De alguma maneira, a predominância nas categorias interacionista (a mais frequente) e ambientalista reflete que os participantes de último ano adotam um posicionamento mais crítico, ainda que não haja consenso absoluto entre as concepções.

Por fim, ainda que a frequência na categoria “não sabe/não respondeu” tenha sido menor no grupo de último ano do sexo masculino em relação ao primeiro, a frequência foi representativa e revela uma pequena tendência dos estudantes de último ano a não se posicionar ou encarar o problema a partir de outros referenciais que não foram apresentados como alternativas no questionário.

Tabela 113 – Distribuição dos resultados de acordo com o cruzamento “fase do curso x IES”

Questão 12 – Fase do curso x IES		Instituição			
		IES A		IES B	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Primeiro ano	Inatista	9	21,43%	2	7,69%
	Ambientalista	10	23,81%	7	26,92%
	Interacionista	14	33,33%	17	65,38%

Último ano	Não sabe/ não respondeu	9	21,43%	0	0,00%
	Total	42	100,00%	26	100,00%
	Inatista	9	11,54%	--	--
	Ambientalista	22	28,21%	--	--
	Interacionista	44	56,41%	--	--
	Não sabe/ não respondeu	3	3,85%	--	--
	Total	78	100,00%	--	--

		IES C		IES D	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Primeiro ano	Inatista	12	13,95%	4	5,00%
	Ambientalista	24	27,91%	18	22,50%
	Interacionista	40	46,51%	48	60,00%
	Não sabe/ não respondeu	10	11,63%	10	12,50%
	Total	86	100,00%	80	100,00%
Último ano	Inatista	3	4,48%	3	3,61%
	Ambientalista	23	34,33%	28	33,73%
	Interacionista	37	55,22%	50	60,24%
	Não sabe/ não respondeu	4	5,97%	2	2,41%
	Total	67	100,00%	83	100,00%

A tabela 113 apresenta a distribuição dos resultados de acordo com o cruzamento entre as variáveis “fase do curso” e “IES”. Na IES A, os estudantes de primeiro ano apresentaram 33,3% de frequência na categoria interacionista, 23,8% na categoria ambientalista e 21,4% nas categorias inatista e “não sabe/não respondeu”. Para os estudantes de último ano, a categoria mais frequente foi a interacionista, que representou 56,4% das respostas. A categoria ambientalista corresponde a 28,2% da amostra e a inatista representa 11,5%. Na categoria “não sabe/não respondeu” a frequência foi de 3,8% apenas.

Na IES B, os estudantes de primeiro ano apresentaram frequência de aproximadamente 65,4% na categoria interacionista, 26,9% na ambientalista e cerca de 7,7% na inatista. Não houve pontuação na categoria “não sabe/não respondeu”.

Na IES C, entre os estudantes de primeiro ano, a categoria mais frequente foi a interacionista, com 46,5%. Em segundo lugar ficou a concepção ambientalista, com aproximadamente 28%. A inatista apresentou frequência de aproximadamente 14% e a categoria “não sabe/não respondeu” corresponde a 11,6% da amostra. O grupo de último ano

da IES C apresentou 55,2% de frequência na categoria interacionista, 34,3% na ambientalista, aproximadamente 4,5% no inatismo e o valor aproximado de 6% na categoria “não sabe/não respondeu”.

No grupo de estudantes do primeiro ano da IES D, a categoria interacionista predominou amplamente, com 60% das respostas. A ambientalista foi a segunda mais frequente, com 22,5%. Em seguida, aparece a categoria “não sabe/não respondeu”, que corresponde a 12,5% da amostra. A categoria menos frequente neste grupo foi a inatista, que apresentou 5% de frequência. No grupo de último ano, a categoria interacionista também apresentou predomínio, com 60,2% e a ambientalista corresponde a 33,7% das respostas. A categoria inatista corresponde a apenas 3,6% e a categoria “não sabe/não respondeu” apresentou apenas 2,4% de frequência.

Tabela 114 – Análise inferencial do cruzamento “Fase do curso x IES”

	Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
Primeiro ano	0,021	Dependente	0,275	Moderada
Último ano	0,381	Independente	0,165	Fraca

Na tabela 114, estão representados os resultados da análise inferencial do cruzamento “fase do curso” e “IES” na questão 12. No grupo de primeiro ano, a hipótese nula pôde ser rejeitada com a significância $p = 0,021$. Sendo assim, as variáveis são dependentes e, de acordo com o valor $V = 0,275$ do coeficiente de contingência, a associação entre elas é moderada.

No grupo de último ano o resultado do qui-quadrado $p = 0,381$ não rejeita a hipótese nula. Portanto, as variáveis são independentes.

Em relação ao grupo de primeiro ano da IES A, houve equilíbrio entre as concepções, sendo a interacionista aproximadamente 10% mais frequente do que as outras. As demais categorias ficaram entre 21% e 24%, aproximadamente. Estes dados mostram que os participantes desta IES têm concepções muito diversas sobre o problema, sendo que uma parcela relativamente alta preferiu não se posicionar entre as três concepções apresentadas, pelo menos não a partir da forma como elas foram redigidas. Pelo fato de ainda estarem no

primeiro ano de curso, é esperado que o grupo não tivesse um posicionamento mais consensual a respeito de um tema complexo, que vai além do aspecto intelectual e atinge crenças que podem estar ligadas a preconceitos, tabus ou reivindicação de direitos.

Na IES B, a categoria interacionista foi muito mais frequente do que as outras, o que pode representar que estes estudantes tendem a considerar mais criticamente os aspectos envolvidos no problema. Além disso, a baixa frequência na categoria inatista e a nulidade de respostas na categoria “não sabe/não respondeu” reiteram a hipótese de que, já no primeiro ano, este grupo se posicionou de maneira mais contundente. Talvez o próprio conteúdo acadêmico trabalhado nesta etapa do curso já tenha preparado melhor o grupo, ou mesmo um posicionamento político-social do grupo frente a da atuação do psicólogo sobre o tema da orientação sexual, que faz parte do espaço acadêmico.

Os participantes de primeiro ano da IES C também demonstraram diversidade nas concepções a respeito do tema proposto, ainda que a ordem de prevalência das categorias – interacionismo, ambientalismo, inatismo, “não sabe/não respondeu” – tenha se mantido. Mesmo as categorias menos frequentes tiveram mais que 10% de respostas. Portanto, a distribuição das respostas dos participantes pelas categorias indica que os estudantes de primeiro ano dessa IES ainda não possuem critérios muito similares para analisar este problema. Assim como na IES A, a inexperiência acadêmica e outras vivências que formam as representações a respeito da orientação sexual devem ter sido os fatores que predominaram no primeiro ano.

Na IES D, a categoria interacionista predominou amplamente sobre as demais entre os participantes de primeiro ano. Já no início do curso, os participantes desse grupo demonstraram que percebem a complexidade do problema em questão e optaram, em sua maioria, pela abordagem que considera tanto os aspectos biológicos quanto os ambientais. Já uma parcela menos frequente, mas ainda assim significativa, escolheu a abordagem ambientalista, que embora não demonstre levar em conta as tendências inatas, aborda o senso de justiça e o questionamento sobre o que é normativo no comportamento humano, algo que costuma estar presente em ciências humanas. A concepção inatista foi pouco significativa neste grupo, o que indica que a tendência de compreender a orientação sexual simplesmente como algo inato não tem muita expressão para tais alunos. Entretanto, a frequência de respostas na categoria “não sabe/não respondeu” foi significativa, ou seja, uma parcela considerável de estudantes do primeiro ano ainda não soube posicionar-se frente ao problema, frente às alternativas presentes no questionário.

Tabela 115 – Distribuição dos resultados de acordo com o cruzamento “IES x fase do curso”

Questão 12 – IES x Fase do curso					
		Primeiro ano		Último ano	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
IES A	Inatista	9	21,43%	9	11,54%
	Ambientalista	10	23,81%	22	28,21%
	Interacionista	14	33,33%	44	56,41%
	Não sabe/ não respondeu	9	21,43%	3	3,85%
	Total	42	100,00%	78	100,00%
IES B	Inatista	2	7,69%	-	-
	Ambientalista	7	26,92%	-	-
	Interacionista	17	65,38%	-	-
	Não sabe/ não respondeu	0	0,00%	-	-
	Total	26	100,00%	-	-
IES C	Inatista	12	13,95%	3	4,48%
	Ambientalista	24	27,91%	23	34,33%
	Interacionista	40	46,51%	37	55,22%
	Não sabe/ não respondeu	10	11,63%	4	5,97%
	Total	86	100,00%	67	100,00%
IES D	Inatista	4	5,00%	3	3,61%
	Ambientalista	18	22,50%	28	33,73%
	Interacionista	48	60,00%	50	60,24%
	Não sabe/ não respondeu	10	12,50%	2	2,41%
	Total	80	100,00%	83	100,00%

A tabela 115 apresenta a distribuição dos resultados da questão 12 de acordo com o cruzamento “IES” e “fase do curso”. Sendo os valores os mesmos apresentados e descritos na tabela 113, dispostos apenas em ordem diferente para representar o cruzamento, a tabela não será descrita, para evitar o prolongamento textual que é, neste momento, desnecessário.

