

A Dimensão Social da Educação Psicológica Deliberada

B. P. Campos*, M. E. Costa** & I. Menezes***

O modelo desenvolvimental-ecológico da intervenção psicológica é considerado como o mais adequado à produção de mudanças na acção-em-contexto. Os pressupostos deste modelo são enfatizados, nomeadamente uma abordagem holística do sujeito, a consideração das estruturas pessoais e transpessoais como alvos da intervenção e a priorização de estratégias de consultadoria colaborativa. São apresentadas duas ilustrações desta abordagem em contexto educativo: o Projecto Alcácer e uma proposta de operacionalização da Área de Formação Pessoal e Social.

A questão central que este artigo pretende discutir foi inicialmente formulada por Campos (1991): "São os sistemas pessoais o único alvo da mudança desenvolvimental?" (pp. 13).

Os programas preventivos e desenvolvimentais assumem geralmente um modelo centrado-na-pessoa (Weissberg, Caplan & Sivo, 1989), intervindo directamente nos indivíduos quer para prevenir as consequências negativas de transições esperadas quer para promover a complexidade de processos ou competências psicológicas. A ênfase é colocada no desenvolvimento de áreas específicas de competência do cliente, como as competências de comunicação ou de tomada de decisão (e.g. Gresham & Nagle, 1980), ou na promoção de mudanças estruturais, como a complexidade das estratégias

de negociação interpessoal (e.g. Adalbjarnadóttir & Edelstein, 1989). Neste último caso, as intervenções visam mudanças estruturais sectoriais ou globais [e.g. a discussão de dilemas morais de Blatt & Kohlberg (1975) para promover o raciocínio moral *versus* os programas de educação psicológica deliberada desenvolvidos por Sprinthall (1980; 1991) que pretendem aumentar a complexidade estrutural do sujeito]. Saliente-se, ainda, que as estruturas podem ser conceptualizadas como universais (Kohlberg, 1969; Selman, 1976) ou idiossincráticas (Guidano & Liotti, 1983; Guidano, 1987, 1991) (e.g. tomada de perspectiva social *versus* teorias pessoais implícitas).

É importante notar que neste artigo optamos por utilizar a expressão educação psicológica deliberada para designar todos estes programas preventivos e desenvolvimentais centrados na pessoa, e não exclusivamente para referir o movimento liderado por Sprinthall (1980; 1991).

A transformação da qualidade da acção humana

O principal objectivo destes vários programas, apesar de diferentes conceptualizações do desenvolvimento ou dos processos psicológicos subjacentes, é a criação de condições para uma melhor qualidade da acção humana. No entanto, a qualidade da acção humana não é assegurada pela decomposição dos sistemas pessoais em unidades discretas (Martin, 1989), quer estas sejam periféricas

* Professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

** Professora Associada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, e membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento onde é responsável pelo Serviço de Psicoterapia.

*** Assistente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

Este artigo reproduz uma comunicação apresentada na Sessão Plenária "Preventive and Developmental Programs: New Directions" da 2nd International Conference of Psychological Intervention and Human Development, Valencia, 11-14 Julho, 1993.

(e.g. competências) ou tácitas (e.g. estruturas sócio-cognitivas universais ou idiossincráticas). O desenvolvimento de um sistema pessoal competente exige uma abordagem holística: com efeito, falta provar que mudanças num domínio específico resultam numa reorganização do sistema pessoal no seu todo. E dado que os programas geralmente não avaliam os seus efeitos para além de áreas exclusivamente intrapsíquicas (Barclay, 1984), é também duvidoso que produzam resultados duradouros e visíveis na acção do cliente em contexto.

