



PORTE
PAGO

Jornal de PSICOLOGIA

Director: LEANDRO ALMEIDA

PUBLICAÇÃO BIMESTRAL

ANO 2 — N.º 2

PREÇO: 30\$00

JANEIRO-FEVEREIRO/83

EDITORIAL

PARAR PARA REFLECTIR REFLECTIR PARA AVANÇAR...

Há cerca de um ano que nos lançamos na publicação deste periódico e, paralelamente, desde aí que os nossos leitores se têm mantido na expectativa da saída deste número. Todos nos merecem uma palavra de apreço e desculpa, sublinhando também que, apesar das dificuldades e limitações, não nos deixamos vencer pela dúvida ou desânimo.

A conclusão da Licenciatura por parte dos seus membros e a sua colocação profissional em zonas fora do Porto ou em actividades bastante absorventes, bem como o período de exames e de férias que se seguiram à publicação do «número um», constituíram um primeiro obstáculo à manutenção da periodicidade desejada. Simultaneamente, as dificuldades financeiras com que temos deparado, contribuíram também, de forma decisiva, para o atraso verificado.

Contudo, apesar destes e outros condicionalismos, e atingida uma maior vitalidade e operacionalidade da equipa responsável, sentimos a vontade e a força necessárias ao prosseguimento dos nossos objectivos. E só assim, sentimos a coragem para apresentarmos as nossas desculpas aos nossos leitores, colaboradores e correspondentes do Jornal de Psicologia.

Este periódico nasceu com objectivos muito específicos que continuam a justificar a sua publicação. Como facilmente se depreende do seu Estatuto Editorial, publicado no primeiro número, o Jornal de Psicologia pretende ser «um veículo de circulação de ideias no domínio da Psicologia e ciências afins» e tem como objectivo fundamental «dar aos estudantes, profissionais e público em geral, um conhecimento aprofundado do estado da Psicologia, em Portugal e no mundo, da sua história e da variedade de temas e assuntos que nela se integram». Os artigos incluídos neste número são disso prova evidente.

Por outro lado, se as solicitações e sugestões recebidas de leitores com formação bastante diversificada nos permitem perceber o acolhimento favorável do Jornal de Psicologia num público bastante heterogéneo, demonstram também que, finalmente, se começa a desenvolver o «intercâmbio entre as pessoas que fazem da ciência do comportamento o seu estudo e/ou a sua profissão». Daí que renovemos uma vez mais a nossa abertura aos comentários ou trabalhos dos leitores.

Divulgar, dignificar e valorizar a Psicologia continuará a ser sempre o nosso propósito e a nossa aposta no futuro.

Leandro Almeida

HISTÓRIA DA PSICOLOGIA EM PORTUGAL

ISOLINA BORGES

A criação de uma identidade própria por parte dos profissionais de Psicologia, beneficiará sem dúvida de um conhecimento e do confronto com as raízes da Psicologia, no nosso país.

Este é o primeiro, de uma série de artigos subordinados ao tema «A Psicologia em Portugal» nos quais a autora, pessoa directamente ligada à criação e dinamização dos Cursos Superiores de Psicologia nas universidades portuguesas, pretende repensar os períodos da evolução da Psicologia em Portugal.

● Página 3

CONFLITO SOCIAL

ARTUR PARREIRA

Sendo o conflito social um fenómeno característico da interacção humana, o seu peso e custo nas sociedades passadas e actuais tornam-nos cada vez mais, alvo de atenções por parte dos teóricos das ciências sociais, que procuram uma explicação satisfatória para tal fenómeno.

Neste primeiro artigo, o autor apresenta uma análise do conflito social no contexto das organizações, nomeadamente a nível dos seus factores desencadeantes e dos diferentes tipos de conflitos intra-organizacionais.

● Páginas 4 e 5

EDUCAÇÃO PSICOLÓGICA: PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DOS ADOLESCENTES

Entrevista com NORMAN SPRINTHALL

● Páginas Centrais

OPINIÃO

OS PSICÓLOGOS NA EDUCAÇÃO

A educação em Portugal é um poço de contradições, de indefinições e incertezas. A este título é particularmente exemplificativa a situação da psicologia e mais propriamente da intervenção psicológica no sistema educativo.

A criação duma licenciatura, bem como a de qualquer ramo de estudo, constitui, ou deveria constituir, um investimento por parte do Estado. Ou seja, o Estado reconhece a necessidade de profissionais categorizados num determinado domínio, como tal resolve investir, tendo sempre presente a contrapartida económica e/ou social que lhe permitirá de algum modo recuperar as somas dispendidas. Terá sido este o objectivo do legislador ao criar em 1977 a licenciatura em psicologia, enquadrando-a pelo Decreto-Lei 529/80 de 5 de Novembro nas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação.

Neste momento, as Faculdades de Psicologia de Lisboa e Porto já formaram 3 gerações de licenciados (79/80, 80/81 e 81/82), tendo a Faculdade de Psicologia de Coimbra «lançado» licenciados unicamente a partir de 80/81. Apesar disso os milhares de contos gastos com a formação de psicólogos não teve ainda a contrapartida do seu aproveitamento social e até mesmo económico. A taxa de desemprego entre estes jovens licenciados é assusta-

mo dos aspectos remediativos do desenvolvimento psicológico tem-se mostrado capaz de proporcionar um maior potencial de desenvolvimento de cada criança, com os benefícios sociais daí decorrentes. Por exemplo, o «Perry Preschool Program» demonstrou que por cada 1.000 dólares investidos num programa pré-escolar, pelo menos 4.130 seriam reavidos pela sociedade, ao reduzirem-se drasticamente os gastos com a educação especial, tribunais e segurança social. Igualmente não necessita de justificação a chamada de atenção para o importante papel do psicólogo na detecção precoce, a nível dos centros de educação infantil, de crianças em risco e na definição de estratégias alternativas dentro e fora dos centros.

Em relação ao ensino básico vale a pena atentar nas experiências que têm vindo a ser desenvolvidas por J. Bairrão Ruivo e colaboradores no âmbito do C. O. O. M. P. (Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica). Os seus estudos de largos anos provam que com a aplicação precoce de crianças. A organização duma educação infan-

sição de conhecimentos e se transforme com vista a promover o desenvolvimento dos jovens sob o ponto de vista das estruturas cognitivas, sócio-afectivas e de identidade. Tais experiências poderiam ser organizadas quer de forma extracurricular, quer dentro das estruturas curriculares existentes como é o caso da disciplina de psicologia que poderia também ser aproveitada para promover o desenvolvimento psicológico dos adolescentes em lugar de se limitar a mera transmissão de conhecimentos da ciência psicológica (experiências, aliás, já tentadas nos E. U. A., com resultados benéficos evidentes e referenciadas na entrevista reproduzida nas páginas centrais deste número). Ligada a estas actividades está evidentemente o desenvolvimento vocacional que carece ainda duma intervenção sistemática de forma a evitar os prejuízos da alienação da escolha. A este respeito faça-se um parêntese para mais uma vez demonstrar a delapidação do herário público levada a cabo pelo Ministério. Paralelamente à existência de licenciados em psicologia, o M. E. mantém a existência do Instituto de Orientação Profissional (I. O. P.), que assegura uma formação de «peritos orientadores»; professores já profissionalizados, são objecto duma formação extremamente dispendiosa no domínio da orientação vocacional, continuando a auferir os seus vencimentos acrescidos de ajudas de custo, quando existem mesmo à mão licenciados em psicologia capazes de fazer, por «menor preço», melhor trabalho. Paralelamente com estas actividades, a manutenção de um serviço de consulta psicológica individual a alunos, pais e professores poderia ser um campo adstrito ao psicólogo escolar.

Resumindo, dir-se-ia que o M. E. continua a negar a importância dos licenciados que forma, o mesmo não acontecendo com as entidades privadas à educação. É já quase uma excepção o colégio particular que não beneficia do trabalho a tempo inteiro de pelo menos um psicólogo. A este propósito, o último contrato colectivo dos trabalhadores do Ensino Particular prevê, nas definições das categorias profissionais, a função de psicólogo, conferindo-lhe uma letra de vencimento específica. Este facto, contribui para aumentar a desigualdade entre a qualidade dos serviços prestados pelo ensino particular e o ensino oficial, com evidentes desvantagens para o último, mostrando-se ainda lesivo dos direitos de todo o cidadão, quaisquer que sejam as suas possibilidades financeiras, a serviços de educação de qualidade. Poder-se-ia perguntar se o M. E. pensa que «quem deseja serviços educativos de qualidade terá que os pagar»?

Por último, a nível do ensino médio e superior, as vantagens decorrentes duma intervenção psicológica seriam também inegáveis. A este nível reveste-se de particular importância o papel dos psicólogos na formação psicológica dos professores do ensino básico e secundário. Esta formação quer nas faculdades de Ciências, quer nos departamentos de Ciências da Educação das Universidades Novas, quer ainda nas Escolas Superiores de

OSCAR GONÇALVES (*)

Educação, deverá ser assegurada por licenciados em psicologia. Convém, aliás, referir o anacronismo de que se revestiu a abertura para o mestrado em Ciências da Educação no domínio da psicopedagogia, sem a exigência dos concorrentes possuírem a licenciatura em psicologia. Esperamos que tal não se venha a repetir.

Também as Universidades deveriam, como acontece em vários países, dispor de serviços de consulta psicológica que, através da intervenção individual ou em grupo, para promover, prevenir ou remediar, assegurasse um serviço eficaz de que os estudantes universitários, por vezes deslocados e desadaptados dos seus ambientes familiares e académicos anteriores, tanto necessitam.

Enfim, os exemplos aqui apresentados foram unicamente ilustrativos. Sobre cada um destes aspectos, seria possível apresentar projectos concretos perfeitamente viáveis, acompanhados de números, que demonstrariam de forma inequívoca as vantagens económicas, sociais e humanas da colocação de psicólogos ao longo do sistema educativo.

Portugal não é um país tão rico que se possa dar ao luxo de deitar fora, todos os anos, milhares de contos, tantos quanto custa ao país cada licenciado em psicologia.

...Seria possível apresentar projectos concretos perfeitamente viáveis, acompanhados de números, que demonstrariam de forma inequívoca as vantagens económicas, sociais e humanas da colocação de psicólogos ao longo do sistema educativo.

Portugal não é um país tão rico que se possa dar ao luxo de deitar fora, todos os anos, milhares de contos, tantos quanto custa ao país cada licenciado em Psicologia.

dora e caminha para um aumento em progressão geométrica se a sua competência profissional não for aproveitada em benefício da sociedade portuguesa.

É certo que o Estado não se pode assumir como entidade empregadora de todos os licenciados no país. No entanto, estando alguns dos serviços dos vários ministérios carenciados como estão de profissionais de psicologia, caberá ao Estado criar postos de trabalho que valorizem a qualidade dos serviços por si assegurados, de utilidade inegável para o contribuinte e justificadora do investimento feito.

O papel que os psicólogos têm a desempenhar em toda a educação em Portugal seria por si só justificativo da existência da licenciatura em psicologia. Um bom planeamento da intervenção psicológica na educação, para além de trazer vantagens sociais evidentes, asseguraria a colocação dos psicólogos durante os próximos anos.

Iremos fazer referência, ainda que a título unicamente exemplificativo de alguns tipos de intervenção que o psicólogo poderia desenvolver em Portugal ao longo do sistema educativo, bem como as suas vantagens mais evidentes.

Comecemos pela educação infantil. O desenvolvimento recente da generalização deste tipo de educação em Portugal, põe questões muito claras acerca dos «currículos» que deverão guiar estes centros, da formação das educadoras, bem co-

til assente nas modernas teorias de educação de um modelo psico-pedagógico, previamente desenvolvido podesse obter um decréscimo de 11% na taxa de insucesso escolar. Ora, provados que estão estes efeitos, porque não a generalização desses modelos a todo o ensino básico português? Será que podemos desprezar as altas taxas de insucesso escolar existentes, ou será que os responsáveis do Ministério da Educação desconhecem estes trabalhos, desenvolvidos no âmbito do Ministério dos Assuntos Sociais?

O ensino secundário, com muito pouca tradição de intervenção psicológica entre nós, mostra-se um local privilegiado de trabalho para o psicólogo. A profissionalização em exercício carece duma formação psico-pedagógica adequada. A respeito deste facto é particularmente ilustrativo a existência, frequente nos planos individuais de trabalho dos formandos, da referência a estudos de temática psicológica, referência esta que desencadeia uma autêntica avalanche de pedidos de acção de formação a realizar por psicólogos nas escolas do ensino secundário. A intervenção sistemática dos psicólogos a este nível poderia assegurar uma melhoria franca da qualidade quer da profissionalização em exercício quer da formação contínua dos professores e professores/formadores.

É ainda grande a importância da organização de actividades ou experiências sistemáticas de educação psicológica intencional de forma a possibilitar que a escola vá para além dum local de mera aqui-

Jornal de
PSICOLOGIA

DIRECTOR:
Leandro Almeida

CHEFE DE REDACÇÃO:
José Fernando Azevedo Cruz

REDACÇÃO:
José Manuel Castro, Leonor Lencastre, Maria do Céu Taveira, Maria José Neves, Maria de São Luís Castro, Oscar Gonçalves, Paulo Machado, Rui Abrunhosa Gonçalves, Rui Manuel Gueda, Margarida Cabugueira, Rui Barreto, Vasco Moreira (Lisboa).

COLABORADORES:
Aires Gamito (Lisboa), Amoral Dias (Coimbra), Anna Bonbolr (Louvain-Belgica), Artur Pereira (Porto), Anna Maria Fontaine (Porto), Bártolo Campos (Porto), Bracinha Vieira (Lisboa), Brigitte Cardoso e Cunha (Porto), Claude Prevost (Paris-França), Eleanor Gellison (Mt. Sinai-EUA), Gunnar Kyllén (Estocolmo-Suécia), Hakan Braksström (Estocolmo-Suécia), Izolina Borges (Porto), J. B. Dupont (Louvain-Suécia), Joanne Stuer (Colónia-EUA), J. Bairrão Ruivo (Porto), Lois Sprinshall (North Carolina-EUA), M. Madalena Pittiro (Porto), Maurice Reuchlin (Paris-França), Norman Sprinshall (North Carolina-EUA), Patrícia Fontes (Irlanda), Stephan Larsen (Austria-EUA), Vasco Fernandes (Porto).

PUBLICAÇÃO BIMESTRAL:
(Excepto nos meses de Julho/Agosto).

ASSINATURA ANUAL (5 números):
Pessoal, 125\$00; Instituições, 250\$00.
Preço avulso, 30\$00.

COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO:
HUMBERTO — Artes Gráficas, Lda. — Porto

PROPRIETÁRIO:
Grupo de Estudos e Reflexão em Psicologia,
Rua dos Taipas, 74 — 4000 PORTO.

REDACÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E PUBLICAÇÃO:
JORNAL DE PSICOLOGIA, Rua dos Taipas, 74 — 4000 PORTO.

TIRAGEM: 2.000 exemplares.

SUBSIDIADO POR:
Fundo de Apoio aos Organismos Juvenís (Porto).

LIVROS E PUBLICAÇÕES:
Faremos referência nesta Secção a livros, podendo estes ser submetidos a crítica ou referência especial, conforme os mesmos nos sejam enviados dais ou mais exemplares, respectivamente.

(*) — Assistente da Fac. Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

A PSICOLOGIA EM PORTUGAL

UMA HIPÓTESE DE ABORDAGEM HISTÓRICA (I)

O aparecimento da Psicologia Científica, foi, segundo a maior parte dos investigadores que tratam deste ramo da ciência, precedida, como não podia deixar de ser, de períodos predecessores que coincidem, naturalmente, com aspectos e períodos da História da Ciência.

James F. Brennan (*), na linha de Boring, refere a emergência da Ciência moderna, especialmente representada por Galileu e Kepler, como pizar da futura Psicologia. Considera, assim, que a Psicologia, como a maior parte das Ciências humanas, se gerou no próprio conceito moderno de ciência. Até aí estava apenas implícita na reflexão filosófica universalizante, que «nada alheio e tudo integrado» (*), e imersa numa certa inquerência científica. No entanto, os manuais da História da Psicologia referem, na sua maior parte, pontos de partida aparentemente longínquos para a nossa dimensão de tempo, tais como a Antiguidade Clássica e Oriental, não tão longínquos se pensarmos, no dizer de Frank Bruno, numa distância, relativamente a nós, de 25 a 30 gerações (*). Teríamos assim dois níveis de História da Psicologia: um, abrangendo o período da pré-cientificação, e outro referenciando o aparecimento e evolução da Psicologia Científica.

Os diferentes contextos sócio-culturais europeus dos séculos XVII, XVIII e XIX estruturaram os modelos em que a Psicologia se apoia, e a articulação com o cien-

tífico Keuchün, teve grande impacto (*). Filosófico, considera que a Psicologia deve abandonar preocupações metafísicas, ultrapassar as observações «interiores» e voltar-se para a observação dos «factos». Esses factos são sobretudo procurados nos manuais de medicina e em tratados de ciências humanas, o que pressupomos ter uma certa relação, na mesma época, com a linha de interesses portugueses relativos ao comportamento humano. É que os interesses de Ribot e seus continuadores aparecem concretizados em obras que exercem uma influência decisiva na sua época, não obstante a licenciatura em Psicologia em França só ter sido criada em 1947.

Sabe-se ainda que nas primeiras décadas do séc. XX a Psicologia é marcadamente universitária, ao mesmo tempo que os diferentes modelos se precisam, e que as décadas seguintes são marcadas pela respectiva profissionalização (*).

Considerando estes dados, e o assumir de certos níveis de profissionalização antecedendo o aparecimento recente das Faculdades de Psicologia em Portugal, parecem-nos que se justifica o interesse pela análise de alguns aspectos destas

ciologia Racional e Experimental» (o sublinhado é nosso), da autoria de Almeida Drake, em 1814, tendo sido publicado alguns anos depois, em Paris, «Essais sur la Psychologie» de Silvestre Pinheiro Ferreira, e em 1843, «Noções de Psicologia e Ideologia» de Pinheiro de Almeida Azevedo para salientarmos alguns trabalhos significativos nesta época de uma Psicologia imbuída de um certo ontologismo teológico e metafísico. De facto, só depois de 1880 começamos a encontrar, quer a nível de conteúdos, quer a nível de aspectos formais, abordagens mais diferenciadas tais como «Hipnotismo e Sugestão», em 1890; o «Sono e os Sonhos», em 1889; a «Loucura e o Gênio», em 1890, de Lopes Cardoso; «Esboço de uma Análise Psicológica» de Eugénio Vaz Pacheco de Castro, em 1898; «Da Representação Psíquica do Mundo Exterior», «Psicologia Criminal: a Liberdade Moral e o Determinismo» e «Psicologia Aplicada à Educação», de Deusdado Ferreira, publicados em 1888, 1889 e 1892, respectivamente.

No entanto, não obstante uma certa delimitação de conteúdos, são de um modo geral trabalhos de especulação teórica, sem incidência de relevo na Psicologia como Ciência, muito menos como Ciência a organizar-se na prática. As contribuições importantes neste domínio surgiram da Biologia e da Medicina, como veremos posteriormente, e tem sido referido.

Neste trabalho gostaríamos de repensar os períodos de evolução mencionados, pois apesar das dificuldades ou lentidão da instauração da licenciatura de Psicologia em Portugal, parece não haver dúvidas quanto às preocupações naturalísticas dos seus primórdios, o que reforça a nossa proximidade do contexto europeu nesse domínio.

Não nos debruçaremos predominantemente sobre razões de ordem social, económica ou política que levariam à nossa «diferença», de ritmo, se lhe podemos chamar assim, pois essa diferença nos parece inserida na História Portuguesa, certamente em função de factores complexos que nos ultrapassam, além das presumíveis razões geográficas e até poéticas. Mas gostaríamos de abordar o «como» do nosso interesse pela Psicologia, independentemente de condicionalismos inevitáveis, e verificar de que modo se exprime a articulação entre os vários modelos então existentes e as preocupações incipientes entre nós. Preocupações, e não atitudes concretizadas em obras suficientemente divulgadas de que pode ser prova (será?) o facto de não encontrarmos referências em termos de reconhecimento internacional. Na verdade, no artigo de «Vida

ISOLINA PINTO BORGES (*)

Mundial», de 12/11/72, intitulado «A Psicologia em Portugal», refere-se o depoimento do Professor Barahona Fernandes, mencionando este, com pesar, que em 1958, tendo buscado indicações relativas à Psicologia em Portugal no volume publicado pelo «International Directory of Psychologists», sobre a responsabilidade de Boring, não encontrou nenhuma entre as 7.000 referências a actividades no domínio da Psicologia em todos os Continentes.

Voltando ao nosso tema, para podermos repensar o «como», propomo-nos alargar hoje os períodos referidos por Sílvia de Lima, sem intenção, para já, de demarcação cronológica, considerando a História da Psicologia em Portugal numa perspectiva genérica de inserção na cultura portuguesa. Assim, teríamos:

Um primeiro período, espécie de proto-história, referenciando as linhas gerais do contexto científico-filosófico português. Nasceram no séc. XII e pensamos que se os manuais de História da Psicologia dão ênfase a contributos remotos, não podemos esquecer as implicações das nossas origens no interesse pelo estudo dos comportamentos humanos. Por exemplo, entre nós o Renascimento floresceu com características bem específicas. De que modo as reflexões relativas a um mundo novo permitiram a apetência da abordagem psicológica?

Um segundo período no qual o desejo de utilizar a experimentação já se faz sentir, mas em que o pano de fundo não ultrapassa em definitivo o ontologismo metafísico.

Um terceiro período, em que se forjam obras e se concretizam centros de Psicologia e instituições do foro psicológico, marcado por tendências que delineiam definitivamente o aparecimento da Psicologia em Portugal.

Um quarto período, da década de cinquenta até à criação das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, período em que a documentação e a vivência humana permite aprofundamento objectivo mais seguro. Pelo menos assim o esperamos.

E um quinto período a iniciar-se com a homologação ministerial das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação.

Como se trata de História e por que aceitamos que esta não dispensa marcos mais ou menos conhecidos, procurar-se-á nos próximos artigos situar de modo sucinto, os parâmetros que do ponto de vista humano e científico permitiram tornar consistente e amadurecer entre nós o interesse pela Psicologia.

(Cont. na página 10)

No séc. XIX as primeiras referências à Psicologia são, de um modo geral, trabalhos de especulação teórica, sem incidências de relevo na Psicologia como Ciência, muito menos como Ciência a organizar-se na prática. As contribuições importantes neste domínio surgiram da Biologia e da Medicina...

usmo das respectivas épocas permitiu a determinação dos seus objectivos e métodos. O ritmo dessa estruturação, assim como os pontos de chegada actuais, que Brennan abordou no epílogo do seu livro, em termos de «The Systems of Psychology: an Integration», constituem a história multilacetada deste ramo da Ciência, e, no nosso país, há uma notória brevidade nessa história, em parte ligada a razões que já têm sido enunciadas, algumas das quais abordaremos a seu tempo, e a razões que seguramente nos escapam dado o nosso «estar» praticamente contemporâneo na situação.

É no contexto de um positivismo moderado e por vezes controverso, que, de um modo geral, as primeiras preocupações teórico-científicas em Portugal se fazem sentir de modo dominante. Como disse Sílvia de Lima (*) a Psicologia Científica portuguesa nasceu ligada a preocupações médicas e epistemológicas o que nos leva à História da Ciência e da Filosofia em Portugal. Este facto não deixa de ser interessante se pensarmos, por exemplo, nas preocupações idênticas de Théodule Ribot e Pierre Janet, exigindo para os psicólogos formação filosófica e médica, e por outro lado, se considerarmos a reserva que as universidades portuguesas revelaram na criação de estudos em Psicologia.

Em 1870, T. Ribot publica «La Psychologie anglaise contemporaine», cuja introdução, segundo Mau-

uscrepâncias, assim como a investigação sobre as múltiplas razões pelas quais, parecendo naver preocupações do mesmo tipo simultaneamente noutros países — um dos aspectos que nos propomos estudar — tenha sido tão lento o ritmo da sua concretização entre nós.

Na verdade, a Psicologia em Portugal ainda não tem uma história em termos que possamos considerar consistentes, apesar das obras de mérito já publicadas nas últimas décadas e as diversas acções conjugadas no sentido de a estruturar. Recordamos, a título de curiosidade, mas como facto a ser aprofundado, a evolução de cadeira de Psicologia inserida nos cursos de Histórico-Filosóficas e de Filosofia nas Faculdades de Letras a partir de 1911, a criação das Ciências Pedagógicas ligadas à mesma Faculdade a partir de 1930 e a introdução da cadeira de «Psicologia Médica» nas Faculdades de Medicina, em 1955.

Sílvia de Lima refere no seu trabalho e Balcão Ruivo sublinha (*), três etapas importantes e bem demarcadas no caminho prosseguido pela Psicologia entre nós, referenciando a primeira de meados do séc. XIX até ao deflagrar da Primeira Guerra Mundial — caracterizada por especulações teóricas que reflectem as preocupações europeias da época —, a segunda, até ao início da década de quarenta e a terceira, a partir da década de quarenta.

Na verdade, uma das primeiras referências portuguesas à Psicologia é do início do séc. XIX e aparece com o título de «Teses de Psi-

(*) Professora Associada da Fac. de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto.



**ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
DE LICENCIADOS EM PSICOLOGIA**

Sede — Apartado 282
4005 PORTO 2001

Delegação Sul
Rua Ferreira Borges, 18-A E — 1300 LISBOA

LICENCIADO EM PSICOLOGIA

INSCREVE-TE * PARTICIPA * VALORIZA A TUA ASSOCIAÇÃO

APONTAMENTOS SOBRE

I-OS CONFLITOS INTRA-ORGANIZACIONAIS

ARTUR PARREIRA (*)

Os conflitos são um fenómeno característico da interacção humana, seja no aspecto interpessoal, seja no aspecto intragrupal. É natural, por isso, que o desabrochar das diversas disciplinas das ciências sociais tenha conduzido a um olhar cada vez mais atento sobre esse fenómeno, à procura de uma explicação satisfatória para ele e, se possível, capaz de o controlar.

antagonismo de classes e seus interesses. Esse antagonismo seria essencialmente irredutível, acabando uma das classes por fazer prevalecer os seus interesses e incorporar os valores da outra.

Dahrendorf coloca igualmente a essência do conflito no antagonismo de interesses, mas não os liga directamente às classes e sim aos grupos organizados oriundos das classes. Isso permite-lhe evitar a dicotomia irredutível das classes e tornar aceitável a concertação. Outros autores, como Simmel acentuam o papel das emoções e sentimentos na eclosão do conflito ou vinculam-no, como March e Simon aos comportamentos de decisão. Para todos eles, porém, o conflito tem mais de positivo do que de negativo.

Com base no contributo das várias correntes de pensamento acima referidas, pode-se pois, definir o conflito de acordo com duas perspectivas:

- ele é, por um lado, um sintoma da existência de deficiências nos sistemas onde eclode;
- mas é também, por outro lado, um sinal de vitalidade, uma manifestação de energia.

É um sintoma de deficiências, na medida em que está associado a perturbações nos processos de comunicação, percepção e motivação. Não seria explicável a mobilização de energia que ele exige, se não houvesse qualquer perturbação no funcionamento do grupo ou da organização onde ele eclode. Além deste facto, o conflito pode ser encarado como sintoma de deficiências, devido aos fenómenos destrutivos que muitas vezes o acompanham. Efectivamente, a rigidez de pensamento e de interacção, as deformações perceptivas individuais e grupais, assim como explosões de conflito. Este conjunto de características permite-nos, portanto, definir o conflito como uma *perturbação ou sintoma de perturbação de um sistema social*.

Mas a outra face também é verdadeira. O conflito é um meio pelo qual as partes desfavorecidas ou inibidas do sistema se podem afirmar em relação às favorecidas ou inibidoras e conquistar espaço para a expressão das suas capacidades. Ora esta conquista de espaço enriquece indubitavelmente o sistema enquanto conjunto integrado e global. A eclosão do conflito é uma garantia de que existe vigor e de que as partes do sistema ainda se empenham em definir metas para ele. O conflito é o processo pelo qual essas partes oferecem o seu contributo específico ao sistema. Quando este processo falha, segue-se frequentes vezes o amorfismo, o esmagamento

e desaproveitamento dessas partes, ou até o abandono do sistema, que fica, assim, reduzido. De acordo com esta argumentação, podemos afirmar que o conflito é igualmente um *processo criador, construtivo, coesivo*.

Ressalta, portanto, a natureza ambivalente dos conflitos sociais. Estes surgem nos sistemas sociais complexos como *desafios à sua capacidade de decisão e de integração*, desafios constituídos por antagonismos de interesses ou motivações entre partes desses sistemas e capazes de pôr em risco a coesão ou a identidade dos mesmos.

O conflito é, pois, *destrutivo ou construtivo, em si mesmo?*

Podemos afirmar, com Coser, que as funções do conflito nos grupos são essencialmente positivas, como sintoma ou desafio que são. Relacionam-se com a satisfação das necessidades das partes componentes do sistema e deste no seu todo: manutenção da coesão, pilotagem, equilíbrio das satisfações, aproveitamento dos recursos.