Tabela 116 – Análise inferencial do cruzamento “IES x fase do curso” na questão 12

Teste Qui-quadrado (Sig)	Interpretação	Coefficiente de contingência	Interpretação
---------------------------------	----------------------	-------------------------------------	----------------------

IES A	0,003	Dependentes	0,317	Moderada
IES B	-	-	-	-
IES C	0,122	Independentes	0,192	Fraca
IES D	0,050	Dependentes	0,212	Fraca

Na tabela 116 estão representados os resultados da análise inferencial do cruzamento entre as variáveis “IES” e “fase do curso”. Relações de dependência entre as variáveis foram encontradas nas IES A e D.

A IES B contou com a participação apenas de estudantes do primeiro ano. Portanto, não foi possível analisar estatisticamente este cruzamento para esta instituição. Na IES C, a significância $p = 0,122$ não permite rejeitar a hipótese nula. Portanto, as variáveis são independentes.

Na IES A, o resultado do teste qui-quadrado revelou $p = 0,003$ e o coeficiente de contingência igual a 0,317 indicam que há dependência de grau moderado entre as variáveis. Portanto, na IES A, a fase do curso influenciou a escolha das respostas.

Na IES D, a significância $p = 0,05$ revela que as variáveis são dependentes e o valor $V = 0,212$ do coeficiente de contingência significa que a associação entre elas é de fraca para moderada.

Para os estudantes da IES A, a fase do curso é um dos fatores que influencia as concepções que eles apresentaram na escolha das respostas. Os participantes de primeiro ano apresentaram maior diversidade de concepções, provavelmente porque nesta IES a discussão acadêmica acerca do tema abordado pela questão 12 não deve ser tão influente nesta etapa do curso. Já o grupo de último ano apresenta resultados significativamente diferentes, com um posicionamento mais assertivo nas concepções interacionista (predominante) e ambientalista. Podemos inferir que nesta IES o processo formativo e de (re)construção do conhecimento psicológico do estudante foi fundamental para o posicionamento mais maduro em relação ao tema.

Na IES D, a principal diferença entre o primeiro e último ano ocorreu na categoria “não sabe/não respondeu”. Os estudantes de primeiro ano desta IES apresentaram frequência alta nesta categoria, o que não ocorreu entre os estudantes de último ano. Isto representa que os estudantes de último ano têm uma tendência maior a posicionar-se em relação ao problema apresentado de maneira mais crítica e coerente com os estudos em Psicologia. Outro dado

interessante é que nesta IES os estudantes de primeiro ano foram os que apresentaram menor frequência na categoria inatista dentre todos os grupos de primeiro ano que participaram da pesquisa. É possível que na IES B este tema seja abordado diretamente desde o início do curso a partir de uma perspectiva mais completa e ligada à ética que regula a atuação do psicólogo.

A questão 12 abordou um tema polêmico e atual: a resolução do CFP de que o psicólogo não deve tratar orientação homoerótica como patologia. Entende-se que o tema é polêmico porque pode envolver preconceitos, tabus e posicionamentos formados a partir de experiências individuais ou de movimentos sociais. A princípio, podemos supor que a pessoa que escolheu estudar Psicologia tem maior disposição a analisar o tema e a posicionar-se, pelo seu interesse nos processos que são humanos. No entanto, o que observamos foi uma parcela de estudantes com mais dificuldade de posicionar-se nesta questão do que nas anteriores e uma frequência relativamente alta da categoria inatista, redigida de maneira mais simples e determinista, nas IES A e C. Enfim, este é um tema que provavelmente provocou os participantes em outros aspectos, não apenas o acadêmico, o que gerou resultados interessantes que podem fornecer indícios sobre o processo de aquisição do conhecimento neste caso.

Uma abordagem possível para analisar os resultados desta questão pela perspectiva da aquisição do conhecimento é a comparação entre as categorias “não sabe/não respondeu” e inatista no primeiro e último ano nas IES A, C e D. Estas duas categorias foram significativamente menos frequentes no último ano. Portanto, pode-se inferir que durante o curso os estudantes tendem a posicionar-se mais criticamente e a pensar de acordo com a ética profissional, ou seja, os veteranos utilizam uma psicologia mais científica (mais profissional, pelo menos) quando estão próximos de se tornarem profissionais efetivamente. O estudo da própria disciplina de ética, as aprendizagens sobre a postura do psicólogo frente a condição humana, a participação de atividades de pesquisa e discussão acadêmica sobre o tema na universidade e outras formas de contato com o saber científico que a IES proporciona, parecem ter sido decisivos.

4.3.12 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Com o objetivo de proporcionar ao leitor uma pequena revisão dos resultados, serão apresentadas algumas considerações que buscam sintetizar a extensa apresentação dos resultados da análise inferencial desta pesquisa.

As variáveis foram analisadas pela estatística não paramétrica, calculando-se o qui-quadrado e o coeficiente de contingência. Em geral, foram encontradas relações de dependência entre as variáveis e as escolhas das respostas pelos participantes em todas as questões. À guisa de síntese, será feita uma breve consideração sobre as variáveis e os cruzamentos entre elas, que confirmam a robustez dos resultados.

A variável “idade” foi a que apresentou dependência no maior número das questões, 6 ao todo. Nas questões 1, 2, 3, 9 e 10 a significância ficou entre 0,024 e 0,044; já na questão 5 a significância foi de 0,003. Os resultados do coeficiente de contingência apresentaram valores entre 0,126 e 0,162. Portanto, o grau de associação entre as variáveis revelou-se fraco. Considerando que o efeito fraco é um resultado previsto em ciências humanas (Dancey & Reidy, 2013), entende-se que a idade foi um fator de importante influência entre os participantes. Ao contrário da hipótese principal deste trabalho, qual seja, que a fase do curso ou a IES fossem as principais influências, os resultados deste estudo sugerem que a experiência relacionada à faixa etária mostrou-se uma variável ainda mais importante.

A variável “sexo” apresentou relação de dependência nas questões 4, 6, 10 e 11. Os valores de significância foram $p = 0,047$ (questão 4), $p = 0,004$ (questões 6 e 10) e $p = 0,005$ (questão 11), sendo que em todas estas questões o coeficiente de contingência indicou associações entre fraca e moderada, considerando valores próximos a 0,1 como fracos e próximos a 0,3 como moderados. Isto significa que a variável sexo não teve grande influência no contexto geral da pesquisa, mas nas questões em que ela mostrou-se mais influente, o nível de significância indicou uma alta probabilidade de influência do sexo sobre a escolha das respostas pelos participantes.

A fase do curso apareceu como variável dependente em quatro questões: 3, 4, 5 e 12. De acordo com os resultados do qui-quadrado, a significância variou entre 0,001 e 0,002, ou seja, ainda que a fase do curso não tenha sido fator predominante de influência sobre as respostas dos participantes, nas questões em que ela apresentou dependência, a probabilidade foi consideravelmente alta. Os valores atribuídos pelo coeficiente de contingência ficaram entre 0,176 e 0,275. Portanto, as associações foram de fracas a moderadas. Embora a hipótese inicial da pesquisa não tenha sido validada estatisticamente, deve-se considerar que a influência das fases do curso em quatro das doze questões deste estudo salienta a importância

do conhecimento científico para o posicionamento do estudante frente aos problemas apresentados.

Nos cruzamentos entre as variáveis, o que apresentou mais relações de dependência foi “IES x fase do curso”. Este cruzamento obteve confirmação estatística de dependência em quase todas as questões, exceto na 7 e na 9. Entretanto, a hipótese nula não foi rejeitada em todas as IES em cada questão; o mais comum foi dependência em uma ou duas IES por questão.

A única exceção, neste caso, foi a questão 5, na qual a fase do curso apresentou dependência em todas as IES. De acordo com os resultados do qui-quadrado, a significância em que a hipótese nula foi rejeitada variou entre 0,001 e 0,05. Os valores resultantes do coeficiente de contingência indicaram associações de fracas a moderadas. Esta relação entre IES e fase do curso revelou-se significativamente influente nas respostas dos sujeitos. Embora nem a IES ou a fase do curso tenham se mostrado variáveis predominantemente influentes por si só, parece que a relação entre elas influencia a maneira como os participantes interpretam os problemas. Entretanto, este resultado não significa que os participantes desenvolvam maior capacidade de pensamento crítico e conhecimento da psicologia científica em si, mas revela a força que a relação entre a experiência oriunda da fase do curso e a instituição possuem para a formação do estudante de psicologia.