De facto, a acção-em-contexto não depende exclusivamente das competências pessoais e das estruturas sócio-cognitivas: a interacção dos indivíduos com as características psicossociais dos seus contextos de vida, como, por exemplo, o clima social de uma instituição, também determina e estrutura oportunidades para a acção. Consequentemente, a acção-em-contexto depende de estruturas psicológicas que não são exclusivamente pessoais mas que podemos designar de transpessoais e que representam a dimensão social da acção humana. As estruturas transpessoais incluem recursos sociais como o apoio, o poder, o controlo e características institucionais como o clima psicossocial e as práticas organizacionais. Em nosso entender a realidade psicológica não inclui apenas dimensões intrapsíquicas, nem o processo de construção de significado em que os indivíduos estão envolvidos ao longo do ciclo vital é independente do contexto sócio-histórico ou dos ambientes específicos em que vivem. Bronfenbrenner (1979; 1986), com o seu modelo da ecologia do desenvolvimento, operacionalizou de forma notável este pressuposto, considerando o impacto do micro, meso, exo, macro and cronossistemas no desenvolvimento individual. Assim, o planeamento, implementação, avaliação e disseminação de intervenções intencionais nas estruturas transpessoais emerge como uma via legítima para a produção da mudança desenvolvimental (Weissberg, Caplan & Sivo, 1989).

Mas o problema da acção-em-contexto pode também ser considerado de uma outra perspectiva. A motivação básica dos psicólogos para a disseminação de intervenções sistémicas foi a constatação da relativa inadequa-

ção das experiências correntes dos clientes do ponto de vista da sua qualidade desenvolvimental e do seu potencial para a aquisição de competências; o considerável esforço desencadeado para melhorar a qualidade das experiências de vida dos clientes consistiu em *acrescentar* oportunidades para o desenvolvimento. Mas se se pretende potencializar esforços preventivos e desenvolvimentais é necessário produzir mudanças tanto nos indivíduos como nos seus contextos de vida, visando transformar do interior o que está a acontecer (Campos, 1989 c). Assim, advogamos a necessidade de intervenções nos contextos ecológicos de forma a transformar os recursos de apoio social, as estruturas de poder, os climas sociais e as práticas institucionais (Campos, 1991).

A intervenção nas estruturas transpessoais

O desenvolvimento de intervenções nos sistemas transpessoais beneficia dos resultados da investigação sobre a eficácia dos programas centrados-na-pessoa (Rest & Toma, 1979; Higgins, 1980; Baker, 1984). Recentemente, Sprinthall (1991) definiu as características centrais destas intervenções que garantem a sua eficácia: (1) o *"role-taking"*, i.e., o envolvimento num "papel de ajuda significativo" (pp. 34) numa situação de vida real; (2) a *reflexão* crítica e sistemática sobre a experiência; (3) o equilíbrio entre a acção e a reflexão, evitando a tendência a sobrevalorizar uma destas componentes; (4) a *continuidade*, afirmando a fundamental importância do "tempo-na-tarefa", pois a mudança não resulta de programas "breves, descontínuos ou episódicos" (pp. 36); e (5) o *apoio*, porque o desenvolvimento é frequentemente um processo doloroso e as emoções negativas não devem ser evitadas ou negadas mas trabalhadas ao longo da intervenção. Estas componentes devem, portanto, estar presentes nos nossos esforços para transformar a qualidade psicossocial das experiências reais, em-contexto, da vida dos clientes, ou seja, dos climas sociais, das redes de apoio e das oportunidades para desenvolver actividade desafiantes.

Esta abordagem deverá também favorecer a criação de recursos nos contextos ecológicos