Sem o conflito, os elementos realmente destrutivos poderiam continuar ainda por mais tempo a sua obra corrosiva. Os aspectos negativos e destruidores frequentemente atribuídos ao conflito situam-se, pois, noutros pontos:

- Antes do conflito, nas deformações motivacionais a que as estruturas do sistema dão origem: criação de favorecidos e desfavorecidos, possidentes e despossuídos, poderosos e indefesos. De modo geral, os que têm garantido o acesso aos bens no interior dos sistemas e os que têm vedado o acesso a esses bens.
- Durante o conflito, em alguns dos efeitos que o acompanham, como, por exemplo, a eventual violência verbal e física e as deformações ocasionadas nos processos perceptivos e nos valores.
- Após o conflito, nas consequências que dele derivam, as quais podem ser mais ou menos positivas ou negativas para o sistema onde o conflito eclodiu.

Cabe ao sistema encontrar os processos da solução capazes de conduzir a consequências positivas e evitar a sua desintegração ou perda de identidade. Obviamente, com as eventuais vantagens. Podemos afirmar sem receio que um sistema tirará tanto maior proveito dos conflitos que nele surgirem quanto maior for a inteligência das soluções encontradas.

Na verdade, o peso e o custo dos conflitos nas sociedades passadas e actuais é indesmentível. O custo dos conflitos intrafamiliares, em termos de saúde mental e equilíbrio educativo para as crianças, por exemplo, não pode de modo nenhum ser subestimado. O preço a pagar por conflitos sociais nas empresas é actualmente elevadíssimo, quer no plano estritamente económico, quer nas suas sequelas comportamentais e organizacionais. O número de horas de trabalho perdidas, a informação que se escamoteia ou se impede de circular, as pressões políticas sobre as decisões de gestão, os obstáculos à definição de metas vantajosas, o desaproveitamento das oportunidades, são tudo exemplos de custos atribuíveis aos conflitos empresariais.

Se passarmos ao campo da política e das relações entre Estados, o panorama ainda é mais assustador. A frequência das guerras no passado e o peso da sua ameaça no presente não nos deixam dormir plenamente tranquilos. As devastações causadas pelos últimos conflitos não podem ser medidas com objectividade, pois o horror e perturbações humanas que originaram ultrapassarão sempre a fria simplicidade dos números apontados. E os possíveis conflitos que nos espreitam põem simplesmente em risco a sobrevivência da espécie no seu planeta de origem.

Justifica-se bem o estudo cuidadoso de fenómenos de tal magnitude.

A PROCURA DE UMA CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS

Desde os primórdios da cultura Grega os filósofos se debruçaram sobre este fenómeno. E nessa procura sobressaem duas linhas de pensamento: uma que atribui ao conflito um potencial criador — «é o pai de todas as coisas», assevera Heraclito —, outra que o considera sintoma de mal, um erro, uma deficiência — posições de nomes ilustres como Platão e Aristóteles.

Os primeiros estarão menos preocupados com a síntese, a racionalidade, a estética; aceitam, por isso, melhor o lado caótico e perturbador dos conflitos, focam a sua atenção nos resultados positivos que deles emergem. Os segundos querem construir uma visão integrada do cosmos, procuraram um significado à escala humana, apontam na síntese nacional; é-lhes naturalmente penoso admitir o caos, aceitar a destruição, incorporar o irracional.

Esta dualidade de perspectivas manifestar-se-á ao longo da História, com a natural predominância de uma ou de outra, consoante o favor das circunstâncias.

O conflito pode ser definido não só como uma *perturbação ou sintoma de perturbação de um sistema social*, mas também um *processo criador, construtivo e coesivo*. Ressalta, portanto, a natureza ambivalente dos conflitos sociais...

Os psicólogos e sociólogos do consenso tentarão minimizar a importância dos conflitos (ao ponto de os ignorar). Assim, a chamada escola das relações humanas, na natural sequência dos esforços de Taylor, procura acima de tudo harmonizar os homens, mesmo que para tal se veja forçada a deixar na sombra algumas das suas importantes características. É a época em que se valoriza a boa-vontade, a motivação pelo sentimento, a solução dos problemas pela panaceia da comunicação e do diálogo, o acesso à liderança e ao poder como a emergência do líder dentro do grupo.

Em contrapartida, os sociólogos

e psicólogos do confronto, tendem a valorizar a importância dos conflitos (ao ponto de os provocar). Na esteira de Heraclito, dão maior ênfase aos aspectos positivos e criadores do conflito. Enquadram-se nesta perspectiva os apologistas da competição económica, os crentes na eficácia do princípio darwinista «struggle for life», os ideólogos da luta de classes. Para todos estes autores, sem conflito, não seria possível a evolução das sociedades, que estariam condenadas à estagnação.

O conflito reajusta as forças sociais, assegura a ascensão dos mais desfavorecidos, molda e expande necessariamente a consciência dos povos. É o conflito que finalmente conduz ao aproveitamento dos recursos desaproveitados dos agregados humanos.

No fundo, porém, qual é a verdadeira natureza dos conflitos sociais? O que os caracteriza e define, para além do seu carácter destrutivo ou construtivo?

Os autores mais racionalistas situam o conflito predominantemente na comunicação. Acreditam desde

Platão que uma percepção correcta da realidade e um diálogo consequente chegam inevitavelmente ao consenso. Os conflitos não seriam mais do que deficiências e mal-entendidos da comunicação, antagonismos semânticos e de natureza essencialmente cognitiva. Os conflitos traduziriam sempre uma deficiência neste domínio do comportamento e a violência que por vezes os acompanha resultaria precisamente da grandeza daquela deficiência.

Os autores mais voluntaristas situam o conflito antes no campo da acção, quer dos indivíduos quer dos grupos. Marx e, de modo geral, os seus continuadores no campo da sociologia política concebem o conflito em termos colectivos, como

AS CAUSAS DOS CONFLITOS

Se os conflitos são por natureza ambivalentes, quais são então as suas causas?

Eclodirão apenas em sistemas com patologias notórias, como pensam os funcionalistas, ou a sua componente criadora fá-lo-á surgir mesmo em sistema equilibrados?

As considerações expendidas acima são de molde a concluir que os conflitos podem ser desencadeados em qualquer sistema finito, desde

que estejam reunidas as condições propícias a isso. Tentemos sumariá-las.

1.ª Condição:

Existência de um sistema de comunicação entre os potenciais contendores.

Aceitando o princípio filosófico clássico de que não existe acção à

(*) Assistente da Fac. de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ. do Porto.

CONFLITO SOCIAL

distância, isto é, sem meio de contacto, é óbvio que a eclosão de qualquer conflito implica comunicação mútua. Esta comunicação pode ser mais ou menos intensa e extensa, e estas características influem, sem dúvida, no tipo e profundidade do conflito desencadeado.

Um contacto ocasional pode dar origem a um acto de agressão, com eventual resposta de contra-ataque, por parte da vítima; mas esses actos serão sempre pouco intensos e esporádicos, se ambos os possíveis contendores estiverem desintegrados dos seus sistemas de vida. Só a comunicação frequente e sistemática permite o investimento maciço de energia no processo que habitualmente designamos de conflito e acima ficou definido.

É essa comunicação sistemática que permite a cada um dos antagonistas a clara percepção do outro como adversário, com propósitos mais ou menos incompatíveis. É o conflito intensifica grandemente aquela comunicação, forçando o sistema conflituante e cada um dos seus pólos a modificar o seu comportamento no tempo.

2.ª Condição:

A existência de divergência motivacional entre os potenciais conflitantes.

Sendo o processo motivacional a fonte energética dos comportamentos produzidos e admitindo nós que o conflito é um dos processos comportamentais mais consumidores de energia, torna-se evidente que sem divergência motivacional, e divergência forte, o conflito não se desencadeia.

Como identificar e situar esta divergência?

Ao analisarem o conflito, os sociólogos e profissionais afins utilizam predominantemente o conceito de *interesses* e falam dos antagonismos de interesse.

Ao descreverem, porém, estes interesses, vemos que eles são concebidos fundamentalmente em termos psico-sociais, como necessidades e motivações.

O ponto de vista da psicologia social parece, por isso, essencial à explicação da natureza dos interesses, dado que aquela explicação tem de recorrer a conceitos específicos da Psicologia. Neste trabalho, situar-nos-emos decididamente nesta perspectiva e utilizaremos, para explicar a divergência de interesses ou motivações, o sistema de necessidades humanas proposto por Maslow e seus continuadores.

Assim, concebemos cada *conflituante* (humano) como dotado de um sistema de necessidades, tal como se explicita no quadro seguinte:

QUADRO 1

NECESSIDADES HUMANAS E SUBSISTEMAS A QUE SE LIGAM

SUBSISTEMAS HUMANOS	NECESSIDADES
Corpo	Necessidades fisiológicas: — Necessidades orientadas à manutenção do sistema biológico: comer, respirar, dormir, bem-estar físico, satisfação sexual.
Subsistema sócio-afectivo (interesses)	Necessidade de segurança: — Libertação do medo, provocado por ameaças do exterior (físicas, psicológicas, sociais).
Subsistema sócio-afectivo (gostos, atracções)	Necessidade de pertença: — De ser aceite, de ser objecto de amizade, de o seu afecto ser aceite.
Subsistema sócio-afectivo (aspirações, interesses)	Necessidade de reconhecimento: — De receber prestígio, de ser considerado, de ter estatuto social, de o seu valor ser reconhecido.
Subsistema cognitivo	Necessidade de saber: — Curiosidade, desejo de explorar novas possibilidades de informação, de ter novas experiências.
Subsistema piloto Valores: Combinação dos vários subsistemas, critérios de acção	Necessidade de auto-realização: — Autonomia, vida pessoal, necessidade de responder com êxito a desafios significativos, auto-confiança, equilíbrio emocional, ter objectivos pessoais e atingi-los.

Segundo a abordagem aqui adoptada, existe probabilidade de o conflito eclodir sempre que a satisfação de uma ou mais necessidades de um dos contendores for inibida pelos actos (ou pela simples existência) do outro.

A passagem da probabilidade ao *acto real* depende não só da comunicação entre eles (acompanhada da percepção mútua dos actos de cada um) como ainda das condições a seguir referidas.

3.ª Condição:

Aceitação, por parte de pelo menos um dos contendores, do uso da força (coerção)

Se para os potenciais contendores for inadmissível o recurso à força, o conflito não passa de probabilidade e a divergência resolve-se de qualquer outro modo. Parece claro, que nas condições de vida habituais da espécie humana, o recurso à força é naturalmente admissível, pelo que o conflito tem sido sempre uma via mais ou menos apetecível por um ou ambos os contendores.

A aceitabilidade da coerção tem a ver com diversos factores, próprios quer do modo de ser de cada contendor quer da sua cultura. Um desses factores condicionantes é o sistema de valores, principalmente dos valores que norteiam os comportamentos de relação. Assim, a

sobrevalorização de si próprio e dos seus pontos de vista (egocentrismo, etnocentrismo, racismo), a aceitação do risco, a visão dicotómica do bem e do mal (maniqueísmo), a visão competitiva das relações humanas (perspectiva «ganhar ou perder»), o apreço da ordem e da autoridade, são tudo valores que contribuem para a aceitação da força.

Outro factor condicionante é a escassez ou abundância de objectos satisfatores das necessidades dos contendores. Quanto mais escassos forem esses objectos, maior é a probabilidade de os actos de cada um impedirem aquela satisfação e, portanto, maior é a probabilidade de aceitação da força nas suas interações. Quanto mais abundantes forem aqueles objectos, menor é a probabilidade de cada contendor impedir a satisfação das necessidades do outro.

O equilíbrio do poder entre os potenciais contendores, isto é, o modo como o poder está distribuído entre eles, é outro factor de facilitação ou inibição do uso da força. Pode dizer-se que, supondo iguais os valores e a escassez de bens, a aceitação do uso da força é tanto maior para um contendor quanto maior for o desequilíbrio de forças a seu favor. Quando este factor se

combina com valores facilitadores, então a probabilidade de conflito aumenta enormemente.

Finalmente, quando os contendores são sistemas organizacionais (empresas, sindicatos, Estados), o estudo de liderança praticado é outro factor muito importante. Com efeito, se o ensino de liderança for autoritário e esse facto se combinar com um potencial maior, a possibilidade de conflito torna-se quase certa. Com efeito, não só os valores são mudados no sentido acima descrito, como a percepção das divergências motivacionais se deforma, ampliando-as.

Uma vez reunidas as três condições acima descritas, o aparecimento do conflito é apenas uma questão de equilíbrio energético, explicável pelos modelos de motivação do comportamento.

Segundo eles, o comportamento conflitual aparecerá sempre que a energia necessária ao emprego da força superar os obstáculos a esse uso.

A duração provável do conflito (tal qual é vista pelo contendor que o inicia) é um desses obstáculos, geralmente não explicitado nos modelos de motivação, mas ultimamente objecto de estudo.

PRINCIPAIS TIPOS DE CONFLITOS NO INTERIOR DOS GRUPOS ORGANIZADOS

Os principais tipos de conflitos comumente observados no interior das organizações sociais podem englobar-se em três tipos:

- O conflito interpessoal, ou seja, o conflito relacionado com o acesso de iguais aos bens escassos encontrados no interior da organização;
- O conflito líder-liderados (chefe-chefiados), isto é, aquele que deriva da utilização do poder e da sua repartição, num quadro de relações face a face;
- O conflito organização-indivíduo, portanto aquele que se define como a *confrontação entre o indivíduo, como pessoa, e a organização, como meio e quadro de vida imperativamente coordenado.*

Vejamos as características principais de cada um deles, à luz de alguns exemplos.

CONFLITOS INTERPESSOAIS

No centro informático de uma empresa pública, houve conflitos entre trabalhadores, que foram referenciados com as seguintes palavras:

- a) «Num dado momento, a entrada de bacharéis e licenciados tornou-se uma ameaça para os que não tinham essas habilitações literárias; e isso originou desentendimentos entre eles»;
- b) «Os nossos conflitos com essa colega derivam da sua falta de educação, da maneira ríspida como ela nos fala»;
- c) «Esse colega tem a mania que é bom, está sempre a criticar o meu trabalho, é insuportável»;
- d) «O srs. X retém a informação, pensa que é o dono dela; ... depois queremos trabalhar e

não temos possibilidade. Mas se as coisas correm mal, todos nós somos censurados».

