

Jornal de PSICOLOGIA

Director: LEANDRO ALMEIDA

PUBLICAÇÃO BIMESTRAL

ANO 3 - N.º 1

PREÇO: 40\$00

JANEIRO-FEVEREIRO / 84

EDITORIAL

A orientação escolar e profissional que temos

Diversas têm sido as formas encontradas nos diferentes países para implementação das acções de orientação vocacional junto da sua população juvenil. Contudo, dois aspectos tendem a aparecer progressivamente valorizados em todas elas. Em primeiro lugar a sua crescente inserção nas estruturas educativas de cada país e, em segundo lugar, uma abordagem cada vez mais psicológica, quer do problema em si, quer do próprio processo de intervenção.

Quanto à inserção das acções ditas de orientação escolar e profissional no contexto da escola, diríamos que tal reflecte a importância, sempre crescente, desta estrutura educativa na sociedade dos nossos dias. O aumento demográfico da população escolar (taxa de frequência, prolongamento da escolaridade), a maior consciência dos papéis educativos da escola (que não unicamente, ou sobretudo, transmissão de conhecimentos) e a procura constante de uma maior interligação entre os programas e cursos escolares com a realidade social e profissional existente, são alguns dos factores que apontam nesse sentido. Assim, não faz sentido que nos nossos dias e no nosso país, este problema não se venha a dimensionar em termos satisfatórios e de futuro.

Num país que se deseja em desenvolvimento, não se pode continuar a deixar totalmente ao acaso a grande maioria das decisões vocacionais dos jovens portugueses, nem tão pouco fugir como mais adequado a existência de gabinetes de psicologia exteriores à escola, ou remeter para estes (geralmente situados nos dois centros urbanos de Lisboa e Porto) a satisfação desta necessidade. Pelo exposto, a escola tem aqui um importante papel, cabendo-lhe, aliás, a formulação de alternativas de opção (disciplinas, áreas, vias, cursos) que acabam por apelar a decisões vocacionais por parte dos alunos.

No nosso país, e não saindo de uma caracterização geral sempre apresentada, também muito há a fazer neste domínio. Uma parte substancial, ou quase exclusiva, desta intervenção é feita em moldes tradicionais sem uma conveniente inserção do sujeito neste processo de escolha e de traçado do seu próprio «programa» de existência, e sem um prévio confronto de si próprio com a realidade socio-profissional existente. As opções vocacionais não são inseridas no próprio desenvolvimento dos sujeitos, ou este não é ponderado na sua globalidade (cognitivo, moral, sexual, social, por exemplo). Abusa-se, ainda nos nossos dias, dos exames pontuais das características psicológicas dos indivíduos (testes, entrevistas) como se estas estivessem à partida tão claramente definidas ou estabelecidas, bem como tão perfeitamente condizentes e condicionantes do êxito ou satisfação profissionais futuros. No extremo da crença na «cientificidade» e na «eficácia» deste modelo de intervenção temos em Portugal, e por mais caricato que tal possa parecer, serviços de orientação vocacional ou de prática psicológica «à distância», com o recurso a intermediários existentes no terreno. Por exemplo, o aluno responde aos testes em Faro ou em Valença (para o caso, a distância não é um factor decisivo...) e recebe, na volta do correio, um relatório com o ponto da situação, produzido em Lisboa, e que pode conter a indicação hierarquizada das várias saídas escolares e profissionais possíveis para o indivíduo, ou para as quais ele está programado/determinado em diferentes graus.