através da consultadoria psicológica a todos os níveis organizacionais, incluindo os clientes, os trabalhadores e a administração (Oja & Smulyan, 1989). Esta estratégia permite às instituições "assumir a autoria do programa e implementar [mudanças] de forma regular (...), em vez de estarem dependentes de agentes exteriores para providenciar os serviços" (Weissberg, Caplan & Sivo, 1989, pp. 274). O resultado seria tornar toda a instituição responsável pelo bem-estar e pelo desenvolvimento pessoal dos seus membros. O envolvimento de actores locais no processo de planeamento, implementação, avaliação e disseminação da mudança capacitará a própria instituição, assegurando a todos os seus membros um nível mais complexo de auto-organização e criando, assim, melhores oportunidades para o seu desenvolvimento psicológico. Alguns programas, nomeadamente os criados por Thies-Sprinthall (1984; 1991), enfatizam o desenvolvimento dos profissionais (neste caso, dos professores), mas, novamente, as mudanças são intencionalizadas e avaliadas apenas no sistema pessoal e nenhum esforço deliberado é feito para transformar as estruturas transpessoais. Ora, esforços intencionais para mudar as práticas profissionais não são alcançáveis apenas pela promoção da competência pessoal dos indivíduos. As práticas incluem as relações que um professor estabelece com os seus alunos, colegas, órgãos directivos e políticas institucionais. E a produção de mudanças nestas interacções deve ser um objectivo deliberado da intervenção psicológica. Naturalmente, isto implica o desenvolvimento de intervenções com grupos de indivíduos que trabalham juntos e não se consegue pela promoção da competência individual numa abordagem exterior ao seu contexto de trabalho (Campos, 1993 b).

O modelo desenvolvimental-ecológico da intervenção psicológica

Neste sentido, defendemos um modelo desenvolvimental-ecológico da intervenção psicológica que enfatiza as mudanças nos sistemas transpessoais como condição para garantir e potencializar a qualidade da acção-em-contexto. Resumindo, os nossos pressupostos são os seguintes:

(i) uma *abordagem holística dos sistemas pessoais*, enfatizando a noção de sistema pessoal competente em vez de atender parcelarmente à promoção de competências específicas ou da complexidade de estruturas sectoriais;

(ii) a relevância das *estruturas pessoais e transpessoais* como alvos dos programas preventivos e desenvolvimentais;

(iii) um *modelo da intervenção psicológica centrado na acção-em-contexto*, visando "estruturar as oportunidades da vida real onde podem ser praticadas e reforçadas" (Weissberg, Caplan & Sivo, 1989, pp. 266), em vez de acrescentar programas segmentados;

(iv) uma *intervenção intencional nos sistemas transpessoais*, capacitando tanto os indivíduos como as suas comunidades, produzindo mudanças nos recursos de apoio social, nas características organizacionais e nos climas psicossociais (Gottlieb, 1983, 1988; Moos, 1976, 1987, 1988; Orford, 1992; Vaux, 1988);

(v) um modelo da prática profissional que assenta na *consultadoria colaborativa*, em que os psicólogos partilham, de facto, a psicologia (a) lidando com os problemas práticos, agindo sobre as situações concretas com que os consulentes se confrontam no seu quotidiano, (b) promovendo as capacidades dos consulentes para lidar com esses problemas e (c) assumindo padrões democráticos de poder e comunicação com os consulentes e os clientes (Campos, 1989 b, 1989 c, 1990 b).

Ilustrações

Um exemplo da aplicação deste modelo de intervenção é o Projecto Alcácer (Campos, 1986, 1987, 1989 a, 1989 b, 1990 a) que foi implementado entre 1981 e 1986 num meio rural que apresentava altos índices de insucesso escolar. O projecto foi desenvolvido em 7 centros de educação infantil criados por iniciativa popular após o 25 de Abril, na sequência do aumento do emprego materno: os centros eram dirigidos por pais sem experiência de gestão e as educadoras eram recrutadas entre os membros da população com maior qualificação académica mas não tinham qualquer formação profissional no domínio da educação infantil. Esta situação resultava numa representação dos centros como locais de guarda das crianças,

não havendo por parte quer da comunidade quer dos pais nenhuma expectativa ou reconhecimento do seu papel como contexto educativo.