Estas formulações relatam situações de conflito tais quais são vistas pelos seus protagonistas. Outros são referidos pelos chefes dos trabalhadores envolvidos:

e) *«É o caso de um conflito entre duas trabalhadoras que manifestavam agressão verbal com grande frequência, ao longo do seu dia de trabalho. Ambas queriam que a sua secretária ficasse colocada junto da janela, pois apenas acessível a uma, mas à qual as duas se julgavam com direito. Com o tempo, o próprio chefe passou a ficar envolvido nas recriminações.»*

f) *Outro tipo de conflitos interpessoais, frequentemente referenciado, é o que deriva da identificação com correntes ideológicas divergentes. Pro-*

(Continua na pág. 8)

SEMPRE PRESENTE

LIVRARIA AVIS

DE MANUEL CAMANHO

R. de Avis, 10 e 16 e R. do Fábriço, 48
Telef. 26212 e 313056 — 4000 PORTO

LIVROS ESCOLARES PARA TODOS OS GRAUS DO ENSINO

MAIS DE 25 ANOS AO SERVIÇO DO ENSINO

ENTREVISTA COM...

NORMAN SPRINTHALL

Norman Sprinthal é um dos nomes mais significativos do movimento designado por Deliberate Psychological Education («Educação Psicológica Intencional»), que começou a emergir nos Estados Unidos no final da década de 60. Este movimento orienta-se para a elaboração de programas, isto é, experiências educativas e sistemáticas integradas no currículo escolar regular, em ordem a afectar positivamente o desenvolvimento pessoal dos alunos.

Os programas, cujo objectivo fundamental é a promoção do desenvolvimento psicológico, pretendem abrir alternativas válidas à abordagem tradicional de ensino, praticada nas escolas secundárias americanas: o desenvolvimento psicológico não deve ser deixado ao acaso, mas pelo contrário, deve ser alvo de uma intervenção sistemática que capacite o indivíduo para enfrentar construtiva e criativamente as tarefas da sua existência.

A partir do início dos anos 70 têm sido elaborados, aplicados e avaliados programas, ao mesmo tempo que se procura um aprofundamento e sistematização teórica sobre as intervenções realizadas nas escolas, junto de adolescentes, sobretudo nas disciplinas ligadas às Ciências Humanas, como é o caso da Psicologia e Ciências Sociais.

Embora inicialmente estas experiências se limitassem ao ensino secundário, nos finais desta década começam a aparecer projectos para o ensino primário e universitário, alargando o campo da Educação Psicológica a outros grupos etários.

As experiências realizadas junto dos alunos caracterizam-se pelo paradigma prática-reflexão (prática-seminário), ou seja, os jovens têm oportunidade de experienciar situações que se consideram enriquecedoras para o seu desenvolvimento e de reflectir sobre questões daí resultantes.

Deste modo, procurando operacionalizar o conceito de Dewey — «active learner» —, os programas proporcionam aos intervenientes condições para reflectirem sobre situações vividas em ordem a orientarem as suas experiências futuras, ao mesmo tempo que servem como uma tradução operacional de conceitos importantes das teorias cognitivistas do desenvolvimento.

Neste sentido, num dos programas, designado por Peer Counseling («consulta psicológica aos colegas»), os alunos têm a possibilidade de adquirir competências interpessoais e de reflectir sobre questões cruciais ao nível pessoal e interpessoal.

Noutros tipos de programas, como o «Cross-age Teaching» e o «Child Development», aproveitam-se as potencialidades da relação de ajuda entre alunos dando-se oportunidade aos adolescentes de serem responsáveis pela aprendizagem de crianças (ensino preparatório e infantil).

Nos últimos anos as publicações deste movimento reflectem também a preocupação dada à formação do «staff» educador (professores, psicólogos, técnicos de serviço social, etc.), e à criação de modelos de mudança organizacional (formação do «staff» inovador), o que aliás decorre do reconhecimento de que não basta elaborar e aplicar programas, mas é ainda indispensável preparar profissionais para a sua implementação.

Norman Sprinthal, começou a sua carreira docente universitária, em 1963, como Professor na Harvard Graduate School of Education onde iniciou os seus projectos de investigação no domínio da Educação Psicológica. Ai se manteve até 1971, altura em que transitou para a Minnesota University onde continuou a aprofundar o seu trabalho em colaboração com R. Mosher, J. Bernier, K. Rustad, P. Coggnetta e L. Erikson.

Posteriormente, em 1982, seria convidado pela North Carolina State University, onde se encontra presentemente a dirigir o Counselor Education Graduate Program.

Em Dezembro do ano transacto esteve na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (U. P.), a convite do Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional, onde orientou seminários e outras actividades de formação e de investigação.

Nessa altura, o Prof. Sprinthal concedeu-nos gentilmente a entrevista que aqui se transcreve, onde analisou os principais aspectos do movimento da Educação Psicológica.

Sobre este movimento publicaremos também nos próximos números uma entrevista com Lois Thies-Sprinthal, especialista na formação psicológica de professores, bem como uma análise crítica mais detalhada, às implicações que esta abordagem poderá ter para o desenvolvimento psicológico dos adolescentes e para o ensino da Psicologia em Portugal.

Como apareceu o movimento da Educação Psicológica Intencional?

O movimento teve início sensivelmente nos finais da década de sessenta. Nessa altura efectuamos uma série de estudos que procuravam avaliar o impacto e os efeitos da educação (a nível do ensino secundário) no nível psicológico e desenvolvimental dos adolescentes.

Depois de dois ou três anos de estudo, durante os quais recorremos a escolas frequentadas por alunos provenientes de diferentes «backgrounds» sócio-culturais, verificamos que em geral as actividades de aprendizagem na sala de aula eram demasiado passivas e «rotineiras»; por outro lado, descobrimos que não havia grandes diferenças entre as escolas de zonas rurais (conotadas com os estratos sociais mais

Por:
JOSE FERNANDO CRUZ
e
ÓSCAR GONÇALVES



...Considero a Educação Psicológica Intencional uma alternativa mais positiva à promoção do desenvolvimento humano, uma alternativa à própria Consulta Psicológica tradicional...

baixos) e as escolas de zonas urbanas, onde a população que as frequenta pertence, de um modo geral, aos estratos sociais mais elevados.

Deixamos de nos contentar com a identificação do «problema» e começamos também a criar e a tentar pôr em prática programas, com o objectivo de estimular o desenvolvimento.

Quando olhamos para as investigações efectuadas noutras zonas («estados») do país, verificamos igualmente que todas elas convergiam, e assemelhavam-se às nossas investigações em termos de resultados: muito pouco de positivo estava a ocorrer a nível dos diferentes aspectos da maturidade psicológica dos adolescentes.

Relativamente a este aspecto, chegamos a conclusão que tínhamos de optar entre a continuação da investigação descritiva, para mostrar o que estava errado ou, por outro lado, «dar a volta» ao assunto e enfrentar o problema: «O que é que podemos fazer perante esta situação», «o que podemos fazer de diferente daquilo que, presentemente, está a ser feito nas escolas?».

E nesta altura que iniciamos a fase da experimentação, durante a qual começamos a tentar toda a variedade de diferentes abordagens de ensino até, gradualmente, chegarmos a uma que parecesse ser diferente não só em termos de promoção do desenvolvimento intelectual, mas também em termos de promoção do desenvolvimento psicológico ou, como nós lhe chamamos, de promoção da maturidade psicológica.

Assim, essencialmente, a história da Educação Psicológica consistiu inicialmente em deixarmos de nos contentar com a realização de estudos tendentes a identificar «o problema», e depois em começarmos também a ir para as escolas criar e tentar pôr em prática programas de ensino alternativos com o objectivo de estimular o desenvolvimento.

Quais os resultados gerais dos estudos efectuados, nos quais utilizaram uma vasta gama de técnicas de ensino para promover o desenvolvimento psicológico?

Nós descobrimos que a criação de actividades que levassem os adolescentes a aplicar os princípios e teorias que lhes estávamos a ensinar, tinha o chamado «efeito du-

plo»: por um lado aumentava a sua compreensão intelectual das matérias ou assuntos abordados e, por outro lado, promovia a sua maturidade psicológica, ajudando-os a serem mais empáticos e mais compreensivos para com as outras pessoas e para consigo próprios.

A realização deste tipo de estudos em diferentes sistemas escolares deve-se ao facto de ser necessário avaliar até que ponto, os resultados obtidos são específicos e únicos a determinados sistemas escolares. Por outras palavras, «se este tipo de intervenção resultou aqui, resultará em qualquer outro lugar?».

Foi nesse sentido que realizamos uma série de estudos nas escolas de Massachussets e depois uma outra série em Minneapolis. Não se tratava exactamente de replicações, mas eram estudos similares: as pequenas alterações que se verificaram a nível da fórmula de ensino, foram impostas por pequenas diferenças existentes a nível do esquema curricular das diferentes regiões. Dai que tivéssemos alguma confiança na semelhança de resultados dos diferentes estudos de «Consulta Psicológica aos colegas», ou «aprender Psicologia, ensinando Psicologia a crianças mais pequenas».

Os resultados indicam claramente que existe um aumento, positivo, no nível de maturidade psicológica dos alunos que participaram nos cursos «Aprender Psicologia, fazendo Psicologia».

De facto os resultados confirmaram as nossas previsões pois tenderam a ser consistentes entre os diferentes estudos: os estudantes melhoraram em três séries de variáveis dependentes. Uma série de variáveis eram aquelas que estavam subjacentes à Teoria Cognitivista do Desenvolvimento. Por outras palavras, os estudantes depois de participarem nos diferentes cursos, acabaram por atingir os estádios mais elevados do desenvolvimento psicológico. Nestes casos, geralmente usamos as escalas de desenvolvimento do «ego» de Loevinger («Sentence Completion Test»), as escalas de maturidade moral de Kohlberg («Moral Judgment Interview») ou mesmo o mais recente teste de desenvolvimento ético desenvolvido por James Rest («Defining Issues Test»). Portanto, foram estes testes que utilizamos como

medidas do nível de maturidade psicológica dos estudantes.

Além disso, utilizamos uma série de escalas de opinião, nas quais se pedia aos alunos para indicarem o que tinham aprendido nos cursos que tiveram conosco, e para avaliarem até que ponto é que eram idênticos ou diferentes dos outros cursos que tinham no Liceu.

Finalmente, usamos também as nossas próprias observações daquilo que víamos acontecer aos alunos.

Assim, obtivemos três tipos de resultados que foram sempre consistentes entre si: nos nossos cursos «especiais» os estudantes aumentaram o seu nível de maturidade psicológica, enquanto que os estudantes que frequentaram cursos de comparação ou de controle, permaneceram estáveis. E, de um modo geral, poderemos dizer que comparamos os nossos cursos com as abordagens utilizadas em quase todas as escolas secundárias.

Concluindo, podemos afirmar que os resultados de cerca de dez anos de investigações, indicam claramente que, em geral, existe um aumento positivo no nível de maturidade psicológica dos alunos que participaram nos cursos «Aprender Psicologia, fazendo Psicologia», não se podendo afirmar o mesmo para aqueles que participaram nos outros cursos.

O que pretende significar quando, referindo-se aos objectivos do Curso «Aprender Psicologia fazendo Psicologia» fala na necessidade de promover e reconhecer o desenvolvimento do adolescente como «psicólogo»?

O adolescente é, por natureza um psicólogo... Piaget deu-nos a ideia da criança como filósofo, no sentido de que ela é, naturalmente, curiosa acerca da natureza do tempo, do espaço, da causalidade, do «porquê», das coisas serem como são...». Seguindo o mesmo raciocínio, Kohlberg alargaria esta perspectiva ao afirmar que tanto a criança como o adolescente são, por natureza, filósofos morais. Ambas querem compreender melhor as razões para o que é «correcto» e «incorrecto», qual a coisa «correcta» a fazer nas diferentes situações; por outras palavras, procuram compreender e reflectir sobre os valores, sobre as questões morais...

O que nós verificamos foi que o adolescente tinha uma curiosidade natural acerca do seu próprio auto-conceito («quem sou eu como pessoa») e da natureza daquilo que significa ser humano.

A mudança fundamental que se

verifica a nível do desenvolvimento intelectual e cognitivo, entre a idade da escola primária (período das operações concretas, segundo Piaget) e a da escola secundária (período das operações formais), desperta todo um novo mundo de subjectividade: as diferenças entre o pensamento objectivo e o subjectivo, a noção de «eu próprio», a ideia de que as outras pessoas têm pensamentos e sentimentos que são distintos daqueles que eles têm como adolescentes...

Ser adolescente é começar a pensar em coisas, em que antes nunca se tinha pensado.

Quando eu falo no adolescente como «psicólogo» pretendo sugerir que o adolescente, por natureza, está pronto ou preparado para considerar os chamados «assuntos» psicológicos: «quem sou eu?», «como é que eu penso?», «como é que eu me comporto?», «como é que eu sinto?», «qual o impacto que o ambiente tem sobre mim?», «qual o impacto que eu tenho nas outras pessoas?», etc.

Alguns adolescentes que conversaram conosco disseram-nos, que, num certo sentido, «ser adolescente é começar a pensar em coisas, em que antes nunca se tinha pensado». E este sentido próprio de desenvolvimento pessoal, esta curiosidade natural acerca de si próprios, que consideramos constituir um ponto de partida útil quando pensamos oferecer programas como a «Consulta Psicológica entre colegas».

O que acontece geralmente é que nós não temos de convencer os adolescentes que eles ficarão interessados em aprender mais acerca de si próprios e acerca das outras pessoas. Com efeito, quando lhes perguntamos os motivos para participarem neste género de cursos, a motivação mais frequente para o terem feito é o desejo de aprenderem algo mais acerca de si próprios. E, se eles esperam poder conseguir isso nos cursos, por outro lado consideram que não o conseguiriam a ouvir uma série de conferências...

Alguns autores, como James Rest pensam que ainda não existe uma teoria abrangente e global do desenvolvimento psicológico...

Penso que é uma objecção razoável... Aquilo que James Rest diz é que ainda não sabemos o suficiente acerca da teoria do desenvolvimento psicológico, para nos sentirmos muito seguros e confortáveis quando afirmamos que somos capazes de descrever todos os aspectos do desenvolvimento psicológico. Essencialmente, o que ele diz (e neste aspecto acho que posso concordar com ele), é que de momento a nossa teoria do desenvolvimento psicológico é sobretudo uma variedade de teorias que abordam diferentes aspectos do desenvolvimento. De momento não temos uma síntese global e compreensiva acerca do relacionamento dos diferentes vectores ou domínios do desenvolvimento: cada teórico tem tendência a trabalhar isoladamente, centrado sobretudo no seu domínio particular.