O cruzamento entre as variáveis “sexo e fase do curso” apresentou dependência em seis questões: 1, 3, 4, 5, 6 e 12. Em quase todas estas, a relação de dependência aconteceu somente no grupo do sexo feminino, exceto na questão 12, em que as variáveis apresentaram dependência tanto no grupo de sexo feminino quanto no masculino. A significância resultante da análise do qui-quadrado variou entre 0,001 e 0,045 nos casos de dependência e os valores do coeficiente de contingência variaram entre 0,119 e 0,332. Portanto, as associações foram fracas ou moderadas. Sendo assim, verificou-se uma associação mais significativa entre o sexo feminino e a fase do curso. Dentre os estudantes que participaram da pesquisa, o grupo feminino demonstrou maior envolvimento com o conhecimento adquirido pelo curso na resolução de parte dos problemas. Já o grupo masculino foi mais influenciado pela fase do curso apenas na questão 12, que trouxe como temática a resolução do CFP sobre a postura do psicólogo no atendimento de pessoas de orientação sexual homoerótica.

O cruzamento entre as variáveis “fase do curso x IES” apresentou dependência em cinco questões: 2, 3, 9, 10 e 12. O nível de significância resultante do qui-quadrado nestas questões variou entre 0,005 e 0,049 e o coeficiente de contingência, de 0,234 a 0,342, indicando que as associações foram fracas ou moderadas. Estes resultados demonstram que a

IES possui certa relevância, embora não predominante, sobre as escolhas dos sujeitos, principalmente no primeiro ano (4 das 5 questões em que se verificou dependência). No último ano, a IES apresentou dependência em apenas duas questões. Este resultado implica que as instituições possuem uma influência limitada sobre a escolha das respostas pelos participantes. Portanto, podemos inferir que não há uniformidade sobre aquilo que se ensina e o que se aprende. A única questão em que a relação de dependência ocorreu tanto no primeiro quanto no último ano foi a 10, que abordou um caso de psicopatologia.

No cruzamento entre “fase do curso x idade” a dependência também foi encontrada em cinco questões: 1,3, 7, 9 e 10. O nível de significância resultante do qui-quadrado variou entre 0,005 e 0,034; já os valores do coeficiente de contingência variaram entre 0,180 e 0,221. Portanto, o grau de associação foi fraco nestas questões. Em 4 das 5 questões em que a interação entre estas variáveis se mostrou dependente, apenas o grupo de estudantes de primeiro ano foi influenciado pela idade. Na questão 7, somente o último ano apresentou dependência entre estas fases do curso e a faixa etária dos participantes. Mesmo que a interação entre estas variáveis não tenha sido predominante, sua ocorrência foi mais provável no primeiro ano de curso, talvez pela relevância que o conhecimento derivado da experiência de vida tenha na resolução dos problemas. Entretanto, na questão que abordou as crenças dos pais em relação à educação dos filhos, os estudantes de último ano apresentaram influência da experiência ligada à idade.

Estas foram as variáveis mais frequentes e mais importantes que influenciaram as respostas dos participantes deste estudo. Já as variáveis “IES” (questões 2, 7 e 10), “outro curso superior” (questões 1, 6 e 10) e “Psicologia no Ensino Médio” (questões 4, 6 e 10) foram pouco frequentes. Ao que parece, a IES como variável isolada pouco influenciou as respostas dos participantes, assim como experiências acadêmicas prévias, a partir do contato com a Psicologia já no Ensino Médio ou o fato do participante ter cursado o ensino superior previamente.

5 DISCUSSÃO

O objetivo deste trabalho foi avaliar se os estudantes de graduação em Psicologia possuem compreensão crítica em relação ao secular debate entre hereditariedade e ambiente, sobretudo a partir de temas que fazem parte do interesse da Psicologia do Desenvolvimento. Para tanto, foi elaborado um questionário com 12 situações-problema em que os participantes tiveram quatro opções de resposta, das quais três representam diferentes concepções de desenvolvimento – a inatista, a ambientalista e a interacionista – e uma representa outro posicionamento (“não sei ou não tenho ideia a respeito”). Para que se pudesse ter uma ideia sobre a mudança no pensamento crítico durante o processo de formação, participaram da pesquisa estudantes de primeiro e de último ano da graduação. Dessa maneira, foi possível discorrer sobre a qualidade da avaliação dos participantes em relação aos problemas e às alternativas apresentadas, em função da experiência acadêmica e institucional.

Os resultados foram estatisticamente robustos. De todas as variáveis que apresentaram relações de dependência nas respostas dos participantes, no nível de significância adotado – $p \leq 0,05$ – a probabilidade de os resultados se repetirem caso o teste fosse repetidamente aplicado a esta população seria de 95%. Em alguns casos, a significância chegou a $p = 0,001$, o que é altamente significativo para estudos na área da Psicologia. Entretanto, não obstante o indicador do qui-quadrado apresentar resultados que podem ser considerados confiáveis, o coeficiente de contingência permitiu avaliar a intensidade do efeito exercido pelas (e entre) as variáveis nas escolhas dos participantes. De acordo com os resultados apresentados, os valores do coeficiente de contingência foram predominantemente de fracos a moderados, sugerindo que as associações entre as variáveis não refletem toda complexidade dos processos psicológicos envolvidos na tarefa de utilização do pensamento crítico e das estruturas cognitivas de conhecimento. No entanto, os dados são pertinentes e atendem aos objetivos do trabalho, bem como podem ser relevantes para o desenvolvimento de pesquisas futuras. Afinal, como já foi afirmado anteriormente, efeitos de nível fraco e moderado são os mais esperados, tanto em Psicologia como nas ciências humanas em geral, dada a dificuldade de controle de todas as variáveis envolvidas nos estudos desta área.

A hipótese inicial era que os estudantes de Psicologia demonstrassem maior capacidade de pensamento crítico à medida que avançassem no curso de graduação, ou seja, era esperado que os participantes de último ano se posicionassem de maneira mais explícita em relação aos problemas apresentados a partir do conhecimento científico das concepções de

desenvolvimento. Para confirmar esta hipótese, seria de se esperar que a variável “fase do curso” apresentasse relação de dependência nas escolhas das respostas pelos participantes. Entretanto, não foi isso o que ocorreu, pelo menos não no tocante à relação direta entre a variável “fase do curso” e as respostas. Todavia, nas interações com outras variáveis, a fase do curso apresentou associações estatisticamente dependentes com frequência. Sendo assim, pode-se dizer que a fase do curso não pode ser considerada, por si só, o fator mais relevante para o desenvolvimento do pensamento crítico, ou pelo menos para a mudança das estruturas de conhecimento, que podem explicar as diferenças entre as respostas dos alunos de primeiro e último ano, embora se mostra influente quando associada a outras variáveis.

Além disso, o fator “idade” apareceu como variável dependente em mais da metade das questões⁵: 6 ao todo. Parece que as experiências de vida ligadas à faixa etária são elementos importantes na constituição do repertório de conhecimento dos estudantes. Esta afirmação é um tanto quanto óbvia se analisada pela perspectiva da própria Psicologia do Desenvolvimento, pois é esperado que as experiências individuais acumuladas e revisitadas ao longo dos anos de vida componham a rede de conhecimentos que uma pessoa utiliza para resolver problemas e posicionar-se em diversas situações do cotidiano. Se considerarmos que muitos dos problemas estudados em Psicologia fazem parte das vivências cotidianas das pessoas, a base de conhecimento formada pela vivência – ou em outras palavras, *a epistemologia da psicologia intuitiva* – tende a ser acionada para a compreensão desses problemas e para o posicionamento frente a eles. No entanto, o pensamento crítico, que é uma condição metacognitiva, requer que o sujeito seja capaz de também distanciar-se do seu ponto de vista e raciocinar a partir de outras matrizes de conhecimento.