A equipa de intervenção era constituída por um psicólogo, um sociólogo, dois pedagogos e dois educadores de infância. O processo de avaliação de necessidades foi conduzido em colaboração com todos os actores: famílias, trabalhadores e gestores dos centros e membros significativos da comunidade. Saliente-se que, nesta perspectiva, o processo de avaliação de necessidades num dado contexto é já intervenção nesse contexto, pois não é possível separar a substância da investigação (quais os problemas a tratar) da natureza da relação de investigação que deve implicar um diálogo com a comunidade hospedeira na definição das questões relevantes (Kelly, 1968; Vincent & Trickett, 1983). O resultado foi a definição de um contrato de intervenção que estipulava alvos, necessidades, objectivos e estratégias; a equipa iria intervir directamente junto do pessoal e gestores para promover a construção de novas atitudes e práticas educativas; o pessoal e os gestores dos centros, com o apoio da equipa de intervenção, agiriam directamente sobre os pais e a comunidade.

A consultadoria colaborativa foi a estratégia privilegiada: as intervenções com o pessoal e gestores (os consulentes) visavam a promoção da sua capacidade para construir um novo currículo¹ para as crianças (os clientes), tomando como ponto de partida as práticas correntes e os problemas do quotidiano. O novo currículo visa produzir mudanças tanto ao nível do microsistema (as actividades, papéis e relações nos centros de educação infantil) como ao nível do mesossistema (a relação entre os centros e as famílias e comunidade). O processo de desenvolvimento curricular assume uma perspectiva de investigação-acção colaborativa através da formação participante. Os consultores observam as práticas correntes no local, promovem a discussão e reflexão a partir destas e apoiam os consulentes no processo de gerar, implementar e avaliar alternativas e, finalmente, na selecção de regras de acção. As componentes básicas deste processo são a acção em situações de vida reais, a reflexão sobre a acção que resulta do

questionamento das práticas actuais, no contexto de uma relação interpessoal facilitadora com o consultor. O projecto resulta da colaboração recíproca entre consultores e consulentes é “uma produção colectiva em que todos são autores, cada um de acordo com as suas possibilidades do momento” (Campos, 1989 b, pp. 148) porque os agentes locais têm o direito de decidir as mudanças a implementar. O papel dos consultores é apoiar os consulentes na transformação do seu próprio ambiente, promovendo, assim, a sua capacidade para lidar com constrangimentos e desafios.

Neste projecto podem ser encontrados vários exemplos do papel das mudanças nas estruturas transpessoais como determinantes da qualidade da acção-em-contexto. O racional para o planeamento e desenvolvimento do projecto foi o modelo da ecologia do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979). Naturalmente, existem outras perspectivas úteis para a análise e intervenção nas estruturas transpessoais (e.g., Baker, 1966; Moos, 1976; Kelly, 1968) mas a conceptualização do desenvolvimento da criança proposta por Bronfenbrenner revelou-se particularmente relevante em Alcácer. Bronfenbrenner define o microsistema como “o conjunto de actividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento num dado contexto com características físicas e materiais específicas” (1979, pp. 22). As intervenções ao nível do microsistema (centros de educação de infância) visavam mudanças nestes vários elementos: por exemplo, a organização temporal é uma dimensão com poderosas implicações numa instituição e, em Alcácer, os horários de trabalho das educadoras eram rotativos. Os consultores negociaram horários fixos com os gestores e pessoal, dada a sua maior adequação a instituições educativas: as educadoras puderam assim trabalhar de forma contínua com o mesmo grupo de crianças, o que possibilitou o desenvolvimento de uma relação consistente e a implementação de projectos educativos sistemáticos e a longo-prazo. Do ponto de vista do desenvolvimento das crianças esta mudança organizacional teve vantagens óbvias (Silva & Miranda, 1986).