Ouve-se, frequentemente, que «o pouco é melhor que nada...». No entanto, e para o problema que nos ocupa, diríamos

CONTINUA NA PAGINA 2

Sumário

OPINIAO:

NOVAS PERSPECTIVAS PARA A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL pág. 2

AS DIMENSÕES DA CONSULTA PSICOLÓGICA:

Oscar Gonçalves pág. 3

ESTILOS DE LIDERANÇA E CONFLITO INTERGRUPAL

Artur Parreira pág. 4

ENTREVISTA COM... ALAN BADDELEY

M. São Luís Fonseca e Castro e Pedro Santos pág. 6

A PSICOLOGIA EM PORTUGAL (III): DOS FINS DO SÉC. XVI AOS PRIMÓDIOS DO SÉC. XVIII

Isolina P. Borges pág. 7

INVESTIGAÇÃO:

ENCORAJAMENTO COMO FACTOR DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: NOTAS SOBRE UM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

Isabel Alarcão e José Tavares pág. 9

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DO MINHO: REFLEXÕES SOBRE UMA CADEIRA DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Júlia Formosinho e Maria Alice Ribeiro ... pág. 11

1.º ENCONTRO NACIONAL DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO pág. 12



ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
DE
LICENCIADOS EM PSICOLOGIA

I ENCONTRO NACIONAL INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

PORTO — 31 DE MAIO, 1 e 2 DE JUNHO — 1984

Local:

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Informações / Inscrições:

COMISSÃO ORGANIZADORA / SECRETARIADO
APARTADO 842 — 4014 PORTO CODEX

OPINIÃO

Novas perspectivas para a orientação vocacional

Recebemos da Direcção Nacional da Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia um texto/comunicado, relativo à estruturação da intervenção psicológica no domínio da orientação vocacional, que passamos a transcrever. Ao fazê-lo pretende-se informar os leitores de uma posição relativa a um tema que tem sido notícia na comunicação social, de algum tempo a esta parte. Incluído nesta rubrica, este comunicado deve apenas ser tomado como uma «opinião» sobre o assunto.

«A generalização da prestação de serviços educativos a leques cada vez mais vastos da população, a par da crescente necessidade de conceptualizar a educação em moldes capazes de preparar o indivíduo para os desafios da sociedade moderna, têm obrigado a repensar o papel da escola tradicional.

Tal desafio levou a abrir a escola ao contributo de novas concepções e sobretudo de outros profissionais.

É neste sentido que cada vez mais os psicólogos têm sido chamados a dar a sua contribuição no processo de ensino em geral. Desde a intervenção directa junto de alunos até à prestação de serviços de consultadoria junto de professores e de órgãos ministeriais, numerosas funções têm vindo a ser adstritas aos psicólogos. A no entanto, fraca disseminação da contribuição destes profissionais junto dos estabelecimentos do ensino oficial português reduz a sua acção a intervenções mais ou menos pontuais, sem carácter integrado e de difícil continuidade. Esta situação constitui, a nosso ver, um profundo paradoxo dado o facto do investimento estatal na formação dos Licenciados em Psicologia não ter encontrado, até ao momento, a necessária contrapartida do seu real aproveitamento.

Recentemente, em despacho conjunto do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Segurança Social (n.º 88/83) foi nomeada uma Comissão encarregada de elaborar uma proposta tendo em vista a definição e a estruturação dos serviços de Orientação

Escolar e Profissional no âmbito do Ministério da Educação. Paralelamente a recente implementação do Ensino Técnico-Profissional permitiu o estabelecimento de uma experiência piloto no domínio da intervenção psicológica de orientação escolar e profissional, coordenada pelas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto. Tais factos constituíram, sem dúvida, um passo positivo para o redimensionamento desta intervenção psico-educativa. Com efeito, o processo de desenvolvimento vocacional consiste num processo de natureza essencialmente psicológica. A tomada de uma decisão, bem como a construção de um processo de existência vocacional, não pode ser visto como separado da aquisição de uma identidade própria. Assim sendo, este desenvolvimento não pode ser deixado ao acaso, antes pelo contrário, deve ser objecto de uma intervenção sistemática.

O facto de se tratar de um processo psicológico implicando os vários domínios do desenvolvimento (cognitivo, moral, social, sexual, etc.) impõe que os profissionais responsáveis pela sua implementação sejam psicólogos. Isto não significa que, seja de negligenciar o papel de outros profissionais, como sejam os professores, ou o dos próprios familiares.