Por outro lado, onde estou em desacordo com Rest é no modo de resolver o problema. Eu penso que a melhor maneira de o resolver é continuar a efectuar os dois tipos de estudos: estudos descritivos acerca do modo de funcionamento das pessoas e estudos onde se tenta mudar o nível de desenvolvimento.

...A criação de actividades que levassem os adolescentes a aplicar os princípios e teorias que lhes ensinamos tinha um efeito duplo: aumentava a sua compreensão intelectual e promovia a sua maturidade psicológica...

Em minha opinião podemos aprender tanto, a tentar mudar alguma coisa, pela acção da intervenção (intervindo), como a descrever ou simplesmente a identificar o «problema». De facto, alguns teóricos e investigadores afirmam que o melhor modo de compreender os aspectos psicológicos do crescimento é tentar mudá-lo, para ver o que resulta e o que não resulta.

Penso que se continuarmos a fazer isto teremos uma base de apoio muito melhor (especialmente no que respeita aos adolescentes e jovens adultos), relativamente ao relacionamento existente entre os diferentes domínios: moral, interpersonal, intelectual, conceptual, etc.

Assim, e respondendo às críticas de James Rest, acho necessário não só continuar o trabalho nesta área, mas também, e principalmente, é necessária uma maior evidência que se consegue continuando a efectuar estudos com intervenções alternativas.

Mas tal tipo de objecções não tem algo a ver com a validade da teoria?

Uma das possíveis respostas a esse respeito consiste no número crescente de estudos que tem demonstrado a relação que existe entre os estádios do desenvolvimento psicológico e o comportamento humano significativo. Penso que actualmente, nesta área, temos muito mais do que aquilo que tínhamos há dez anos atrás.

Neste momento o nosso grau de certeza é muito maior quando afirmamos «se esta pessoa está no estádio mais elevado de desenvolvimento moral, ela age de determinada maneira» que são significativamente diferentes do comportamento de uma pessoa que se encontra no nível (ou estádio) mais baixo de desenvolvimento moral.

Existe uma relação significativa entre o nível de desenvolvimento conceptual dos professores e a sua eficácia na sala de aula.

Por exemplo, recorrendo ao Teste de James Rest, um número bastante significativo de estudos tem demonstrado existir uma relação bastante significativa entre o nível de desenvolvimento moral dos médicos e clínicos americanos, e o modo como eles tratam os seus pacientes. O mesmo se poderá dizer para uma longa série de estudos conduzidos por James Hunt, onde ele demonstra, de forma muito clara, que existe uma relação significativa entre o desenvolvimento conceptual dos professores e a sua eficácia: os professores com níveis conceptuais mais elevados têm maior capacidade para se tornarem eficazes no ensino.

Portanto, aquilo que se verifica é que um número cada vez maior de investigações ajuda a validar os constructos teóricos de que temos estado a falar, mas também confirma a validade predictiva em termos do comportamento quotidiano. É evidente que nunca atingiremos o ponto de estabelecer uma relação exacta, «um a um», entre um teste de desenvolvimento psicológico e uma predição absoluta do modo como se comportará determinada

pessoa que se encontra em determinado estádio.

No entanto, penso que ainda temos muito a caminhar na estrada onde estávamos quando começamos. Dai que não considere muito preocupante o facto de ainda não termos uma validade predictiva perfeita.

Além disso, temos tanta ou mais validade em termos de predições do comportamento, a partir do desenvolvimento psicológico, como outros programas ou teorias, e todos os anos, novos estudos tendem a confirmar a significância desta teoria. Com efeito, foi o próprio James Rest a afirmar que não existe em Psicologia um outro constructo que tenha sido submetido a tantos estudos (qualquer coisa como a JUV, só nos últimos 15 anos), estudos esses que são muito evidentes quanto à demonstração da validade dos pressupostos teóricos.

Qual o impacto que este tipo de programas teve, quer a nível das escolas (professores e restante pessoal, incluindo os psicólogos que aí trabalham), quer a nível da própria universidade (teóricos, investigadores, etc.)?

Em termos do impacto nos professores e psicólogos escolares a sensação que temos é que depois de compreenderem as ideias básicas do que se estava a fazer (mudar a «atmosfera» de aprendizagem na sala de aula), em geral cerca de metade desses professores apoiaram e consideraram tal trabalho útil e interessante. E por isso não tiveram muita dificuldade na adaptação dos seus processos de ensino a estas ideias.

Naíguas áreas de ensino, particularmente Estudos Sociais, Inglês e Estudos Económicos, muitos professores tinham em mente objectivos bastante semelhantes aos nossos: «será possível uma abordagem alternativa à fórmula de ensino onde os alunos se limitam a ouvir e a escrever o que o professor diz, e este se limita a avaliar a capacidade de memorização dos alunos?». No entanto, o que muitas vezes verificamos foi que muitos professores e psicólogos, por falta de apoio nas escolas, foram obrigados a pôr de lado programas parecidos com os nossos que eles próprios elaboraram e tentaram pôr em prática.

O professor não pode continuar a funcionar como simples «maestro» das actividades de aprendizagem.

Por outro lado, também verificamos que nem todos os professores deram o seu apoio a esta nova abordagem. Por outras palavras, descobrimos (e foi uma boa lição que aprendemos), que não faz muito sentido trabalhar com professores totalmente implicados e limitados ao método de ensino mais tradicional. Eles insistem que a única maneira de ensinar é dar «conferências» e exigem que os alunos apenas tirem apontamentos e memorizem factos. De resto, estudos sobre as interacções na sala de aula, efectuados nos últimos 5 anos, indicam claramente que o professor não pode continuar a funcionar como simples «maestro» das actividades de aprendizagem.

(Continua na pág. 10)

APOIO PSICOPEDAGÓGICO

(Disgrafias, dislexias, etc.)

ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

(Escolha de carreira)

SELECÇÃO DE PESSOAL

(Empresas)



Av. da Brasileira, 592-A - Tel. 693797 - 4100 PORTO

APONTAMENTOS SOBRE O CONFLITO SOCIAL

(Continuação da 5.ª pág.)

muitas vezes trocas
agressões de palavras, cortes
de comunicação mais ou me-
nos demoradas, com nocivas
consequências sobre a produ-
tividade e o clima de traba-
lho.

Se nos interrogarmos sobre as
destes conflitos; tomando
referência a teoria das neces-
sidades acima explicitada, verifica-
mos as seguintes conexões:

- O conflito referido em a) está intimamente ligado à necessidade de segurança, dado que a entrada dos novos elementos constitui, aos olhos dos trabalhadores que já se encontravam há mais tempo no serviço, uma nítida ameaça; mas esta ameaça está por sua vez ligada às prancas e políticas da empresa e não provém só ou directamente aos recém-admitidos. A mesma ligação a necessidade de segurança se observa no conflito referenciado em d), caso em que a ameaça se vincula expressamente ao trabalho envolvido.
- Os conflitos relacionados em b) e c) prendem-se muito naturalmente à necessidade de reconhecimento social ou de consideração. Com efeito, quer a rispidez ou a deseducação nas relações interpessoais, quer a crítica ao trabalho efectuado (justa ou injustificada) são processos de menosprezo do interlocutor: criam uma insatisfação daquela necessidade em situações em que ele esperava um comportamento diferente, o comportamento satisfatório.
- Os conflitos e) e f) relacionam-se com mais de uma necessidade. Ou com as necessidades fisiológicas e de reconhecimento caso de e) em que está envolvida a comodidade de trabalho a disputa da prioridade; ou, como f), com as necessidades de segurança e reconhecimento — caso das disputas ideológicas, no contexto em que elas ainda se realizam no nosso país.

De acordo com a abordagem seguida nestas reflexões, a evolução do conflito orientar-se-á naturalmente no sentido que lhe imprimem as necessidades envolvidas e a intensidade da sua expressão derivará da energia desencadeada por aquelas necessidades.

OS CONFLITOS LÍDER-LIDERADOS

Este tipo de conflitos é bastante comum nas organizações humanas, como aliás é referido na literatura sobre o assunto.

Eis alguns exemplos, retirados de situações vividas em empresas:

«Os chefes exercem uma fiscalização e um controlo excessivo».

«O chefe mete medo, criou um clima de medo; não recebe as pessoas».

«Tem de se marcar ponto para tudo; fiscalizam-se todos os tempos de ocupação».

«O chefe faz capelinhas, há os privilegiados e os escravos».

«As pessoas não vêem o fim ao

serviço, não sabem o que acontece a seguir; sentem-se oprimidas».

Há critérios arbitrários nas sanções: quem não agrada ao chefe é castigado».

Estes exemplos mostram com certa clareza que os conflitos entre o líder e os liderados se relacionam fundamentalmente com o exercício do poder. Assim, este exercício constitui frustração da necessidade de autonomia e liberdade pessoal (necessidade de auto-realização), por excessivo controlo; agressão à necessidade de segurança (por excesso de fiscalização, sanções arbitrárias, clima de incerteza); agressão à necessidade de reconhecimento e consideração (controlo excessivo, redução à condição de «escravo»); frustração da necessidade de pertença (capelinhas, falta de atenção à pessoa). Dado, porém, que todos estes conflitos se vinculam ao exercício do poder e este, em última análise, acaba sempre por constituir uma potencial ameaça à necessidade de segurança dos subordinados, os conflitos líder-liderados podem assumir considerável intensidade. Foi esse o caso nos exemplos citados, que chegaram à recusa do chefe pela equipa.

OS CONFLITOS ORGANIZAÇÃO-INDIVÍDUO

Este tipo de conflitos é, talvez, o mais conhecido no mundo industrial, pelas suas manifestações, nomeadamente as greves. Do ponto de vista que nos ocupa aqui, estes conflitos aparecem em duas relações básicas: entre a Organização, como tal, e um dos seus trabalhadores; e entre a Organização, como tal, e os seus trabalhadores organizados em grupos (geralmente em sindicatos ou em comissões de trabalhadores).

Embora estes conflitos se possam considerar idênticos na sua natureza, é óbvio que os seus efeitos são geralmente diferentes (por diferenças no poder relativo), menos violentos e explícitos no primeiro caso, bastante mais espectaculares no segundo.

Quais as necessidades em jogo nestes casos?

Vejamos um exemplo do primeiro, precisamente o caso do chefe acima citado.

...Os conflitos entre o líder e os liderados relacionam-se fundamentalmente com o exercício do poder.

Após diferentes peripécias na relação com os subordinados, e vários movimentos da comissão de trabalhadores local, o chefe perdeu a possibilidade prática de se manter no comando da sua equipa. Com efeito, para o manter, os seus superiores teriam de adoptar medidas drásticas de pressão, que comportavam sérios inconvenientes, quer em relação aos trabalhadores que ele comandava, quer em relação a ele próprio, uma vez que iriam sancionar de certo modo, os erros passados. O chefe em questão apercebeu-se da situação e ficou revoltado. Manifestou essa revolta perante amigos, garantindo que faria com que a empresa e «aqueles safados» pagassem o mal que lhe causavam. Após algumas tentativas discretas, apercebeu-se de que lhe era difícil encontrar espaço disponível fora da empresa um posto de nível pelo menos igual ao que ocupava, condição ne-

cessária para sair satisfeito. Baixou então os braços, afirmando que o problema, no fundo, não era dele, mas sim da empresa; deixava-se, portanto, ficar tranquilo a receber o seu ordenado, «que até não era pouco», à espera que a empresa o colocasse em situação compatível. Informalmente, porém, sondava as hipóteses de ser colocado num lugar de staff, a um nível não muito

feição muito característica, que os distingue dos anteriores referidos: o antagonismo já não se processa entre duas pessoas, um líder e os seus subordinados, um indivíduo e a Direcção da Empresa, com aceitação por todos de uma única estrutura organizacional e de liderança; o antagonismo desenvolve-se, aqui, entre duas estruturas de liderança diferentes, que determinam, cada

...Para que os trabalhadores se sintam satisfeitos no trabalho, o meio ambiente empresarial tem de conter motivadores; inversamente, para que eles se não sintam activamente descontentes, é fundamental que a empresa e o ambiente de trabalho tenham adequados factores de higiene.

inferior às suas aspirações. Veio finalmente a consegui-lo. Continuou, todavia, a tentar obter dividendos pessoais compensatórios do que considerava uma injustiça da empresa: essas tentativas visavam sistematicamente o aproveitamento de todas as circunstâncias susceptíveis de lhe grangear prestígio e autoridade.

Que nos revela este caso? Uma reflexão, mesmo ligeira, indica-nos duas ordens de factores: a primeira é a disparidade de poder entre o indivíduo e a empresa e a segunda diz respeito às motivações envolvidas.

A disparidade do poder entre a empresa (Direcção) e o indivíduo em questão era muito grande, acentuada ainda por cima pelas dificuldades existentes quanto à mobilidade de inter-empregos. Esta disparidade não era congruente com a adopção de formas dramáticas ou violentas de confrontação; antes convidava ao conformismo e à forma de escapes emocionais informais. Com efeito, enquanto este conformismo e a ausência de confrontação directa existissem, a segurança de emprego estaria satisfeita, incidindo a frustração sobre a necessidade de reconhecimento.

Esta é, efectivamente, a principal necessidade motora da parte do indivíduo, ao passo que os gestores da empresa estão principalmente motivados por necessidades de segurança (evitar confrontos com gestores hierarquicamente mais elevados) e/ou reconhecimento (evitar desagradar aos trabalhadores, em geral, e à comissão de trabalhadores, em particular). A intensidade do conflito foi relativamente reduzida, o que está de acordo com o previsível pela teoria.

CONFLITOS ENTRE A ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL (DIRECÇÃO) E OS TRABALHADORES (ORGANIZADOS EM GRUPO SINDICAL OU OUTRO)

Enquadram-se neste tipo os conflitos mais espectaculares no âmbito das empresas económicas e demais instituições em que se desenvolve o trabalho humano.

Estes conflitos apresentam uma

uma para o conjunto dos membros do seu grupo, os métodos de acção e as saídas possíveis do conflito. Quer dizer, o conflito, sendo intra-organizacional, já não é singelamente intra-organizacional: constitui uma mistura complexa de conflito intra e inter-grupal.

Ainda é intra-organizacional, na medida em que os trabalhadores da empresa em causa se continuam a reclamar da qualidade de seus colaboradores, com aceitação genérica das correspondentes normas de comportamento, deveres e direitos; já não é apenas intra-organizacional, na medida em que se cria uma dicotomia de consciência, uma distinção, incompleta embora, entre o eles (Empresa, Direcção) e o nós (grupo de trabalhadores, seus líderes). O conflito não é completamente inter-organizacional, na medida — mas só na medida — em que o seu espaço físico e psicológico (com os seus recursos materiais) é reconhecido como pertencente a uma das partes (geralmente a entidade «Empresa»). Em casos excepcionais, os conflitos deste tipo podem ser autênticos conflitos inter-organizacionais.