Outro exemplo pode ser extraído ao nível do mesossistema, que “compreende as

interrelações entre dois ou mais contextos em que a pessoa em desenvolvimento participa activamente” (Bronfenbrenner, 1979, pp. 25). A participação das famílias na escola, um fenómeno relativamente raro, está associada a ganhos na realização académica e no bem-estar dos alunos (Davies, 1989). De forma a estreitar a relação entre os centros e as famílias, as educadoras implementaram um projecto de recolha de adivinhas. Isto reconhecia implicitamente o valor do conhecimento tradicional e, portanto, a importância da família na vida dos centros. As crianças escreveram, desenharam e criaram novas adivinhas, fizeram uma exposição do seu trabalho no centro e convidaram os pais a participar. Para além de permitir aos pais visitar e familiarizar-se com os centros, o projecto das adivinhas contribuiu ainda para o desenvolvimento das crianças nos domínios da linguagem oral e escrita oral e das competências de raciocínio (Silva & Miranda, 1986).

O Projecto Alcácer é um exemplo prático de uma intervenção que visa produzir mudanças nos sistemas pessoais e transpessoais pela transformação das experiências correntes e pelo envolvimento dos actores locais neste processo.

A área de formação pessoal e social que está actualmente a ser implementada nas escolas do ensino básico em Portugal emerge, também, como um domínio de intervenção em que especial atenção deve ser dada às dimensões sociais da educação psicológica deliberada. Esta área tem entre os seus objectivos contribuir para a promoção do desenvolvimento da personalidade dos alunos e assumir várias modalidades curriculares, a saber: a disseminação transdisciplinar, um espaço curricular não disciplinar (a Área Escola), uma disciplina específica (Desenvolvimento Pessoal e Social) e actividades de complemento curricular.

A dimensão psicológica da formação pessoal e social exige uma organização curricular que se sobreponha à tendência da escola para uma abordagem disciplinar. Com efeito, a formação pessoal e social deveria ser implementada a partir de uma organização curricular centrada em problemas que enfatiza o papel de todas as disciplinas na exploração dos vários temas

“que emergem no contexto da vida pessoal e social” (Beane, 1990, pp. 139). O espaço curricular não disciplinar pode ser utilizado para o desenvolvimento de projectos, constituindo assim um contexto para a acção. Deste modo, trata-se de dar oportunidades aos alunos para o envolvimento em actividades significativas dentro e fora da escola. Naturalmente, na selecção destes projectos há que ter em conta as características desenvolvimentais dos alunos. Todas as disciplinas podem contribuir para o planeamento desses projectos enquanto a disciplina específica deve ser um espaço para personalizar o conhecimento produzido e reflectir sobre a acção em que os alunos estão envolvidos (Campos, 1993 a).

Para além desta organização geral, a formação pessoal e social deve reconhecer o impacto do currículo oculto e, portanto, a necessidade de transformar deliberadamente as práticas educativas, os regulamentos da escola e o clima social (Campos, 1991). Mais uma vez, a dimensão social da educação psicológica deliberada deve ser enfatizada se queremos produzir mudanças significativas na acção dos alunos em contexto. Numa escola que enfatiza “a manutenção da ordem, os procedimentos autocráticos, a etiquetagem dos alunos, as sanções punitivas, a moralização pela autoridade, a impessoalidade e a obediência” (Beane, 1990, pp. 152) um programa que visa promover a participação cívica e os valores democráticos — um objectivo explícito da formação pessoal e social — está condenado ao fracasso, dada a sua incongruência com as experiências concretas dos alunos. Uma intervenção desta natureza merece, sem dúvida, os comentários cépticos de Edelstein (1985) sobre a artificialidade e segmentação das intervenções preventivas e desenvolvimentais nas escolas. Consequentemente, se o objectivo é promover a participação cívica e democrática dos alunos deve-se começar por considerar as oportunidades que os alunos têm para experienciar uma vivência democrática nas escolas. E isto não é alcançável através da criação de um laboratório de democracia num segmento da escola, como Kohlberg (1985) propõe na comunidade justa, mas através da transformação do clima social de *toda* a escola na direcção de “procedimentos democráticos, altos níveis de interacção, personalização,

respeito pela dignidade individual, auto-disciplina, flexibilidade e tomada de decisão participativa" (Beane, 1990, pp. 152-153).