Portanto, pensar criticamente, considerando que todos os participantes deste estudo são adultos, não é uma condição de um ou outro grupo etário, mas decorre do processo de aquisição do conhecimento em que o sujeito também se torna mais analítico em relação aos problemas. Ao verificar-se que a idade influenciou os estudantes em temas importantes como desenvolvimento da inteligência e linguagem, moral, diferenças de gênero e psicopatologia pode-se pensar em duas hipóteses. A primeira refere-se à cultura de informação dominante sobre o assunto tratado, ou seja, quais são as ideias dominantes e amplamente divulgadas a respeito do tema e como o sujeito entra em contato e apropria-se delas. Neste sentido, o acesso às informações e os grupos dos quais os sujeitos fazem parte influenciam sua construção de conhecimento em psicologia intuitiva, relevante para as suas interações sociais

⁵ Considerando o total de 11 questões, pois a 8 foi eliminada.

e para regular as suas atividades. A segunda hipótese se refere à experiência de vida, ou seja, à quantidade e qualidade das vivências do sujeito que construíram o seu conhecimento psicológico a respeito dos temas abordados. Por exemplo, uma pessoa que conhece alguém com depressão (familiar ou do círculo de amizades) ou que possui a doença certamente tem uma opinião a respeito do tema fortemente enviesada pela experiência. Isto não significa que o conhecimento de uma faixa etária é melhor do que a outra, ou que aquele que possui mais experiências concretas tem melhores argumentos, mas que as experiências dos anos vividos formam matrizes de conhecimentos que o sujeito acessa constantemente, mesmo quando ocupa um lugar acadêmico.

A relação entre a idade e a fase do curso demonstra que, nas situações em que estas variáveis são relacionadas, os estudantes de primeiro ano foram mais influenciados pela idade do que os de último. Provavelmente, devido ao fato de possuir um repertório acadêmico menor, este grupo amparou-se mais nas opiniões formadas pela apropriação do conhecimento de senso comum e das experiências individuais. A única questão em que a interação entre estas variáveis apresentou dependência (entre fraca e moderada) entre os estudantes de último ano foi a 7, que tratou das crenças que os pais possuem em relação ao estilo de criação dos filhos. A relação entre a experiência de vida e o problema é uma hipótese bastante coerente, considerando-se que o estudante de último ano de Psicologia deve ter, no mínimo, mais de 22 anos (o grupo de estudantes mais velhos foi composto por estudantes com 24 anos ou mais). Não só a probabilidade de experiência parental, mas a própria prática de estágios profissionais devem ter sido fatores influentes ligados tanto à idade quanto à fase do curso.

Como já foi argumentado, não ocorreu uma confirmação suficientemente forte de que a fase do curso afeta a escolha das respostas em todas as questões. No entanto, esta variável apresentou relação de dependência direta com as escolhas dos participantes em quatro questões. Em duas delas, a concepção predominante foi a ambientalista e, nas outras duas, a interacionista, ou seja, nem mesmo quando a fase do curso foi um fator influente para a escolha das respostas, houve consenso entre as concepções, tampouco verificou-se nesse recorte a tendência geral de predomínio do interacionismo. Isto pode indicar que os estudantes analisam problemas de contextos diferentes com concepções diferentes, o que implica na dificuldade de basear-se em uma mesma epistemologia para analisar problemas distintos. Ora, se a agressividade (questão 4) é analisada predominantemente pela perspectiva interacionista, porque o problema da moral (questão 5) foi interpretado predominantemente pela concepção ambientalista? Uma hipótese seria a de que os participantes tiveram dificuldade de transferir o

conhecimento aprendido sobre uma epistemologia para um tema diferente daquele em que a aprendizagem ocorreu. Considerando que esta hipótese seja pertinente, verificar-se-ia um modo de operar estanque na utilização das teorias pelos participantes, possivelmente provocado pela dificuldade em explicitar a origem dos argumentos que sustentariam suas análises. Outra hipótese seria a de que a diversidade de epistemologias (ou paradigmas) com as quais os estudantes entram em contato dificulta a formação de uma rede de conhecimentos na qual o estudante possa transitar de maneira mais coerente. Outros desdobramentos a respeito da relação entre a fase do curso, que nos permite avaliar de maneira aproximada o processo de formação, serão abordados mais adiante.

Do ponto de vista quantitativo, tão influente quanto a fase do curso foi o sexo dos participantes, que também apresentou dependência em quatro questões. Talvez os temas que foram tratados nestas questões se relacionem às experiências e representações ligadas aos papéis de gênero. Em três das quatro questões em que a dependência foi confirmada estatisticamente, os temas trataram de algum aspecto do desenvolvimento infantil e da relação com os pais e o ambiente. A outra questão abordou um tema de psicopatologia. Assim sendo, pode-se inferir que os temas abordados nestas questões suscitaram nos participantes representações relacionadas às vivências de gênero.

Por exemplo, na questão 4, em que o tema foi agressividade, as mulheres tenderam a escolher as concepções interacionista e ambientalista, enquanto entre os homens predominaram as concepções interacionista e inatista. Ou seja, embora o interacionismo tenha predominado nos dois grupos, quando esta não é a primeira alternativa, a diferença entre ambos aparece no fato de que as mulheres tendem a valorizar mais os fatores ambientais e os homens, os inatos. A perspectiva ambiental valoriza o papel da imitação e das referências sociais, por isso sugere cuidado com o ambiente. Já na explicação inatista, o comportamento agressivo é explicado exclusivamente pelo instinto e justifica-se em situações de perigo. Estas posições podem ser relacionadas com os estereótipos feminino e masculino, nos quais a mulher preocupa-se com o cuidado e as relações interpessoais e o homem tem uma postura mais viril e assertiva. Não se trata de naturalizar os estereótipos, mas é interessante observar como estes papéis difundidos culturalmente nos estilos de criação e educação podem servir como referência para a análise de um problema pela pessoa que ocupa um lugar de formação profissional. Portanto, até que ponto estas vivências tão enraizadas interagem com o desenvolvimento do pensamento crítico? Será possível distanciar-se deste tipo de vivência para analisar logicamente um problema científico? Provavelmente não, além do que também é

pouco provável que a Psicologia como ciência tenha esta característica. Como apontam Cummins (2000) e Garcia (1998), o próprio objeto de estudo da Psicologia dificulta o distanciamento do cientista em relação ao tema de seu interesse. Logo, a qualidade possível do pensamento crítico nestes casos reflete a explicitação destas condições de análise e, então, dos seus desdobramentos.

A influência da variável sexo é um dos resultados mais intrigantes deste estudo, pois as diferenças entre os grupos feminino e masculino não foram grandes, ainda que o exemplo abordado no parágrafo anterior tenha discorrido sobre algumas hipóteses a partir de diferenças. Para compreender melhor este resultado, vale retomar o dado descritivo de que grande parte dos participantes do estudo foi composto por mulheres: 379 participantes do sexo feminino e 81 do masculino. A partir deste dado, evidencia-se o fato de o curso de Psicologia ser predominantemente frequentado por mulheres (pelo menos em nosso país), o que leva a psicologia a ser caracterizada como uma profissão tipicamente ligada ao sexo feminino, o que explicaria a atenção aos temas ligados à infância e ao sofrimento causado por uma psicopatologia. Neste ponto, pode-se pensar na relação entre as possibilidades de prática profissional mais ligadas à saúde e educação como espaços de cuidado em relação ao outro, que estariam ligadas com as representações do feminino e com uma estimulação tácita para que as mulheres ocupem esse espaço no campo de trabalho.

A interação entre as variáveis “sexo” e “fase do curso” apresentou dependência em mais da metade das questões. Nas seis questões em que houve a confirmação de associação entre as variáveis, a fase do curso influenciou o grupo de sexo feminino todas as vezes. Por outro lado, a associação entre o sexo masculino e a fase do curso foi confirmada apenas uma vez, na questão 12. Este resultado fortalece a hipótese de que existe uma correlação entre os temas estudados na Psicologia e as representações ligadas ao sexo feminino. Sendo assim, podemos supor que, no campo da construção do conhecimento pelas estudantes, as aprendizagens decorrentes das experiências pessoais e sociais que constituem o gênero feminino⁶ identificam-se com os temas que são objeto de estudo da Psicologia e com os espaços sociais nos quais o trabalho do psicólogo é necessário.

Outra variável da qual se esperava forte influência sobre as respostas dos participantes era a Instituição de Ensino Superior. Fatores como a carga horária do curso, disciplinas oferecidas (obrigatórias e eletivas), atividades de pesquisa, etc., compõem o ambiente no qual

⁶ Utiliza-se o termo “sexo” para referir-se à condição biológica do corpo, portanto feminino ou masculino. O termo “gênero” refere-se às representações sociais e históricas culturalmente constituídas que tipificam o feminino, o masculino e outras identificações, tais como o transgênero.

o estudante de Psicologia desenvolve o seu processo de aprendizagem. Portanto, é razoável afirmar que as condições institucionais interferem diretamente na qualidade de formação do profissional. No entanto, a relação entre as IES e as escolhas das repostas pelos participantes ocorreu em apenas três questões, o que não representa uma evidência suficientemente forte sobre a influência que a IES exerce na construção do conhecimento dos participantes. Por outro lado, as situações de interação entre as IES e a fase do curso demonstram associações de dependência com certa frequência. Antes de analisar os detalhes destas interações, cabe uma reflexão a respeito da IES como variável isolada.