Quais são as necessidades motoras deste tipo de conflitos?

Como salientámos acima, a motivação destes conflitos é complexa, correspondendo, aliás, à complexidade da própria situação. A maior parte das vezes envolve uma combinação de necessidades:

- Segurança: o envolvimento no conflito aparece como meio de obter segurança; o não envolvimento no conflito pode ameaçar a necessidade de segurança (pressões de colegas);
- Reconhecimento: ganhar satisfaz mais esta necessidade que perder (necessidade geralmente movimentada pelo líder);
- Pertença: o envolvimento no conflito é um meio de ser aceite no grupo;
- Auto-realização: a demarcação em relação ao antagonista e a pertença ao grupo dão

(Continua na pág. 10)



♦ FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

♦ CONSULTADORIA EM ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE EMPRESAS

RUA ALFREDO CUNHA, 265 - SALA 0
ARS TELEF. 930010 4450 MATOSINHOS

Agregação em Psiquiatria e Psicologia Médica

Provas de Agregação em Psicologia (Univ. de Lisboa)

Realizaram-se nos passados dias 17 e 18 de Dezembro de 1982, no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, as provas de agregação do Doutor Eurico José P. Figueiredo, regente das cadeiras de Psicologia Médica e Psiquiatria no ICBAS.

O júri, presidido pelo vice-reitor da Univ. do Porto, era constituído pelos Professores Doutores Barahona Fernandes, Pedro Polónia, Eduardo Cortesão, Carlos Dias Cordeiro, Camilo Cardoso, Adriano Vaz Serra, Fernandes da Fonseca e demais professores agregados e catedráticos do ICBAS.

Após a discussão do «currículo científico», no dia 17, a cargo dos Professores Doutores Fernandes da Fonseca e Eduardo Cortesão, o can-

didato proferiu a sua lição de síntese, no dia 18, que foi discutida pelo Prof. Doutor Adriano Vaz Serra.

Na lição de síntese, subordinada ao tema «Maternidade e Ansiedade», o candidato reuniu, em estilo didático, várias investigações de sua autoria sobre o tema em discussão, tendo abordado os seguintes aspectos: emoções e inter-relação mãe-filho; ansiedade, gravidez e parto (estudo piloto da ansiedade no processo gravídico); factores de risco: as repercussões no parto das consequências emocionais do Terramoto dos Açores de 1980; pessoas significativas na maternidade e profilaxia da ansiedade elevada no parto e pós-parto.

No final, o júri aprovou o candidato por unanimidade.

RACIOCÍNIO DIFERENCIAL: Aferição de testes

Nos passados dias 19 e 20 de Novembro de 1982, realizaram-se na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto as provas de aptidão pedagógica e capacidade científica do Assistente Estagiário Leandro da Silva Almeida.

O júri das referidas provas, as primeiras a serem realizadas em Portugal, presidido pelo Prof. Doutor Joaquim Amorim Machado Cruz e tendo como arguentes o Prof. Doutor Bartolo Paiva Campos e o Prof. Doutor Joaquim Baidrão Ruyto, atribuiu ao candidato a classificação final de «Muito Bom».

O candidato fez a apresentação dos resultados da adaptação e aferição dos Testes de Raciocínio Diferencial de G. Meuris à população estudantil do Ensino Secundário do Grande Porto. Se por um lado, a falta de instrumentos convenientemente adaptados e aferidos para a população portuguesa constituiu um incentivo à realização deste trabalho, por outro, a escolha de uma bateria de testes de raciocínio diferencial e de uma população adolescente, teve muito a ver com o incremento das acções de Orientação Vocacional no nosso país, junto desta população.

A bateria T. R. D. é composta por quatro provas de raciocínio (lógico-abstracto, verbal, numérico e espacial), e procura ser uma medida da capacidade de raciocínio quando aplicado a esses vários conteúdos. Este aspecto, ligado à especificidade das áreas de estudo no ensino complementar e nos cursos superiores, deixa antever a contribuição de tal estudo para o enrique-

cimento da prática psicológica no nosso país, nomeadamente no âmbito da Orientação Vocacional.

No primeiro dia das provas o candidato fez a apresentação dos resultados da adaptação e aferição dos testes em estudo. A adaptação efectuou-se com uma amostra significativa de 400 alunos, e daí resultou, basicamente, uma nova hierarquização dos itens de cada prova, a mudança de alguns itens da prova de raciocínio verbal e a alteração dos tempos de realização para cada prova. O trabalho de aferição foi realizado com uma amostra representativa, constituída por cerca de 4.000 alunos. A par da reanálise das características dos itens, procedeu-se ao estudo das características psicométricas dos resultados dos testes: fidelidade, validade, análises factoriais e normalização. As normas elaboradas (Notas T e Postos Percentilicos) aparecem diferenciadas segundo o ano escolar e o sexo dos alunos.

Futuramente, segundo intenções expressas, o candidato deverá efectuar a aferição nacional e outros estudos a partir dos dados disponíveis. Estarão neste caso as abordagens diferenciais em função do nível sócio-económico, sexo e idade.

No segundo dia, o candidato proferiu uma aula prática, mais directamente ligada com a sua aptidão pedagógica, subordinada ao tema «classes normalizadas de distribuição dos resultados», que se insere, aliás, no programa da disciplina de Métodos de Observação Psicológica, do 2.º ano da Licenciatura em Psicologia (U. P.), que o mesmo lecciona.

Decorreram nos passados dias 21 e 22 de Outubro, na Reitoria da Universidade de Lisboa, as provas de habilitação ao título de agregado do primeiro grupo — Psicologia, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, dos Doutores Luís Manuel Joyce Moniz e Maria Rita Mendes Leal, responsáveis respectivamente pelas áreas de «Psicoterapia e Aconselhamento» e «Psicologia Clínica» daquela faculdade.

Os júris das provas, presididas pelo magnífico reitor da Universidade de Lisboa, incluíram os Professores Doutores José Pires Ferreira da Silva, Manuel Amândio Viegas de Abreu, Aura Montenegro Ferrão e Adriano Vaz Serra (todas da Universidade de Coimbra) e Pedro Carlos Amaral Polónia, José Tiago da Fonseca Oliveira, José Henrique da Costa Ferreira Marques, Francisco Xavier Pina Martins Prata e José Scheneberger de Athayde (todos da Universidade de Lisboa).

No primeiro dia de provas foi feita referência e apreciação do currículo científico e do Relatório apresentado pelos candidatos sobre as respectivas áreas. O Relatório do Doutor Luís Joyce Moniz, arguido pelo Prof. Doutor José Scheneberger de Athayde, compreendia, resumidamente os seguintes pontos:

Emergência e Fases Iniciais de Consolidação do Ramo de Psicoterapia e Aconselhamento; Métodos básicos de aconselhamento fenomenológico; Métodos de Observação e Avaliação; Métodos comportamentais e cognitivos de modificação do

comportamento; Métodos comportamentais e cognitivos de Aconselhamento educacional; Serviços e Estágios do Ramo; e Perspectivas futuras.

O Relatório da Doutora Maria Rita Mendes Leal, de que foi arguente a Prof.ª Doutora Aura Montenegro Ferrão, compreendia quatro pontos principais:

O Consultor Psicológico é a Consulta; A Intervenção Psicológica; A Rede de Relações institucional e familiar; e A devolução da informação para a Rede.

O segundo dia de provas foi preenchido com a exposição das lições de síntese pelos candidatos. A lição do Doutor Luís Joyce Moniz, versou a «Análise Epistemológica das terapias comportamental e cognitiva à prática de uma terapia epistemológica constructivista» e foi arguida pelo Prof. Adriano Vaz Serra.

Doutora Maria Rita Mendes Leal intitulou a sua lição de síntese, arguida pelo Prof. Doutor Pedro Amaral Polónia, «Casos clínicos em Psicologia de Orientação Dinâmica» e que foi ilustrada com vários diapositivos. Um dos temas focados na discussão da lição, com interesse para a definição do perfil do psicólogo clínico e da própria «Psicologia Clínica» no nosso país, prende-se com as condições do exercício da Psicoterapia por psicólogos clínicos sobre o qual se verifica existir acordo entre arguente e arguido.

Ambos os candidatos foram aprovados.

M. G.

Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia

Realizou-se a 18 de Novembro do ano transacto a escritura notarial da Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia. Pugnação pela unidade dos Licenciados em Psicologia com vista à defesa dos seus interesses profissionais e científicos, a A. P. L. P. terá entre outros os seguintes objectivos:

- Promover a cooperação e a solidariedade entre os seus associados;
- Pugnar pelo reconhecimento do valor social da profissão e da capacidade de intervenção dos psicólogos na sociedade, desenvolvendo, em consequência, todas as acções necessárias à criação de postos de trabalho para os Licenciados em Psicologia;
- Promover, em conjunto com os demais organismos ligados à investigação, à formação e à prática da Psicologia, os esforços necessários à constituição de uma associação com capacidade de intervenção a nível nacional, nomeadamente em todos os aspectos relacionados com a regulamentação do exercício profissionalizado da Psicologia;
- Valorizar a competência profissional dos seus associados através de intercâmbio de ideias, conhecimentos e experiências.

A A.P.L.P. terá duas classes de membros: membros estudantes (do 4.º e 5.º anos da licenciatura dos cursos de Psicologia das universidades portuguesas) e membros efectivos; podem ser membros efectivos os Licenciados em Psicologia pelas universidades portuguesas e os licenciados em Psicologia por universidades estrangeiras reconhecidas pelo Ministério da Educação ou doutorados em Psicologia reconhecidos pelo Ministério da Educação que não sejam licenciados em Psicologia, desde que propostos pela direcção e aprovados em Assembleia Geral.

Presentemente a A. P. L. P., que tem a sua sede nacional na cidade do Porto e delegações em Lisboa e Coimbra (esta em formação), vive em regime de instalação que se espera estar concluído no final do primeiro trimestre do corrente ano, com a realização das primeiras eleições para os Corpos Gerentes, nos próximos dias 15 e 16 de Abril de 1983.

ANGÚSTIA - DESESPERO - SUICÍDIO

672727

UMA VOZ AMIGA PARA COMPREENDER
(ENTRE AS 16.00 E AS 01.00 HORAS)

ASSOCIAÇÃO TELEFONE DA AMIZADE

GABINETE DE PSICOLOGIA DE MATOSINHOS, LDA.

Rua Alfredo Cunha, 265-Sala 0
4450 MATOSINHOS
Telf. 930070



— ORIENTAÇÃO VOCACIONAL
— ACOMPANHAMENTO ESCOLAR
— CONSULTA PSICOLÓGICA
— SELECÇÃO PROFISSIONAL

ENTREVISTA COM NORMAN SPRINTHALL

(Continuação da 7.ª pag.)

vidades de aprendizagem. Na maioria das salas de aula, os professores têm tendência a passar uma quantidade enorme de tempo dirigindo os alunos; eles passam cerca de 75% do tempo de aula a falar para os alunos e pelo menos dois terços desse período é passado a fazer perguntas, a «recitar» factos ou a dizer como se deve fazer isto ou aquilo.

Os professores que apoiam esta perspectiva em geral nunca mudam de ideias relativamente à sua forma de abordagem da aprendizagem e do ensino, e pode-se poupar uma grande quantidade de tempo e de energias deixando esses professores fazer as suas próprias actividades, e trabalhando com professores e psicólogos que têm uma perspectiva diferente e que estão interessados numa abordagem mais activa para o ensino e para a aprendizagem.

50% dos psicólogos escolares recusam-se a sair dos seus gabinetes preferindo ter os alunos a bater-lhes à porta para consulta psicológica individual.

Mas note-se que quando falei nos professores, teria que afirmar o mesmo relativamente aos psicólogos: cerca de 50% dos psicólogos escolares não estão preocupados nem interessados numa abordagem alternativa não só porque isso significaria que teriam de elaborar esquemas de intervenção mais difíceis, mas também porque se recusam a sair dos seus gabinetes, preferindo ter os alunos a bater-lhes à porta e a pedirem para ter consulta psicológica individual.

Pelo contrário, os outros psicólogos estão abertos e vêem esta abordagem como uma contribuição positiva para as suas actividades; por isso eles não têm medo de sair dos gabinetes e de irem para a escola.

Quanto ao impacto nas universidades penso que a abordagem da Educação Psicológica na sua tentativa de estabelecer uma conexão entre a prática da intervenção e a teoria cognitivista do desenvolvimento, teve um impacto nítido a nível universitário.

Quando começamos, na década de sessenta, quase todos os teóricos do desenvolvimento, como Kohl-

berg, Loevinger e Perry, afirmaram que não era possível fazer algo de uma forma directa, a nível da maturidade psicológica dos alunos, e que não haveria meio de podermos desenvolver programas ou de exercermos qualquer influência a nível dos estádios do desenvolvimento. Desde então, eles têm vindo a mudar de ideias...

Além disso, um grande número de licenciados em Psicologia têm efectuado investigações nos últimos 15 anos, para avaliarem a significância desta abordagem quer a nível do ensino primário e preparatório, quer a nível do secundário e universitário. O resultado disso é que, por exemplo, na Universidade de Minnesota, e só nos últimos 10 anos, cerca de 40 licenciados fizeram ou estão a conduzir investigações (com vista ao doutoramento) acerca dos aspectos teóricos e práticos da teoria, cognitivista do desenvolvimento. E este é só o exemplo de uma universidade onde isso está a ser feito...

O que é agradável, é verificar que é cada vez maior o número de programas de doutoramento, sobre estes aspectos, que aparecem em todo o país. Não me engano, se afirmar que neste momento várias Faculdades de pelo menos 20 a 25 das principais Universidades dos E.U.A. têm licenciados a trabalhar nestes programas.

As pessoas falam muito na importância da prevenção primária, ou da promoção do crescimento humano, mas o que é difícil é apresentar modelos alternativos e viáveis.

Felizmente já passou o tempo em que apenas duas ou três pessoas a trabalharem nestes problemas (Kohlberg, Mosher e eu próprio). Nessa altura, passamos algum tempo sentados numa secretária a olhar um plano de trabalho para decidirmos em que «terço» do problema um de nós poderia trabalhar enquanto os restantes (dois) se ocupavam dos outros «dois terços» do problema...

Actualmente não se passa nada disso porque já existe uma base de investigação bastante significativa efectuada pelos chamados «investigadores da segunda geração», que agora são Assistentes e Professores Associados em diferentes Universi-

...Tenho medo que estejamos a perder a nossa inovação, a nossa capacidade de tentar coisas novas e de decidir que não temos que aceitar as coisas tal como elas foram feitas no passado.

dades, onde se encontram presente-mente a estabelecer uma vasta série de programas. Isto é extremamente agradável e gratificante para quem começou.