Se é verdade que as mais recentes abordagens da Psicologia assumem a importância duma visão construtivista da ecologia do desenvolvimento humano, reconhecendo a dimensão social do processo de construção pessoal de significados, é também verdade que a relevância desta dimensão social na intervenção psicológica tem sido menos enfatizada. No entanto, intervir deliberadamente nas estruturas transpessoais é um desafio necessário se queremos garantir a eficácia dos programas preventivos e desenvolvimentais na promoção da qualidade da acção-em-contexto dos nossos clientes.

Notas

(1) Neste projecto a expressão currículo engloba não só as actividades educativas mas todas as experiências que as crianças têm no centro, incluindo a organização do tempo, espaço e materiais, o processo de gestão dos centros e a relação com a comunidade.

Bibliografia

- Adalbjarnadóttir, S. & Edelstein, W. (1989). Listening to children's voices: Psychological theory and educational implications. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33, 1, 79-97.
- Barclay, J. R. (1984). Primary prevention and assessment. *The Personnel and Guidance J.*, April, 475-8.
- Beane, J. A. (1990). *Affect in the curriculum. Towards democracy, dignity and diversity*. N.Y.: Teachers College, Columbia University.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard: Harvard Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 6, 723-742.
- Campos, B. P. (1986). Formación e investigación-acción participativas para el desarrollo. In M. J. Quintana (Ed.), *Investigación participativa e educación de adultos*. (pp. 151-162). Madrid: Narcea.
- Campos, B. P. (1987). Formação participante de profissionais do desenvolvimento humano. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 1, 7-16.
- Campos, B. P. (1989 a). Elaboração de um projecto de formação/inovação. In *Questões de política educativa*. (pp. 155-174). Porto: Asa.
- Campos, B. P. (1989 b). Formação de professores centrada na escola e inovação pedagógica. In *Questões de política educativa*. (pp. 135-153). Porto: Asa.
- Campos, B. P. (1989 c). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 123-134.
- Campos, B. P. (1990 a). Intervenção ecológica para o desenvolvimento da criança. In M. J. Silva & G. Miranda (Eds.), *Projecto Alcácer*. Lisboa: Gulbenkian.
- Campos, B. P. (1990 b). O psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 83-95.
- Campos, B. P. (1991). Psychological development and personal and social education in the schools. In H. Starkey (Ed.), *Socialization of school children and their education for human values and democratic rights*. (pp. 53-76). Amsterdam: Swetz & Zeitlinger.
- Campos, B. P. (1993 a). *Educação ambiental no quadro da formação pessoal e social*. Comunicação apresentada no Colóquio sobre Educação Ambiental, C.N.E., Lisboa.
- Campos, B. P. (1993 b). Perspectivas de formação contínua de professores. *Revista Educação*, 6, 19-23.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Edelstein, W. (1985). Moral intervention: A skeptical note. In M.W. Berkowitz & F. Ozer (Eds.), *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Gottlieb, B. H. (1983). *Social support strategies: Guidelines for mental health practice*. Beverly Hills, C. A.: Sage Publications.
- Gottlieb, B. H. (1988). Support interventions: A typology and agenda for research. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships. Theory, research and interventions*. (pp. 519-542). Chichester: Wiley.
- Gresham, F. M. & Nagle, R. J. (1980). Social skills training with children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 718-729.
- Guidano, V. F. & Liotti, G. (1983). *Cognitive processes and emotional disorders*. New York: The Guilford Press.
- Guidano, V. F. (1987). *Complexity of the self. A developmental approach to psychopathology and therapy*. New York: The Guilford Press.
- Guidano, V. F. (1991). *The self in process*. New York: The Guilford Press.
- Higgins, A. (1980). Research and measurement issues in moral education interventions. In R. L. Mosher (Ed.), *Moral education: A first generation of research and development*. New York: Praeger.
- Kelly, J. G. (1968). Toward an ecological conception of preventive interventions. In J. N. Carter, Jr. (Ed.), *Research contribution from psychology to community mental health*. New York: Behavior Publications.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1985) The just community approach to moral education in theory and practice. In M.W. Berkowitz & F. Ozer (Eds.), *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Martin, J. (1990). Confusions in psychological skills training. *Journal of Counseling and Development*, 3, 402-407.
- Moos, R. (1976). Conceptualizations of human environments. In H. Proshansky, W. Itelson & L. Rivlin (Eds.), *Environmental psychology: Man and his physical setting*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Moos, R. (1987). Person-environment congruence in work, school and health care settings. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 231-247.
- Moos, R. (1988). Psychosocial factors in the workplace. In S. Fisher & J. Reason (Eds.), *Handbook of life stress, cognition and health*. (pp. 193-209). Chichester: Wiley.
- Oja, S. N. & Smulyan, L. (1989). *Colaborative action research: A developmental approach*. Sussex: The Falmer Press.
- Orford, J. (1992). *Community psychology. Theory and practice*. Chichester: Wiley.
- Rest, J. & Thoma, S. J. (1986). Educational programs and interventions. In J. Rest (Ed.), *Moral development*. New York: Praeger.
- Selman, R. L. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sprinthall, N. A. (1980). Psychology for secondary schools: The saber-tooth curriculum revisited? *American Psychologist*, 35, 4, 336-347.
- Sprinthall, N. A. (1991). Role taking programs for high school students: New methods to promote psychological development. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*, (pp. 33-38). Porto: Instituto de Con-
- sulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento e Louvain-La-Neuve: Academia.
- Thies-Sprinthall, L. (1984). Promoting the developmental growth of supervising teachers: Theory, research programs, and implications. *Journal of Teacher Education*, XXXV, 3, 53-60.
- Thies-Sprinthall, L. (1991). Supervising beginning teachers: a program for primary prevention. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*, (pp. 101-110). Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento e Louvain-La-Neuve: Academia.
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research and intervention*. New York: Praeger.
- Vincent, T. A. & Trickett, E. J. (1983). Preventive intervention and the human context: Ecological approaches to environment assessment and change. In R. D. Felner, L. A. Jackson, J. N. Moritsugu & S. S. Farber (Eds.), *Preventive Psychology*. New York: Pergamon.
- Weissberg, R. P., Caplan, M. Z. & Sivo, P. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park, CA.: Sage Publications, Inc..