Os temas abordados pelas questões em que a variável IES foi dependente foram: aquisição da linguagem; crenças dos pais em relação ao desenvolvimento infantil e psicopatologia (depressão e ideação suicida). Estes são temas classicamente estudados em Psicologia, sendo os dois primeiros frequentemente abordados desde o início da graduação. Os conhecimentos que a IES disponibiliza em relação a estes temas podem estar ligados a diferentes bases epistemológicas e paradigmas, às ênfases dadas pelos professores e a tradições teóricas da própria instituição. Na questão 2, por exemplo, que aborda a aquisição da linguagem, duas IES apresentaram frequências muito próximas entre as concepções interacionista e ambientalista, enquanto as outras duas demonstraram maior frequência na categoria interacionista. Será que as explicações ambientalistas e interacionistas podem ser conciliadas e, por isso, os participantes optaram por uma ou outra entendendo que ambas têm o mesmo poder explicativo? Ou existe mesmo uma oposição de visões, entre as quais os estudantes ficaram divididos? Entendendo que, pelo menos, uma destas perguntas possa ser respondida afirmativamente, pode-se inferir que: ou os paradigmas não possuem limites claros entre si, causando confusão, ou a diversidade de paradigmas provoca este tipo de fenômeno.

Em contrapartida, nas outras questões (7 e 10) a concepção interacionista foi predominante em todas as IES da pesquisa, demonstrando que, em relação a estes temas, provavelmente existe uma abordagem mais coesa. Na questão 10, por exemplo, foi abordado o tema depressão a partir de um relato de caso e a predominância da concepção interacionista foi significativamente maior do que as outras em todas as IES. O único resultado que se destacou foi a frequência da categoria inatista na IEB, consideravelmente maior do que nas outras. Isto significa que existe uma linguagem predominante e coerente a respeito da compreensão do fenômeno da depressão, mas ainda assim outra visão continua a ser fortemente adotada em uma das IES.

Os resultados obtidos pela análise da variável IES isoladamente demonstram que, no âmbito institucional, também se manifesta a diversidade de paradigmas existentes em Psicologia e que o estudante encontra dificuldade em identificar com clareza estes paradigmas e posicionar-se frente aos temas abordados de maneira mais coesa. Deste problema, evidencia-se, novamente, a dificuldade de transferência em aplicar o conhecimento aprendido a partir de uma base epistemológica a outras situações intelectuais. Neste aspecto, este resultado é importante que se discuta o papel da Universidade para que as condições de aprendizagem geradas resultem, de fato, numa apropriação das epistemologias, de tal maneira que elas possam ser transferidas e explicitadas. Muito se tem discutido atualmente, no âmbito pedagógico, sobre inter e multidisciplinariedade, métodos ativos de aprendizagem e a superação de modelos estanques de ensino. É preciso avançar nestas discussões, pois talvez o problema não seja apenas ligado à prática pedagógica em si, mas aos próprios problemas epistemológicos da Psicologia como ciência.

As interações entre as variáveis “fase do curso” e “IES” ocorreram de duas formas: a primeira refere-se à influência que as IES exerceram sobre os grupos de primeiro e último ano (fase do curso x IES); a segunda analisou a influência que a fase do curso exerceu entre os participantes de cada IES (IES x fase do curso). Esta última relação entre as variáveis foi a que apresentou dependência no maior número de questões: dez ao todo. Isto representa que, embora nem as IES, nem tampouco a fase do curso sejam, separadamente, variáveis influentes, quando combinadas produzem associações interessantes. Cabe ressaltar, entretanto, que, neste cruzamento, os participantes foram agrupados pelas suas IES de origem e, portanto, verificou-se que a fase do curso não foi determinante em todas as IES nas questões em que o cruzamento foi estatisticamente analisado. Os estudantes da IES A foram os mais influenciados pela fase do curso (cinco vezes), seguidos pelo grupo de estudantes da IES C (quatro vezes). A relação de dependência entre IES e fase do curso ocorreu apenas duas vezes na IES C e na IES B não foi possível avaliar, porque não participaram estudantes de último ano. Sendo assim, pode-se assumir que existe uma probabilidade mais geral de que cursar o primeiro ou o último ano proporcione ao estudante certos recursos que são utilizados para avaliar as alternativas apresentadas para as questões. No entanto, ao examinar mais detalhadamente esta influência, nota-se que esta não é uma tendência dominante nas IES A e C, e que é fraca na IES D. Independentemente das concepções que predominaram nas situações em que a dependência foi constatada, é preocupante o fato de que a etapa do curso não exerça uma influência mais forte sobre os participantes, pois isso pode representar que

estes estudantes têm dificuldade para apropriar-se do conhecimento em Psicologia de maneira mais crítica, ou seja, com a capacidade de analisar as situações-problema de maneira lógica e coerente. Se, por um lado, a diversidade de paradigmas pode ser vista como uma vantagem na flexibilidade e possibilidade de interpretações, por outro, a falta de uma estrutura de conhecimento coesa, a partir da qual novas possibilidades de interpretação possam surgir, leva a uma série de equívocos e incoerências. Por exemplo, se um psicólogo entende que o comportamento agressivo faz parte do repertório inato e interage com o ambiente, como poderia interpretar que o desenvolvimento moral é regulado somente pelas consequências ambientais? Não se trata de afirmar que uma concepção é melhor do que a outra, mas elas não são coerentes entre si.

Já a interação “fase do curso x IES”, apresentou dependência em cinco questões. Em quatro delas, a relação de dependência ocorreu apenas no grupo de primeiro ano e, no grupo de último, este cruzamento demonstrou dependência em apenas duas. Assim sendo, somente em uma situação, na questão 10, a interação entre fase do curso e IES foi dependente tanto no grupo de primeiro quanto no de último ano. Esses resultados sugerem que há uma tendência de que, nos temas abordados, os estudantes de primeiro ano sejam mais influenciados para interpretar os problemas do que os veteranos. Talvez isso ocorra porque os alunos iniciantes exerçam maior esforço para integrar as informações aprendidas no curso ao seu conhecimento prévio. Em contrapartida, é provável que os veteranos já tenham posicionamentos mais internalizados, mas que não necessariamente sirvam para o exame mais cauteloso do problema e que, talvez, já constituam estruturas de conhecimento. Seria interessante investigar melhor esta hipótese por meio de outros instrumentos, a fim de verificar as relações que essa estrutura de conhecimento, formada a partir da experiência acadêmica, interage com outras estruturas, de tal maneira que, ao acionar uma delas, um efeito de “rede” ocorra, e mais de uma estrutura de saber seja utilizada na interpretação. Assumindo que este processo pode ocorrer, a pergunta seguinte estaria relacionada com a condição do sujeito de tomar consciência de parte destas relações e como poderia coordená-las para pensar criticamente. A hipótese sugerida por este pesquisador é que o efeito de “rede” acaba sendo inevitável e, possivelmente, mais de uma estrutura de conhecimento é acionada quando o sujeito precisa solucionar um problema. Para que o sujeito consiga articular as informações ou os conhecimentos acionados, são necessários processos metacognitivos e explicitação do conhecimento, a fim de organizá-los de maneira coesa e coerente para a resolução do problema.

Na questão 10, por outro lado, podemos constatar a influência do fator vivência institucional tanto para a fase inicial quanto para a fase final do curso. Provavelmente este resultado está intimamente ligado com o tema depressão (psicopatologia), pois trata-se de um campo do conhecimento em que o psicólogo é mais exigido para argumentar de maneira embasada sobre a patologia, independente da sua base epistemológica. Ainda que as influências oriundas de outras estruturas individuais do conhecimento possam interagir com o conhecimento acadêmico, nesta questão os participantes demonstraram que a capacidade de analisar o problema criticamente é altamente influenciada pela relação entre a fase do curso e a IES.

As outras variáveis que fizeram parte do estudo e que não apresentaram influência significativa no total de questões foram “outro curso superior” e “Psicologia no Ensino Médio”. Não havia expectativa que estas duas variáveis fossem altamente influentes; o interesse foi de avaliar até que ponto experiências prévias no Ensino Superior e com o estudo da Psicologia como disciplina formal no Ensino Médio poderiam influenciar nas escolhas das respostas pelos participantes. O fato de ter ou não experiência prévia no Ensino Superior foi estatisticamente relevante nas questões em que os temas foram o determinismo genético ou ambiental (questão 1), hereditariedade e desenvolvimento (questão 6) e psicopatologia (questão 10). Em termos percentuais, as diferenças entre as categorias de cada grupo não foram significativamente diferentes, mas o resultado sugere que há uma relação entre esta experiência (e até a falta dela, por que não?) e o processo cognitivo que os participantes utilizaram para escolher as respostas. O mesmo se aplica aos casos em que a experiência de ter ou não estudado Psicologia no Ensino foi estatisticamente relevante, como a questão 4, sobre agressividade. De alguma maneira, a experiência de já ter discutido ou pensado esse assunto a partir de um paradigma psicológico, de outros referenciais de distintos campos do saber ou do senso comum, proporcionaram processos diferentes para avaliação do problema, ainda que os resultados finais tenham sido similares.