Assim o entendeu a Comissão criada pelo despacho acima referido ao explicitar, no relatório apresentado, como habilitação de base para o ingresso na carreira, a

Licenciatura em Psicologia. Este parecer corresponde, evidentemente, aos mais recentes desenvolvimentos da orientação vocacional.

Cada vez mais, a orientação vocacional passa a ser vista como parte integrante da intervenção psicológica.

A vantagem de serem os psicólogos a exercer as funções de orientação vocacional é ainda acrescida pela sua grande polivalência em termos de intervenção educativa. Com efeito desde a formação de professores até às dificuldades de aprendizagem, passando pela implementação de programas sistemáticos de desenvolvimento interpsicológico, cognitivo, ou moral, permite uma maior utilização dos seus recursos com uma maior clara contrapartida para o domínio específico vocacional dado as suas interações com os outros domínios de existência. Assim o psicólogo, juntamente com os outros elementos intervenientes do processo educativo (pais, professores, alunos), poderá constituir um importante factor de dinamização da escola, cada vez mais chamada a cumprir outras tarefas que não unicamente a transmissão de informações aos seus alunos.

Por despacho do Ministério da Educação (n.º 103/77) foi o Instituto de Orientação Profissional chamado a promover as medidas de orientação continuada e de informação escolar e/ou profissional impostas pelo lançamento do 9.º ano unificado, no âmbito dos cursos a funcionar no I.O.P.. O despacho n.º 171/77 do mesmo Ministério estabelece que aos professores do Ensino Preparatório e Secundário, admitidos à frequência do referido curso sejam destacados por três anos, mantendo o seu vencimento nas escolas de origem.

Tal situação, ainda que potencialmente útil para as disponibilidades possíveis na altura veio a

mostrar-se anacrónica com a constituição dos cursos superiores de Psicologia e, posteriormente, com a sua conversão nas actuais Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação.

As experiências anteriores não se devem mostrar impeditivas de novos, mais frutíferos e menos dispendiosos modelos. Os «peritos orientadores» têm retrogradamente, e demonstrando um pensamento corporativo, vindo a reagir à intervenção dos Licenciados em Psicologia no domínio da orientação escolar e profissional.

É certo que, as novas experiências não poderão ignorar as situações criadas por decisões anteriores.

Assim o entendeu, muito correctamente, o relatório da referida Comissão ao permitir o ingresso na carreira dos «peritos orientadores». Deixa no entanto, de se justificar, como anteriormente tivemos oportunidade de referir, a existência de uma instituição que em paralelo com as Faculdades de Psicologia continue a formar profissionais, já profissionalizados noutros domínios. É aliás reconhecida a carência do país em professores profissionalizados nos mais diversos grupos pelo que, o destacamento desses professores para outras formações que se encontram já asseguradas pelas Faculdades é, na melhor das hipóteses, insensata. Acresce ainda que, os elevados custos decorrentes da formação dos «peritos orientadores» é incompatível com as dificuldades económicas que o país atravessa. Se não vejamos: ao gasto estatal com a obtenção da Licenciatura (pelo menos 4 anos de frequência universitária), acrescenta-se o elevado custo da sua profissionalização sem a contrapartida do seu exercício, suplementado ainda por uma outra

CONTINUA NA PAGINA 3

Jornal de
PSICOLOGIA

DIRECTOR:
Leandro Almeida

DIRECTOR-ADJUNTO:
Maria do Céu Taveira

CHEFE DE REDACÇÃO:
José Fernando Azeredo Cruz

REDACÇÃO:
Jorge Neufreios, Maria de São Luís Castro, Oscar Gonçalves e Rui Abrunhosa Gonçalves (Porto); Carlos Pires, Ana Gabriela, Margarida Barreto, Mário Simões e Natália Ramos (Coimbra); Rui Barreto, Inácio Fiadello, Luis Neto, Manuel Gueda e Rita Calado (Lisboa).

SECRETARIADO:
António Alves, Camilo Valverde, Maria do Céu Machado e Paulo Machado.