Résumé

Campos, B. P., Costa, M. E. & Menezes, I. La dimension sociale de l'éducation psychologique délibérée. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1993, 9, 11-18. On affirme la validité du modèle écologique-développemental de l'intervention psychologique pour améliorer la qualité de l'action-en-context. Les assumptions de ce modèle sont: (i) une approche holistique des systèmes personnelles, (ii) la rélevance des structures personnelles et transpersonnelles comme cibles de l'intervention psychologique, (iii) l'importance de l'action-en-context dans l'intervention psychologique, (iv) une intervention délibérée dans les structures transpersonnelles, et (v) une modalité de consultation collaborative de la pratique professionnelle. Deux exemples pratiques sont données: le Project Alcácer développé entre 1981 et 1986 et l'implémentation de la formation personnelle et sociale dans les écoles portugaises.

Abstract

Campos, B. P., Costa, M. E. & Menezes, I. The social dimension of deliberate psychological education. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1993, 9, 11-18. The validity of the ecological-developmental model of psychological intervention to ensure and endure the quality of people's action-in-

-context is stated. Its basic assumptions are (i) an holistic approach to personal systems, (ii) the relevance of both personal and transpersonal structures as targets of preventive and developmental programs, (iii) an action-in-context model of psychological intervention, (iv) an intentional intervention in transpersonal systems, empowering both individuals and their communities,

and (v) a collaborative consultation model of professional practice. Two practical examples are provided: the Alcácer Project, implemented in Portugal from 1981 to 1986 in an impoverish rural region that presented high levels of educational failure, and the area of personal and social education that is currently being implemented in Portuguese schools.