Depois destas considerações gerais sobre as variáveis que orientaram as análises deste trabalho com vistas a investigar as hipóteses iniciais, cabe discorrer também sobre algumas questões que apresentaram resultados diferentes das tendências que foram predominantes. Serão abordadas, portanto, algumas questões em que os resultados destacaram-se por suas particularidades.

Considerando os temas que foram apresentados aos participantes no questionário, os estudantes de último ano apresentaram dificuldade de posicionamento ou tendências mais

ideológicas em alguns casos, como na questão 12, por exemplo, que abordou a resolução do CFP sobre a postura do psicólogo frente a orientações sexuais homoeróticas. Muitos não se posicionaram de acordo com as alternativas apresentadas ou escolheram um posicionamento mais simples, que se mostra mais preocupado em não revelar o tabu e a complexidade envolvidos neste tema. Entretanto, é preciso ressaltar que a diferença entre o primeiro e o último ano nessa questão foi a esperada: os estudantes ingressantes mostraram mais diversidade de concepções ou indecisão; já os veteranos foram mais assertivos entre as categorias ambientalista e interacionista. Isto demonstra que o período de formação é importante neste tema que se relaciona tanto com os tabus seculares de sexualidade quanto com a tolerância e respeito à diversidade, que consistem em problemas sociais importantes, pois envolvem políticas públicas complexas, como a própria regulamentação do CFP. Para o aluno ingressante esta pode ser uma questão difícil de tratar, então o repertório ao qual ele acessa é o das suas vivências e da sua posição social frente a esta problemática. Por exemplo: este é um problema que faz parte do cotidiano do participante? Quais opiniões têm a respeito? Existe preconceito deste tipo por parte dos participantes? O participante já foi alvo de preconceito por causa da sua orientação sexual? Este tipo de vivência forma experiências importantes que a pessoa pode ter dificuldade de analisar criticamente e rever o seu posicionamento. De acordo com os resultados, parece que a maioria dos estudantes de Psicologia chega a ter esta condição ou, pelo menos, posicionar-se criticamente a partir dos fatores sociais que envolvem o tema.

Algo similar ocorreu na questão 5, sobre a formação moral problematizada a partir de um exemplo piagetiano típico. Foi surpreendente que a concepção ambientalista tenha predominado no último ano, pois as pistas que relacionavam a alternativa interacionista com a linguagem utilizada nas referências piagetianas eram muito claras. Aqui revelaram-se muito mais as crenças dos participantes do que a sua leitura crítica. Ainda que a própria orientação dada aos participantes tenha sido de escolher a alternativa que melhor representasse as suas concepções, neste caso havia uma conexão lógica que poderia facilmente induzir o participante a escolher a alternativa mais coerente com a epistemologia do autor citado na pergunta. Embora os participantes de último ano tenham escolhido a alternativa interacionista mais vezes do que os estudantes de primeiro ano, o que demonstra essa percepção, parece que o tema da questão foi mobilizador de outras crenças. O tema da moral é algo amplamente debatido nos dias de hoje, envolve a educação escolar, as responsabilidades dos pais e das crianças, a violência urbana e as discussões de ética na política. Neste cenário complexo e

muitas vezes tenso, crenças mais passionais e resoluções apressadas se apresentam. Por isso, a hipótese é a de que, neste caso, acreditar na possibilidade de controle pelas consequências ambientais pode ser uma maneira de encontrar a saída que atenda a necessidade psicológica das pessoas. No entanto, é relevante o fato, sendo esta hipótese realmente pertinente, de os estudantes de Psicologia posicionarem-se de maneira apressada em um assunto de tamanha relevância para os dias atuais e que consiste em um campo de interesse importante para a Psicologia há bastante tempo. Seria interessante aprofundar a investigação neste tema em outros trabalhos, para conhecer melhor o processo de avaliação do psicólogo sobre problemas que envolvem a moral.

De maneira geral, os resultados demonstraram que a concepção interacionista foi a mais frequente, tanto no primeiro quanto no último ano. Sendo assim, pode-se inferir que os estudantes de Psicologia apresentam tendência a analisar os problemas apresentados considerando a interação entre os fatores hereditários e ambientais. Ao todo, das 11 questões analisadas, foram 7 questões com predomínio do interacionismo nos grupos de primeiro e último ano. As ocorrências de predominância desta categoria ocorreram nas mesmas questões, as diferenças entre primeiro e último ano foram nas frequências, mas não na mudança radical nas concepções. Como foi minuciosamente tratado no capítulo de análise inferencial dos resultados, estas diferenças nas frequências entre os grupos de primeiro e último ano, grupos etários, por sexo, etc., demonstraram variações que indicam que estas diferenças sejam qualitativas, provavelmente. A habilidade de leitura, que implica considerar as relações causais explicitadas nas alternativas e relacioná-las com os problemas propostos; identificar os elementos característicos e os definidores, nos problemas e nas alternativas; a familiaridade com a linguagem científica em Psicologia, são habilidades e competências que o graduando desenvolve durante o curso e que influenciaram nas respostas. Ou seja, ainda que a mesma categoria tenha sido predominante nos dois grupos de participantes (primeiro e último ano), houve variações, como maior frequência na categoria dominante no último ano. Embora o estudo realizado não seja longitudinal, o que poderia oferecer maior precisão a respeito das mudanças que ocorrem com estudantes ao longo do curso, a comparação de resultados entre as fases do curso sugere que há uma reestruturação do conhecimento de Psicologia, desde a leitura mais embasada nas experiências individuais e no senso comum até a análise mais crítica, fundada no conhecimento científico.

O fato de as tendências apresentadas nas respostas de cada questão permanecer entre estudantes de primeiro e último ano demonstra que, em parte, a psicologia intuitiva permite

aos estudantes de primeiro ano posicionar-se frente à maioria das questões apresentadas. Basta verificar que, no total de respostas, o percentual de participantes que assinalou a alternativa “não sei ou não tenho ideia a respeito” foi baixíssimo. Os problemas que fazem parte do interesse da Psicologia como ciência são também parte da vida cotidiana das pessoas e, com frequência, são abordados pelos meios de comunicação que divulgam informações diversas e estimulam debates de opiniões nem sempre de maneira crítica. É importante que os estudantes se posicionem, mas também é importante verificar a capacidade de explicitar o raciocínio que levou a tal posicionamento e mais: como esse posicionamento pode ser defendido ou questionado. Neste sentido, a aplicação do questionário com respostas fechadas não permite a formulação de hipóteses mais específicas, mas as variações de frequência nas categorias encontradas, quando comparados os grupos de primeiro e último ano, sugerem uma mudança qualitativa, sobretudo porque a variável “fase do curso” mostrou-se, por si só ou em interação com outras variáveis, presente nas relações de dependência em todas as questões.

Embora a perspectiva interacionista tenha predominado em 7 questões, as outras 4 tiveram a concepção ambientalista como a mais frequente. Isto demonstra que, em certos temas, esta concepção foi aquela com que os participantes identificaram-se mais, o que pode ter acontecido pelo próprio poder explicativo da alternativa ambientalista ou por elementos na redação das alternativas que sugeriram mais coerência com os problemas apresentados. Cabe, no entanto, um breve exame destas questões.

As questões em que o ambientalismo predominou, tanto no primeiro quanto no último ano, foram a 2, 3, 5 e 9. As questões 2 e 3 trataram do desenvolvimento da linguagem e da inteligência, por meio da apresentação de dados e uma breve descrição de pesquisa. Na questão 2, o participante poderia contrapor a predisposição genética à ausência de aprendizagem prévia da linguagem (tábula rasa); cerca de metade dos participantes optaram pela explicação em que a aprendizagem é associativa. Curiosamente, a frequência de participantes que escolheu esta alternativa foi sensivelmente maior no grupo de último ano. Considerando que a tendência na maioria das questões foi a escolha pelas explicações interacionistas, este resultado é contraintuitivo. O que pode ter ocorrido nesta situação é que os participantes tenderam a valorizar a capacidade de aprendizagem da criança pequena, algo que já está exaltado na pergunta, mas sem a relação causal. Portanto, ou os estudantes seguiram a lógica da alta capacidade de aprendizagem, mas não atentaram para a explicação causal sobre a natureza dessa capacidade, ou se apoiaram na ideia comumente presente no

senso comum de que a criança é uma “esponja” que tende a absorver todas as informações do ambiente.