Por outro lado, penso que também houve um impacto na Universidade como um todo: agora ela é vista como um «centro» de investigação muito mais respeitável. Mas se isso é bom, também pode ter efeitos negativos: se nos tornarmos demasiado respeitáveis, tenho medo que estejamos a perder a nossa inovação, a nossa capacidade de tentar coisas novas e de decidir que não temos que aceitar as coisas tal como elas foram feitas no passado. Receio que o trabalho universitário que está a ser feito nos E. U. A., e que actualmente é satisfatório, se torne demasiado convencional e perca uma das suas qualidades mais significativas: provar que as escolas e as universidades podem ter algo a ver com o desenvolvimento

psicológico das crianças e dos adolescentes.

Uma questão extremamente importante tem a ver com a questão «até que ponto é que tudo isto fornece uma alternativa para a prática psicológica tradicional». As pessoas falam muito na importância da prevenção primária, ou da promoção do crescimento, mas o que é difícil é apresentar modelos práticos alternativos e viáveis. É por isso que eu considero a Educação Psicológica Intencional uma alternativa mais positiva ao desenvolvimento humano, uma alternativa para a promoção desse desenvolvimento, uma alternativa à própria Consulta Psicológica tradicional.

As escolas e as universidades podem ter algo a ver com o desenvolvimento psicológico das crianças e dos adolescentes.

APONTAMENTOS SOBRE O CONFLITO SOCIAL

(Continuação da 8.ª página)

um sentimento de poder afirmativo e ajudam a consolidar o senso de identidade pessoal.

Nos conflitos intragrupais deste tipo podem ainda ser eventualmente utilizadas como força motivadora as necessidades de saber e fisiológicas (cartazes, piquetes, barragens, agressão física, etc.).

Este jogo das necessidades envolvidas na eclosão e no desenrolar dos conflitos intra-organizacionais pode ser globalmente compreendido, embora de maneira genérica e não muito rigorosa, pela conhecida teoria bifactorial de Herzberg. Como é sabido, esta teoria tenta explicar o comportamento de trabalho dos indivíduos humanos com base em duas ordens de factores motivacionais: os *motivadores* (ou factores de satisfação no trabalho); e os *factores de higiene* (responsáveis principalmente pela insatisfação no trabalho). Segundo o autor, para que os trabalhadores se sintam satisfeitos no trabalho, o meio ambiente empresarial tem de conter *motivadores*; inversamente, para que eles se não sintam activamente descontentes, é fundamental que a empresa e o ambiente de trabalho tenham adequados factores de higiene. Sem *motivadores*, os trabalhadores perdem alegria, satisfação no trabalho, empenhamento e fidelidade à empresa; sem adequados factores de higiene, os trabalhadores sentem-se mal, atacam verbalmente a Direcção (e a Empresa), contestam, fazem greve.

Desta forma, e de acordo com Herzberg, são os factores de higiene os principais responsáveis pelos comportamentos de contestação e conflito activo nas empresas. Não quer dizer que os *motivadores* não possam estar na origem de conflitos (nomeadamente os interpessoais

ou entre a organização e o indivíduo); afirma-se, sim, que os principais conflitos se ligam à inadequação dos factores de higiene.

Ora, se listarmos os *motivadores* e os factores mais importantes, encontramos uma clara ligação às necessidades acima envolvidas. Com efeito, como principais *motivadores*, Herzberg enumera o *gosto pelo tipo de trabalho*, a *realização pessoal no trabalho*, o *poder assumir a responsabilidade* do trabalho que se faz, a *consideração pelo trabalho feito*, a *promoção na carreira*. São condições do meio ligadas essencialmente à satisfação das necessidades de auto-realização e reconhecimento social. Trata-se, aliás, das condições implicadas, fundamentalmente, no conflito entre a organização e um dos seus quadros responsáveis, o caso citado atrás.

Como factores de higiene, Herzberg enumera a *política de pessoal* da empresa, o *tipo de supervisão e chefia praticado*, o *salário* (valor comparativo) *as relações com os colegas de trabalho e os chefes*, entre outros, de menor peso. É igualmente fácil de ver a relação que estes elementos da vida empresarial têm com as necessidades de segurança (políticas de empresa, salário), reconhecimento (supervisão, salários), e pertença à identidade pessoal (relação com chefes e pertença ao grupo).

Os conceitos de Herzberg, mau grado o seu carácter genérico, oferecem-nos para a resolução dos conflitos uma resposta dupla: *preventiva* e *curativa*. Abordá-las na terceira parte deste estudo, dedicada mais às soluções para os conflitos. Aponta também para a ideia de que os conflitos mais potentes são aqueles em que estão envolvidas diversas necessidades, nomeadamente, se formam com a necessidade de segurança um complexo energético.

A PSICOLOGIA EM PORTUGAL

(Continuação da 3.ª pag.)

A par deste aspecto histórico, descritivo e, até certo ponto, especulativo, gostaríamos ainda de analisar com certo pormenor algumas das várias formas de actuação que no quarto período levaram de um modo nem sempre directo, mas determinante, portanto eficaz, ao aparecimento da licenciatura em Psicologia (desde a criação da Sociedade Portuguesa de Psicologia à formação do Sindicato Nacional dos Psicólogos, passando pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada).

Pretendemos ainda, se obtivermos dados que nos permitam o mínimo de objectividade, abordar as tendências actuais das nossas Faculdades de Psicologia e Ciências da

Educação, com natural incidência na FCFE da UP, cuja construção acompanhamos a par e passo.

BIBLIOGRAFIA

- (1) James F. Brennan, «History and Systems of Psychology» Prentice Hall, New Jersey, 1982.
- (2) Pinharanda Gomes, «Introdução à História da Filosofia Portuguesa», Editora Pax, Braga, 1967, pág. 103.
- (3) Frank Bruno, «História da Psicologia», Universidade Aberta, 1972, pág. 15.
- (4) Silvio de Lima, «A Psicologia em Portugal», Coimbra, Biblos, 1949.
- (5) Maurice Reuchlin, «Histoire de la Psychologie», PUF, 1978, cap. IV.
- (6) Michael Wertheimer, «Pequena História da Psicologia», Comp. Editora Nacional, S. Paulo, 1977.
- (7) Joaquim Bairão, «O Ensino da Psicologia em Portugal: situação e perspectivas», Separata da Revista «Análise Social», números 22, 23 e 24, Lisboa, 1968.

Dificuldades de aprendizagem e critérios de sucesso no ensino primário:

Considerações histórico-sociais e psicopedagógicas

Promovido pela A. P. L. P. (Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia), realizou-se no passado dia 8 de Janeiro, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, uma «workshop» subordinada ao tema «Dificuldades de Aprendizagem e critérios de sucesso no ensino primário».

A «workshop», dirigida aos sócios da A. P. L. P., foi orientada pela Prof. Doutora Patrícia Joyce Fontes do «Educational Research Center» (Dublin — República da Irlanda) e reuniu três dezenas de participantes.

A Doutora Patrícia iniciou a sua exposição com uma breve síntese histórica do problema das dificuldades de aprendizagem nos Estados Unidos (seu país de origem), tendo identificado três períodos ou momentos nessa abordagem. Assim, até aos anos 60, período que coincidiu com o apogeu da popularidade dos testes de inteligência, as dificuldades de aprendizagem eram concebidas como deficiências intelectuais dos alunos. Daí uma certa passividade da parte dos professores e psicólogos, dado o carácter fatalista e mesmo genético dessa concepção. A partir dos anos 60, altura em que se assiste ao desenvolvimento do movimento social dos «Direitos Civis», aparece a nível educativo uma maior valorização da igualdade dos alunos, deixando as dificuldades de aprendizagem de ser consideradas como resultante de um mal necessário, fruto de uma distribuição normal das capacidades intelectuais, onde alguns alunos tinham forçosamente que ser considerados «deficientes».

Este período marcou uma tentativa, ainda hoje muitas vezes defendida, de centralização dos métodos de ensino principalmente no grupo de alunos que não atingem o nível de aprendizagem desejado ou fixado (critério de sucesso); ou seja, uma preocupação básica de se conseguir que a máxima percentagem possível de alunos atinjam os requisitos mínimos para a obtenção de

sucesso. Os psicólogos foram então chamados, não para efectuarem avaliações de níveis ou quocientes intelectuais (Q. I.) mas, e em colaboração com os professores, para procederem uma análise minuciosa e compreensiva das dificuldades que as crianças possam experimentar, bem como dos meios para lhes fazer frente (treinos e actividades específicas).

Um terceiro período, dos finais dos anos 70, marca uma nova abordagem das dificuldades de aprendizagem. Mais do que a ênfase no aluno e nas suas dificuldades (apesar da identificação das dificuldades «básicas» e medidas terapêuticas) adequadas, as crianças com «deficiências» mantinham um nível de realização inferior aos restantes, psicólogos e professores passaram a dar maior atenção à análise dos conteúdos escolares e dos métodos de ensino. Desta análise viriam a ficar evidentes as dificuldades que os alunos experimentam face a um ensino demasiado abstracto e com conteúdos demasiado verbais, uma vez que não coincide com as suas capacidades e o seu desenvolvimento intelectual.

Na segunda parte da sessão foram formulados comentários e considerações sobre a política educativa dos diferentes países e a importância da história da educação de um país na definição do sucesso e/ou insucesso escolar. A este propósito foi referido que, enquanto nos Estados Unidos a taxa de reprovação ronda os 20%, em Portugal existe ainda um nível de exigência ou de expectativa apenas atingível por uma «élite» (por exemplo, das 286.007 crianças inscritas no ensino primário no ano lectivo de 1967/68, apenas 150.459 concluíram a 4.ª classe em 1972/73, o equivalente a uma taxa de insucesso de cerca de 50%). Na opinião da Prof.ª Patrícia Fontes, esta diferença nas taxas de reprovação poderá não ter a ver, directamente, com as capacidades ou aprendizagens desenvolvidas num e noutro país; aliás, também na Ir-

landa a taxa de reprovação é próxima da portuguesa. A comprovar tal ponto de vista, estão os resultados de uma investigação recentemente efectuada, onde se verifica que crianças portuguesas, irlandesas e norte-americanas de um mesmo grau escolar (ao nível do primeiro ano da segunda fase), obtiveram valores muito semelhantes em testes de leitura.

Numa altura em que se constata que, de um modo geral, é difícil aumentarmos as capacidades reais da criança, a solução do problema poderá passar pela redução do nível de expectativas e pelo aumento das possibilidades de escolarização das crianças (o ensino Pré-Primário, em Portugal, não está assegurado a todas as crianças), pelo esforço de formação e educação dos pais visando um aumento quantitativo e qualitativo das suas relações com os filhos (sobretudo nos 3 ou 4 primeiros anos) e, ainda, por um esforço de individualização do processo de aprendizagem e de ensino. A título exemplificativo fez-se referência ao que acontece geralmente com as crianças que reprovam um ou mais anos: a repetição de ano é geralmente acompanhada pela manutenção dos livros escolares (o que aliás está muitas vezes de acordo com a vontade dos pais), resultando daí, logo à partida, um desin-

vestimento por parte do aluno (os estímulos são os mesmos e não acompanham o seu desenvolvimento etário e psicológico). Por outro lado, a Prof.ª Patrícia acrescentou o pouco esforço de sistematização efectuado ao nível da metodologia a utilizar pelos professores em aprendizagens específicas: cada um faz as coisas, um pouco à sua maneira, com maior ou menor originalidade, com maior ou menor grau de análise e avaliação.

A sessão de trabalho viria a terminar com uma discussão sobre as vantagens e desvantagens da «redução do nível das expectativas» no sistema de ensino, onde parece ter ficado claro que diminuir o número de reprovações (insucessos) não significa diminuir o nível a atingir; pelo contrário deve-se adequar este em função das características das crianças. Um outro argumento de apoio a essa redução é retirada do facto de que, mesmo sem ela, existem crianças que não atingem os níveis esperados, ficando, por esse facto, privados de aprender o mínimo necessário ao exercício de uma profissão: é diferente ler e compreender um texto literário «bem elaborado» e ler e compreender um manual para se trabalhar com uma máquina...

L. A.

1.º Encontro Europeu de Terapia Familiar e Comunitária

Organizado pela Associação Portuguesa de Terapia Familiar e Comunitária e pela Cátedra de Psicologia Social Clínica da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, realiza-se nos próximos dias 12, 13 e 14 de Maio, em Lisboa, o 1.º Encontro Europeu de Terapia Familiar e Comunitária que visa reunir em Portugal um número significativo de terapeutas familiares europeus, de reconhecida competência científica e clínica, para proceder a um balanço de suas posições teóricas e de suas múltiplas experiências clínicas, no que se refere a um grupo de problemas centrais, por eles mais estudados.

Embora com realce para a perspectiva sistémica, está aberto este 1.º Encontro Europeu, a outras ópticas de Terapia Familiar, como a outras formas de terapia, hoje em notória evolução, tais como a comportamental e a de vida sexual.

O Encontro, que deseja ser de grande utilidade para os operadores sociais que se defrontem com problemas familiares, tanto do tipo da psicopatologia clássica, como do específico da

psicologia educacional, escolar vocacional e clínica, contará com a presença entre outros, dos seguintes oradores e especialistas convidados: A. Bentovim (Londres), B. Borwick (Univ. Londres), C. Lorio (Univ. Roma), F. X. Pina de Prata (Univ. Lisboa), F. Bruyning (Univ. Leyden), G. Vella (Univ. Roma), G. Ausloos (Univ. Lausanne), H. Stierlin (Univ. Heidelberg), M. S. Palazzoli (Univ. Milão), M. Elkaïm (Bruxelas), P. Caillé (Oslo), P. Fontaine (Univ. Lovaina), R. Volcher (Univ. Lovaina), R. Laing (Londres), S. Hirsch, W. Huber (Univ. Lovaina), Y. Colas (Lyon).

Os trabalhos do Encontro, que se realizará nas instalações da reitoria da Universidade de Lisboa, comportarão assembleias gerais com debates, mesas-redondas sob a orientação de especialistas, ateliers específicos e comunicações livres.

Para mais informações, os interessados poderão contactar com:

Secretariado do «1.º Encontro Europeu de T. F. e C.» — Rua Tristão Vaz, 7-4.ª-A — 1400 Lisboa.

Simpósio Internacional «Nascer... e depois?»