COLABORADORES:
Alves Gamello (Lisboa), Amarel Dias (Coimbra), Anna Bonhoir (Louvain-la-Neuve), Artur Parreira (Porto), Anne Marie Fontaine (Porto), Bárbara Campos (Porto), Bracinha Vieira (Lisboa), Brigitte Cardoso e Cunha (Porto), Claude Perrot (Paris-França), Eleanor Galenson (Mt. Sinai-EUA), Gunnar Kyte (Estocolmo-Suécia), Hakani Brokstedt (Estocolmo-Suécia), Isolina Borges (Porto), J. B. Dupont (Louvain-la-Neuve), Joanne Stener (Califórnia-EUA), J. Barrio Ruivo (Porto), Lois Sprinthall (North Carolina-EUA), M. Madalena Vieira (Porto), Maurice Ruchlin (Paris-França), Norman Sprinthall (North Carolina-EUA), Patrícia Fontes (Irlanda), Peter Merenda (Rhode Island-EUA), Stephan Larsen (Austria-EUA), Vasco Fernandes (Porto).

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

ASSINATURA ANUAL (5 números):
Pessoal, 150\$00; Instituições, 250\$00.
Preço avulso, 40\$00.
Números atrasados, 50\$00.

COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO:
COOPAG, CRL — Artes Gráficas
Est. Interior da Circunvalação, 14 071
Telefone 681325 — 4100 Porto

PROPRIETÁRIO:
Grupo de Estudos e Reflexão em Psicologia, R. das Taipas, 46 — 4000 Porto

REDACÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E PUBLICIDADE:
«JORNAL DE PSICOLOGIA», Rua das Taipas, 16 — 4000 Porto.

DISTRIBUIDORA:
DISNORTE — Distribuidora de Livros e Periódicos, Lda.
Av. Camilo, 268-1/c — 4300 Porto

TIRAGEM: 4000 exemplares.

SUBSIDIADO POR:
• Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis (Porto).
• Fundação Eug.ª António de Almeida.

LIVROS E PUBLICAÇÕES:
Faremos referência neste Jornal a livros, podendo estes ser submetidos a crítica ou referência especial, conforme dos mesmos nos sejam enviados dois ou mais exemplares, respectivamente.

Desejamos estabelecer intercâmbio com outras publicações
Nous souhaitons établir échange avec d'autres publications
We wish to establish exchange with other publications

EDITORIAL — CONTINUAÇÃO DA PRIMEIRA PAGINA

que mais vale não termos nada, do que soluções totalmente descaídas de rigor ou sentido psicológico, capazes de comprometer o futuro da prática psicológica no nosso país. Está patente uma certa relação entre o baixo nível socio-cultural das pessoas, o seu baixo nível de informação psicológica, ou a falta de serviços de ajuda adequados, e o proliferar de situações oportunísticasamente orientadas para o aproveitamento dessas carências.

Dados estes circunstancialismos e os dois aspectos iniciais, é com enorme interesse e expectativa que acompanhámos o redimensionamento, pelo actual Ministério da Educação, de serviços de orientação vocacional no nosso país. Mais ainda quando se cria uma comissão responsável pela elaboração de um relatório, já em fase de consulta e recolha de pareceres, sobre a organização e a implementação da prática da orientação escolar e profissional no âmbito do Ministério da Educação (despacho conjunto do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Segurança Social n.º 86/83, de 19 de Setembro), e nela se incluem representantes das três Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação existentes.

Torna-se necessário que os pais, os alunos, os professores, os conselhos directivos das escolas, os psicólogos, e as próprias Faculdades, se consciencializem da importância do momento e das suas implicações futuras. Os novos moldes propostos para a criação de tais serviços nas escolas poderão contribuir, decididamente, através de um trabalho conjunto dos psicólogos e dos outros agentes educativos, para uma maior rentabilização educativa da realidade escolar.