A questão 3 abordou o efeito Flynn, que pôde ter sido demasiadamente complicado para os estudantes de primeiro ano, já que a explanação breve da pesquisa e as alternativas sucintas podem ter sido insuficientes para o exame criterioso dos participantes. A explicação ambientalista foi a mais clara e condizente com uma ideia poderosa no senso comum: as crianças se desenvolvem intelectualmente mais cedo por causa do ambiente. A alternativa interacionista também valorizou o aspecto ambiental e, talvez por isso, as categorias tenham ficado equilibradas.

Nestas duas questões, os temas foram relacionados ao desenvolvimento cognitivo e suas causas. A preferência pelo ambientalismo pode ter ocorrido por influência de uma corrente de pensamento amplamente difundida culturalmente, em que o ambiente é o fator de maior importância para o desenvolvimento cognitivo, principalmente pelo valor dado à estimulação. Já as questões 5 e 9 tratam de outros temas.

A questão 5 já foi abordada como exemplo. A questão 9, apesar de solicitar a interpretação de um ditado popular, tratou de um tema bastante complexo em Psicologia: gênero. Posicionar-se em relação a possíveis explicações sobre as diferenças de gênero não é uma tarefa fácil, sobretudo pelas desigualdades históricas que causam inúmeros problemas com os quais a sociedade precisa lidar. A ciência tem como um de seus pressupostos participar dos problemas sociais e construir alternativas para remediá-los. Portanto, o impacto que o conhecimento científico tem sobre as relações sociais precisa ser avaliado cautelosamente. Quando tratamos de um tema em que a ciência pode ser usada para legitimar desigualdades ou inflamar discursos ideológicos, todo cuidado é pouco. Sendo assim, é provável que os participantes tenham escolhido a resposta aparentemente menos conflituosa, ou que conceda ao sujeito a condição de controlar os fatores que geram tais desigualdades, permitindo a formulação de resoluções mais pragmáticas. Neste sentido a alternativa ambientalista pode ter sido mais atraente, pois sugere que os gêneros são definidos pelas expectativas sociais. Não que seja simples mudar expectativas sociais, mas esta ideia livra a condição humana de uma “natureza” que poderia ser vista como determinista e imutável. Portanto, acreditar que a causa é o ambiente oferece o conforto da liberdade individual para romper com o que é externo. Logicamente, seria mais fácil romper com o externo e impessoal do que com uma condição inata. Neste sentido, a aproximação entre o inato e o aprendido

pode ser difícil e desenhou-se uma tendência mais passional para a interpretação deste problema.

Os dados obtidos nas questões 5 e 9 são interessantes para pensarmos o quanto a Psicologia trata de temas desafiadores do ponto de vista humano e social. Portanto, os discursos ideológicos interagem (por que não?) com o científico e geram um saber “híbrido”, muito difícil de se analisar criticamente.

A partir destes exemplos, ressaltamos a importância do pensamento crítico, o exame minucioso das ideias e o confronto constante entre os discursos ideológicos ou dominantes nos temas que interessam à Psicologia e o conhecimento científico clássico ou recente deste campo do saber. Para isso, não só a prática pedagógica desenvolvida pelos currículos é importante, mas atividades de pesquisa extracurriculares, organização e realização de atividades de divulgação científica (palestras, congressos, extensão) nas IES também podem ser importantes ferramentas para a estimulação do pensamento crítico pelos estudantes.

Os resultados do trabalho revelaram que as concepções de hereditariedade e ambiente dos estudantes de Psicologia que participaram da pesquisa são predominantemente interacionistas, ou seja, em geral os participantes demonstraram que interpretam a maior parte das situações apresentadas a partir de premissas em que os fatores inatos e ambientais devem ser considerados para compreender os fenômenos. Não obstante, a concepção ambientalista também apareceu como uma concepção forte em algumas situações. Embora essas concepções possam coexistir se apresentarem alto valor explicativo para os problemas estudados pela Psicologia, o resultado demonstra que há uma certa inconsistência no posicionamento crítico dos estudantes. Em primeiro lugar, as variáveis que seriam logicamente mais influentes para a formação do pensamento crítico, como fase do curso e IES, não apresentaram grande poder sobre as escolhas dos participantes. Espera-se que durante o curso de graduação o estudante mude, (re)construa seus domínios de conhecimento psicológico (como a psicologia intuitiva) no sentido de desenvolver teorias mais científicas. Se neste processo não conseguimos comprovar que a fase do curso e a IES são altamente influentes, cabe perguntar que outras variáveis seriam prevalentes no processo de formação destes estudantes.

Ao que parece, as teorias implícitas ainda predominam em relação a diversos temas que foram apresentados pelo questionário, não só formadas a partir do senso comum e da psicologia intuitiva, mas pela apropriação das teorias psicológicas que foram estudadas e possivelmente incorporadas a outras estruturas de conhecimento sem que houvesse (talvez por

falta de experiência e tempo) articulação adequada com elas, de tal maneira que o sujeito pudesse explicitar não só o que aprendeu, mas como pode interpretar a realidade a partir do que aprendeu e ter a capacidade regular dos processos internos de aprendizagem. Esta última capacidade é de natureza metacognitiva, na qual o aprendiz consegue entender que as teorias são abstratas, relacionam-se com outras teorias, pertencem a certas bases epistemológicas ou paradigmas e que são tão complexas quanto flexíveis. De acordo com Pozo (2004), esta qualidade de conhecimento chama-se *teoria construtiva*, na qual o sujeito é capaz de romper uma barreira de correspondência direta entre o conhecimento e a realidade e abstrai para “pensar o pensar”. Esta condição metacognitiva é algo difícil de se desenvolver; desta forma, muitos especialistas e profissionais não atingem este estágio plenamente.

Não era esperado encontrar entre os participantes de último ano o conhecimento com a qualidade de teoria construtiva, mas o da *teoria interpretativa*, que implica na tentativa de estabelecer relações diretas entre as teorias e realidade, deparando-se com os problemas desta relação. Teoricamente, as assimetrias encontradas na relação teoria e prática levam o aprendiz a buscar novos caminhos ou outras teorias, mais ainda no sentido de encontrar explicações que correspondam à realidade. Para Pozo (2004), este tipo de aprendizagem é ativa, mas tem uma finalidade reprodutiva. Relacionando a teoria de Pozo (2004) com as hipóteses iniciais deste trabalho e os resultados encontrados, parece que os participantes oscilam entre buscar correspondências diretas entre a teoria e as concepções de realidade que possuem e diversificar suas concepções teóricas para explicar os problemas de acordo com o que lhes parece mais coerente implicitamente. Estes processos certamente fazem parte da aquisição do conhecimento científico e da formação profissional, mas também podem suscitar diversos problemas numa ciência que é diversa, como a Psicologia.

Se os estudantes de Psicologia passam pelo processo de reestruturação do conhecimento psicológico, seria esperado que o exercício constante de explicitação e internalização do conhecimento, por meio das diversas atividades acadêmicas, ajudasse o graduando a posicionar-se em relação à ciência que estuda de maneira progressivamente mais contundente. Pensar nesta condição, a partir das problematizações feitas por Cummins (2000) e Carone (2003), torna árdua a tarefa do estudante de Psicologia de sustentar suas posições teóricas criticamente. Cummins (2000) aponta que a Psicologia, como ciência, não se desenvolve ou se apresenta como um conjunto axiomático de princípio e leis gerais, tal como a Física newtoniana. As leis e princípios em Psicologia se apresentam em sistemas especializados, desenvolvidos de acordo com a constituição e organização do próprio objeto

de estudo. De maneira complementar, Carone (2003) problematiza a dificuldade em definir paradigmas nas ciências humanas, sobretudo na Psicologia, uma vez que os modelos mais tradicionais da ciência foram estruturados a partir das ciências exatas e naturais, como também aponta Garcia (1998). Dessa maneira, podemos concluir que ainda há um problema que não parece ser considerado pelas DCN para os cursos de Psicologia que, ainda que reconheçam a ampla complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico, não oferecem orientações que ajudem a situar os envolvidos na formação de psicólogos frente a diversidade de epistemologias ou paradigmas em Psicologia.

As teses defendidas por Cummins (2000) e Carone (2003) são pertinentes, pois a Psicologia tem seu próprio modo de estruturação e desenvolvimento como ciência e, provavelmente, a diversidade continuará fazendo parte dela. No entanto, isto torna ainda mais difícil a tarefa do psicólogo (incluo aqui os já formados) de superar a estratégia cognitiva da teoria interpretativa, pois é bem mais curto o caminho de abandonar uma concepção, porque ela não se aplica a um pequeno conjunto de situações, em busca de outro modelo explicativo igualmente válido, do que aprofundar-se em uma epistemologia e romper a barreira da correspondência direta.