Organizado pela Clínica Pediátrica Universitária da Faculdade de Medicina de Lisboa e por uma Comissão presidida pelo Dr. João Gomes Pedro, realiza-se nos próximos dias 6, 7, 8 e 9 de Abril, na Fundação Calouste Gulbenkian, um simpósio internacional que reunirá uma série de investigadores de reconhecida competência científica.

Nas sessões científicas serão tratados temas como: «Influência do contacto precoce mãe-filho nos comportamentos da diáde», «Biologia da vinculação», «Interação mãe-filho», «Os pais e a interação», «Avaliação e atitudes na interação», «Conceitos e orientação na interação pais-filhos» e «Avaliação do Recém-Nascido».

Dada a sua perspectiva pediátrica desenvolvimentista, este encontro pode ser encarado a vários níveis, com especial incidência sobre o médico, psicológico e educacional.

O Simpósio contará com a presença, entre outros, dos seguintes especialistas: Dias Cordeiro, Mendez-Bauer, J. Kennell, Gomes Pedro, B. Brazelton, Duarte Fino, U. Wachtel, Maria Cordeiro, M. Cardoso de Matos, Bjorg Mathiesen, Lavénia Torrado e Britt Vennert.

Para mais informações os interessados poderão contactar com a Clínica Pediátrica da Faculdade de Medicina de Lisboa.

N. B.

1.º Simpósio Nacional de Psiquiatria Forense

Organizado pelo Hospital do Conde de Ferreira, nas Comemorações do Centenário 1883-1983, realizar-se-á no Porto, nos próximos dias 18, 19 e 20 de Maio de 1983 o 1.º Simpósio Nacional de Psiquiatria Forense.

O Simpósio, que decorrerá no Clube Residencial da Boavista, terá como Presidente de Honra o Prof. Barahona Fernandes, e abordará diversos temas relacionados com a Psiquiatria Forense: Novo Código Penal; Divórcio, Adopção,

Regulação do poder paternal, entrega judicial do menor e inibição da paternidade; Menores em risco, protecção, assistência e educação; Acidentes de Trabalho e doenças profissionais; Toxicomanias e Alcoolismo; Epilepsia, psicopatias; Reabilitação, etc.

Os interessados poderão contactar com: «1.º Simpósio Nacional de Psiquiatria Forense», Hospital do Conde de Ferreira — Rua de Costa Cabral, 4200 Porto.

Indicações aos autores

* JORNAL DE PSICOLOGIA publicará artigos sobre temas das diversas áreas da Psicologia e das Ciências da Educação, incluindo igualmente artigos de opinião ou de interesse informativo geral.

* Os originais devem ser enviados, em duplicado, para «JORNAL DE PSICOLOGIA», Rua das Taipas, 76 — 4000 Porto, dirigidos ao Chefe de Redacção.

* Os originais devem ser dactilografados a dois espaços, em folhas brancas de tipo A/4. Na primeira página deverão figurar o título, nome do autor, instituição e/ou categoria profissional e respectivos endereços.

* Os desenhos (gráficos e esquemas) deverão ser efectuados em papel vegetal, com tinta da china e as fotografias devem ser aceitáveis para a tipografia. Tanto os desenhos como

as fotografias deverão ser numeradas, sendo enviado à parte o texto dactilografado das legendas.

* A bibliografia ou referências a autores e obras devem obedecer às normas internacionais.

* Os artigos devem ser acompanhados de um pequeno resumo, não excedendo as cem palavras.

* Os vocábulos estrangeiros devem, nos originais, ser representados em sublinhado (indicação de itálico) e não entre aspas, salvo quando se tratar de citações de textos.

* Os artigos publicados são da responsabilidade dos seus autores.

* O «JORNAL DE PSICOLOGIA» está aberto a colaboração, não se responsabilizando contudo, pela publicação de originais não solicitados.

INTERNACIONAL

O Sistema de Orientação e Aconselhamento na Checoslováquia:

A concepção do diagnóstico psicológico (1)

Sabemos que actualmente o recurso a métodos de psicodiagnóstico, e a sua introdução num contexto mais vasto, permite-nos atingir melhor o objectivo desses métodos, as características das tarefas que os constituem, as funções que empregam e os problemas levantados pelo seu uso, especialmente em sistemas sócio-culturais diferentes onde os significados e as funções podem variar.

Os testes, enquanto instrumentos específicos do psicodiagnóstico, são determinados por um certo número de factores, cujas relações e efeitos não podem ser considerados como estáveis: a representação do objecto do diagnóstico, o estado das pesquisas sobre a sua aplicação, as ideias prevalentes sobre o homem e a sociedade, a concepção do trabalho do psicólogo e a sua competência e, por fim, os princípios segundo os quais são organizados os serviços de aconselhamento.

Examinaremos os problemas ligados ao emprego dos testes na fase de introdução de um novo sistema de orientação e aconselhamento numa parte da República Federal da Checoslováquia, a República Socialista da Eslováquia. Aprovado em Junho de 1978, o projecto baseia-se em princípios da sociedade socialista que dizem respeito ao bem-estar das pessoas: o desenvolvimento de cada indivíduo é a condição do desenvolvimento da sociedade em geral. Os objectivos e as funções dos serviços de orientação e aconselhamento consistem em proporcionar uma contribuição dialéctica à harmonização dos interesses do indivíduo e da sociedade. A orientação e o aconselhamento podem ser considerados como:

1. Instrumentos científicos destinados a regular certos aspectos dos processos sociais e a resolver problemas específicos da sociedade;

2. Um serviço especial e uma ajuda que a sociedade fornece aos cidadãos para o seu desenvolvimento pessoal, a realização dos seus direitos e deveres no domínio da educação, do trabalho, da profissão, na relação com o seu cônjuge, no papel paternal e, enfim, nas actividades de lazer;

3. Um serviço prático qualificado posto à disposição dos cidadãos no processo de orientação no plano social e no da personalidade, especialmente para os jovens que irão enfrentar os problemas que colocam a sua evolução e a realização da sua individualidade própria, a fixação dos seus objectivos de vida, a optimização das decisões e das escolhas, a sua reorientação nas situações cruciais e difíceis;

4. Um serviço profissional institucionalizado, integrado com a organização da sociedade, em ligação com as instituições, a divisão do trabalho e a estrutura das profissões, contribuindo assim para a humanização e a realização dos objectivos da sociedade socialista.

Os serviços de orientação e aconselhamento encontram-se assim inseridos num contexto social alargado, o que permite a sua coordenação e integração quer sobre o plano teórico quer no organizacional, uma melhor cooperação dos profissionais destes ramos, a melhoria do equipamento dos centros, uma especialização dos tipos de aconselhamento, sempre tendo em vista a fuga a abordagens unilaterais. Estes princípios foram definidos por uma comissão governamental e são retomados por comissões correspondentes ao nível dos distritos e das regiões que dispõem de autoridade necessária para fixar os objectivos próximos e longínquos. Nestas comissões estão representadas todas as instâncias dos ministérios, da investigação e dos profissionais cujo primeiro objectivo é assegurar a repartição proporcional dos centros de orientação e aconselhamento.

USO DOS MÉTODOS DE PSICODIAGNÓSTICO:
ASPECTOS POSITIVOS E ASPECTOS NEGATIVOS

Uma parte importante do progresso dos serviços de aconselhamento é devida aos métodos de psicodiagnóstico, ainda que este progresso se revele em dois sentidos, positivo e negativo, simultaneamente. Estes constituem a actividade básica e muitas vezes exclusiva, dos psicólogos que trabalham nos outros. A sua objectividade aparente, independência em relação aos sujeitos, sob a forma de testes, questionários e outros instrumentos, contribuiu para o desenvolvimento rápido do estatuto do psicólogo e para a sua diferenciação em relação à medicina, foram introduzidos, aplicados e generalizados apressadamente, o que conduziu à sua sobreestimação. É com razão que as suas bases teóricas insuficientes foram

criticadas bem como a limitação da actividade do psicólogo conselheiro à aplicação e interpretação dos testes. A orientação e a selecção profissionais constituíram-se como actividades essenciais durante este período. A segunda influência veio da psicologia clínica muito ligada ao diagnóstico médico e à classificação nosológica usual. A actividade do psicodiagnóstico estava confinada à investigação dos sintomas negativos, à atribuição de uma categoria dentro da nosologia clássica e à proposta de uma medida psicoterapêutica, tendo em vista a eliminação dos sintomas. Poder-se-ia dizer que se chegava assim à formulação de um diagnóstico negativo, identificador de anomalias, não a outros peritos. As actividades do psicodiagnóstico favoreceram igualmente a profissionalização da psicologia.

No nosso país, os métodos de psicodiagnóstico usados sofreram uma dupla influência. No decurso da década de 20, numerosos testes psicológicos que faziam a sua apa-

formecendo qualquer informação relevante e válida correspondente aos objectivos do aconselhamento psicológico. Era preciso mudar de objectivo, modificar a perspectiva.

O aconselhamento psicológico tem por objectivo estimular o desenvolvimento normal da personalidade, ajudar o sujeito a ultrapassar os seus problemas e dificuldades, mais do que suprimir ou reprimir os processos mórbidos. Falamos de diagnóstico positivo e empregamos por vezes o termo psicognóstico em vez de psicodiagnóstico.

Certamente que, em face de um eventual processo mórbido, o psicólogo conselheiro estabelece igualmente um diagnóstico mas, avalia a personalidade com as suas características positivas e negativas em relação aos problemas da sua própria evolução (não se fala de perturbações, doenças ou sintomas). O seu papel consiste na estimulação das possibilidades de desenvolvimento e favorecimento da compreensão das situações da existência (e não propor ou iniciar um tratamento).

Esforçamo-nos por ultrapassar o desfazamento existente entre a abordagem qualitativa (clínica) e a quantitativa (psicométrica), na avaliação das características da perso-

JOSEF KOSCO E VLADIMIR HLAVENKA (*)

nalidade ao longo da evolução escolar e profissional. As objecções contra a nosologia psiquiátrica, transposta em psicologia clínica, podem encontrar uma solução na criação de uma relação entre as concepções diagnósticas das contradições dialécticas do indivíduo (anti-nosológica), especiais, e a abordagem mais geral (nosológica). Mais em particular a psicologia do aconselhamento esforça-se por estabelecer prognósticos individualizados e propor estratégias que permitam ao indivíduo enfrentar as tarefas da sua existência (o que é correcto do ponto de vista do cliente). É por esta razão que ainda não estamos em condições de formular leis gerais do desenvolvimento no decurso de toda a existência e da resolução das tarefas sucessivas, mas existem já soluções parciais a este nível. Com efeito, a abordagem individualizada, não nos permite passar facilmente da análise dos mecanismos individuais para a elaboração de um sistema geral e coerente, pois que em diagnóstico parte-se sempre do ponto zero, mas isto é um problema comum à psiquiatria e ao diagnóstico psicológico.

O PSICODIAGNÓSTICO COMO UM ELEMENTO NA OPTIMIZAÇÃO
DO DESENVOLVIMENTO DOS SUJEITOS

Tentemos formular novas tendências para os objectivos da psicologia do aconselhamento e para as funções do psicodiagnóstico. Sendo o objectivo, a estimulação e a optimização do desenvolvimento normal da personalidade, nós colocamos o acento tónico sobre a necessidade de uma abordagem complexa e integrada, em particular sobre o diagnóstico dos mecanismos que permitem otimizar e valorizar a personalidade e a realização de si-próprio. Nos países socialistas o interesse é posto sobre os métodos de psicodiagnóstico orientados para a análise da actividade, e portanto o valor prognóstico apresenta-se ainda inferior ao dos testes clássicos de inteligência e aptidões mas permitem uma análise mais aprofundada dos processos mentais.

Como a actividade psicodiagnóstica é impensável sem instrumentos foi criado em 1968 em Bratislava, um centro de edições de testes, «Psychodiagnostice», cuja missão consiste em adaptar, organizar e orientar, os trabalhos relativos aos testes de psicodiagnóstico e provas

de controle de conhecimentos, questionários e outras técnicas, pondo-as por fim à disposição dos psicólogos. Esta empresa nacional publicou até hoje 95 testes (de aptidões e questionários) e mais de 200 testes de conhecimentos. Estes últimos foram todos criados especialmente para necessidades locais. Quanto às outras provas: testes psicológicos e questionários, cerca de 50% são traduções e adaptações de provas estrangeiras, tendo sido os outros elaborados na própria Checoslováquia. Todos os testes e questionários foram estandarizados, verificados quanto aos seus parâmetros psicométricos e adaptados às nossas condições sócio-económicas (análise dos itens, fidelidade, validade, amostragens nacionais, etc.). No decurso dos últimos anos constata-se uma evolução nítida em direcção à criação de métodos de psicodiagnóstico originais elaborados no nosso país. O Centro de Edições esforça-se sobretudo por responder ao aumento da procura de instrumentos que permitam a avaliação dos interesses e dos valores.

Investigação Psicológica em Portugal

Sobre o assunto em epígrafe, realiza-se em Lisboa de 23 a 25 de Março próximo um simpósio da responsabilidade da Associação Portuguesa de Psicologia que contará com a presença de vários investigadores nacionais: Eduard do Cortesão, B. Cardoso e Cunha, J. Balseiro Ruivo, Sérgio Niza, Jorge Vala, M. Benedicta Monteiro, Helder Coelho, Vítor Costa, Manuel Mendes, J. Correia Jesuino, Eurico de Figueiredo, A. Castro Caldas, Luís Soczka, Pedro Luzes e C. Amaral Dias, entre outros.

Este simpósio decorrerá sob a forma de sessões plenárias, workshops e sessões temáticas, cobrindo um leque variado de investigação no nosso país ao nível da Psicopatologia e Saúde Mental, Psicossociologia das Organizações e Psicologia Social, Psicologia Educacional, Me-

todologia e Técnicas de Observação em Psicologia e Psicologia Cognitiva.

Com a promoção deste encontro a Associação Portuguesa de Psicologia pretende proporcionar um debate alargado sobre trabalhos nacionais de investigação em Psicologia, estimular uma atitude de investigação entre os psicólogos das diferentes áreas, criar condições para o desenvolvimento de novos projectos e proporcionar um debate sobre a inserção dos progressos da investigação psicológica no quadro dos interesses nacionais de desenvolvimento social, económico e cultural.

Para outras informações, os interessados poderão contactar com o secretariado do simpósio que funciona na Av. da República, 95-3 (sala 9) — 1000 Lisboa.

(*) Instituto de Psicologia da Universidade Comenius (Bratislava).

(1) Tradução autorizada pelo editor e autores do artigo, publicado na «Newsletter of the International Test Commission and of the Division of Psychological Assessment of the IAPAP», Suplemento da «Revue de Psychologie Appliquée», n.º 13, Setembro de 1980. Tradução de Rui A. Gonçalves.