O presente trabalho apresentou, como objetivo inicial, avaliar se estudantes de Psicologia analisariam criticamente situações-problema que envolveram temas do Desenvolvimento Humano. Apesar de os resultados não confirmarem que o pensamento crítico, construído a partir da vivência acadêmica e da progressão no curso de graduação, verificou-se que há uma tendência a interpretar os problemas pela perspectiva interacionista na maioria dos temas, mas esta visão não é transferida para certos temas em que outros aspectos estão envolvidos, como as crenças, experiências individuais ou ideologias. Portanto, conclui-se que o posicionamento dos participantes em relação ao debate da hereditariedade e ambiente é permeado por problemas epistemológicos referentes ao processo de aprendizagem da ciência, ao problema da epistemologia da própria Psicologia como campo de conhecimento e pela diversidade de paradigmas em Psicologia.

Portanto, defende-se que o presente trabalho é relevante e contribui para as discussões acadêmicas sobre o processo de aprendizagem do estudante de Psicologia e o desenvolvimento da Psicologia como ciência.

Dada a pertinência do tema e de novas questões que podem ser levantadas a partir do conteúdo deste trabalho, espera-se que pesquisas mais diversificadas sejam desenvolvidas futuramente. Além disso, espera-se que este trabalho também possa contribuir com pesquisas

de outros temas, já que no procedimento de coleta de dados foram abordados diversos temas da Psicologia quem podem ser de interesse para pesquisadores de outras áreas.

Quanto às limitações do trabalho que precisariam ser superadas em outros estudos, destaca-se o uso de um questionário com alternativas pré-definidas que não permite ao participante revelar com mais detalhes os processos envolvidos na escolha das respostas e os argumentos utilizados. Além disso, participaram da pesquisa apenas quatro instituições, privadas, do Estado de São Paulo. Seria interessante estender a pesquisa em instituições públicas de Ensino Superior e de outros estados brasileiros.

REFERÊNCIAS⁷

- Amêndola, Marcia Ferreira. (2014). Formação em Psicologia, demandas sociais contemporâneas e ética: uma perspectiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(4), 971-983. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1982-370001762013>
- Bakhtin, M. (2014). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (16a ed.). São Paulo, SP: Hucitec.
- Brasil (2004). Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 0062/2004, de 12 de abril de 2004. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia*. Brasília: DF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf>
- Brasil (2011). Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 5/20011, de 15 de março de 2011. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia*. Brasília: DF. Recuperado de <portal.mec.gov.br/docman/marco-2011-pdf/7692-rces005-11-pdf>
- Carone, Iray (2003). *A Psicologia tem Paradigmas?*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo; Fapesp.
- Carraher, D. W. (2011). *Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas*. São Paulo: Cengage Learning.
- Carvalho-Barreto, A. de, Soares, P. G., & Barbato, S. B. (2014). Considerações sobre o Fomento de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Humano no Brasil: História e Desafios. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(4), 1002-1013. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1982-370000772013>
- Chomsky, N. (2009). *Linguagem e Mente* (3a ed.). São Paulo, SP: Editora UNESP.
- Conselho Federal de Psicologia (2012, jan/ago). Muito a comemorar, muito mais a fazer. *Jornal do Federal*, 23(104), 4-15.
- Cummins, R. (2000). “How does it work” versus “what are the laws?: two conceptions of psychological explanations. In Keil F. C. & Wilson R. A. (Ed.), *Explanation and Cognition* (pp 117 – 144). Massachusetts: The MIT Press.
- Enemark, S., & Kjaersdam, F. (2009). A ABP na teoria e na prática: a experiência de Aalborg na inovação do projeto no ensino universitário. In Ulisses, F. A., & Genoveva, S. (Orgs). *Aprendizagem baseada em problemas no Ensino Superior*. São Paulo, SP: Summus.
- Lima, A. L. G., & Catani, D. B. (2015). “What kind of student is this?”: psychology, pedagogy and teacher training. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 571-593. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206202>
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2013). *Estatística sem matemática para psicologia* (5a ed.). Porto Alegre, RS: Penso.

⁷ Estilo American Psychological Association (APA).

- Davis, C., & Oliveira, Z. M. R. (1994). *Psicologia na educação*. São Paulo, SP: Cortez.
- Francis, R. C. (2015). *Epigenética: como a ciência está revolucionando o que sabemos sobre hereditariedade*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Furtado, O. (2012). 50 anos de Psicologia no Brasil: a construção social de uma profissão. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 66-85. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500006>
- Garcia, E. (1998). A natureza do conhecimento escolar: transição do cotidiano para o científico ou do simples para o complexo? In Rodrigo, M. J., & Arnay, J. (Orgs.). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança* (pp. 75-101). São Paulo: Ática.
- Kuhn, T. S. (2011) *A estrutura das revoluções científicas* (10a ed.). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Leme, M. I. S. (2007). Aquisição e explicitação do conhecimento no ensino superior. *Temas em Psicologia*, 15(1), 105-113. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100011&lng=pt&tlng=pt.
- Lewis, (1999). *Alterando o destino: por que o passado não prediz o futuro*. São Paulo, SP: Moderna.
- Lisboa, F. S., & Barbosa, A. J.. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(4), 718-737. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n4/v29n4a06.pdf>
- Lomônaco, J. F. B. (1997). *A natureza dos conceitos: visões psicológicas* (Tese de Livre Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo).
- Macedo, A. R. de, Trevisan, L. M. V., Trevisan, P., & Macedo, C. S. de. (2005). Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(47), 127-148. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362005000200002>
- Maciel, L. S. B., & Neto, A. S. (2006). A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 465-476. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>
- Morente, M. G. (1980). *Fundamentos de Filosofia: lições preliminares* (8a ed.). São Paulo, SP: Mestre Jou.
- Mortimer, E. F. (1996) Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? *Investigações em Ensino de Ciências*, 1(1), 20-39. Recuperado de http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID8/v1_n1_a2.pdf
- Oliva, A. D. (2004). A noção de estado inicial e concepções de desenvolvimento: problemas e necessidade de definições empíricas dos termos. In Seidl de Moura, M. L. (Org.), *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento* (pp. 61-110). São Paulo, SP: Casa do

Psicólogo.

- Palácios, J. (2004). Psicologia evolutiva: conceitos, enfoques, controvérsias e métodos. In Coll, C., Marchesi & Palácios, J. (Orgs), *Desenvolvimento psicológico e educação* (2a ed., pp. 13-52). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pessotti, I. (1988). Notas para uma história da psicologia brasileira. In Conselho Federal de Psicologia, *Quem é o psicólogo brasileiro?*(pp. 17-31). São Paulo, SP: EDICON.
- Pereira, C. A. L. F. M. (2010). *A ideia do determinismo infantil entre estudantes de Psicologia: proposta de uma escala de avaliação*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo).
- Piaget, J. (1954). Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. In G. Delahanty & J. Perrés (Orgs.). *Piaget y el psicoanálisis* (pp.181-287). México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana Xoxiunilco, 1994.
- Pinker, S. (2004). *Tábula Rasa: a negação contemporânea da natureza humana*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pozo, J. I. (2004). *Aquisição do conhecimento: quando a carne se faz verbo*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ribeiro, F. L., Bussab, V. S. R., & Otta, E. (2004). De colo em colo, de berço em berço. In Seidl de Moura, M. L. (Org), *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento* (pp. 229-284). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Riggio, H. R., & Halpern, D. F. (2006). Understanding Human Thought: Educationg Students as Critical Thinkers. In Buskist, W., & Davis, S. F. (Eds.) *Handbook of the teaching of psychology* (pp. 78-84). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Schwartzman, Simon. (2006). A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. *Estudos Avançados*, 20(56), 161-189. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142006000100012>
- Seidl de Moura, M. L., & Ribas, A. F. P. (2004). Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas. In Seidl de Moura, M. L. (Org.), *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento* (pp. 21-59). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Silva Baptista, M. T. D. (2010). A regulamentação da profissão Psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(spe), 170-191. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30spec08.pdf>
- Soares, Antonio Rodrigues. (2010). A Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(spe), 8-41. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30spec02.pdf>
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Tourinho, E. Z., & Carvalho Neto, M. B. (2004). O conceito de estado inicial na explicação do comportamento humano: considerações de uma perspectiva analítico comportamental. In Seidl de Moura, M. L. (Org), *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento* (pp. 111-134). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Trigueiro, E. S. O. (2015). A psicologia e o estudante de psicologia: elementos para o debate. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 223-232. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192820>
- Vieira, M. L., & Prado, A. B. (2004). Abordagem evolucionista sobre a relação entre filogênese e ontogênese no desenvolvimento infantil. In Seidl de Moura, M. L. (Org), *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento* (pp. 155-203). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Walker, E. L. (1973) *Psicologia como ciência natural e social*. São Paulo, SP: Herder.