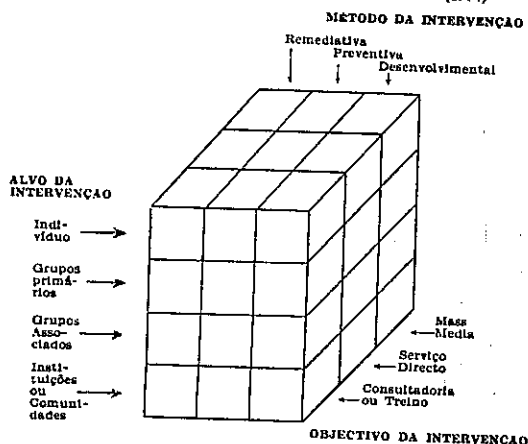
LEANDRO ALMEIDA

As dimensões da Consulta Psicológica

Ao referirmos as origens da consulta psicológica (ver número 6 do Jornal de Psicologia), ficou no ar a sugestão de esta, na procura de se oferecer como um modelo alternativo à prática psicológica, ter alargado o seu domínio de actuação muito para além dos serviços individuais e remediais, característicos da psicologia clínica e psicoterapia tradicionais.

Morrill, Oetting e Hurst (1974) apresentaram, sob a forma gráfica de um cubo, um claro e compreensivo modelo capaz de permitir a concepção de 36 tipos diferentes de intervenção. Esta taxonomia refere três tipos de intervenção na consulta psicológica: o *alvo da intervenção*, o *objectivo da intervenção* e os *métodos da intervenção*.

Fig. 1 — As dimensões da Consulta Psicológica
Fonte: Morrill, W. H., Oetting, E. R. e Hurst (1974)



Tomando como o base o modelo de Morrill et al. (1974), iremos analisar e exemplificar os vários tipos de intervenção de que a consulta psicológica poderá dispor.

O ALVO DA INTERVENÇÃO

Tradicionalmente, o alvo da consulta psicológica tem sido situado quase única e exclusivamente no indivíduo. Mesmo quando algumas técnicas de grupo eram desenvolvidas, elas visavam o indivíduo como variável dependente da mudança e só raramente o próprio grupo enquanto estrutura. É sem dúvida esta a imagem que mais habitualmente transparece dos serviços de psicologia — um psicólogo para um cliente. No entanto, com o objectivo de atingir um número mais vasto de indivíduos a par da necessidade de influenciar outros contextos nos quais os indivíduos estão inseridos, foram os psicólogos levados a considerar as possibilidades de intervenção sobre grupos primários ou associados, instituições e mesmo comunidades.

1 — O INDIVÍDUO

Nas escolas, nas instituições de saúde e assistência, nos serviços ou na prática privada, a intervenção do psicólogo é, na maior parte das vezes individual. Esta acção junto do indivíduo adquire grau de prioridade quando a intervenção

necessita de ser personalizada, correndo-se o risco de ver a sua eficácia prejudicada ao procurar o envolvimento em estruturas mais amplas. Se é certo que as nossas possibilidades de actuação como psicólogos são prejudicadas pela manutenção dos comportamentos habituais dos contextos nos quais os indivíduos operam, não deixa de ser menos verdade, que mesmo através das modificações em con-

textos mais amplos, muitos indivíduos continuam a necessitar de uma intervenção de algum modo personalizada.

Pese embora a importância que continua a ter a intervenção deste tipo, as suas limitações são óbvias. Em primeiro lugar a população atingida é inferior ao que seria desejável, dado o facto de o número de pessoas com necessidade de ajuda ser manifestamente superior à capacidade de resposta dos psicólogos. Em segundo lugar, o como tivemos já oportunidade de referir, a intervenção unicamente centrada no indivíduo poderá ter os seus efeitos prejudicados pela manutenção do meio ambiente familiar, institucional ou mesmo comunitário no qual ele se encontra inserido.

2 — OS GRUPOS PRIMÁRIOS

Entendem-se aqui por grupos primários as várias unidades básicas de organização social, como sejam o casal, a família ou o grupo restrito de pares.

Muitos casais procuram hoje em dia os psicólogos dadas as dificuldades decorrentes da sua relação conjugal, quer por problemas de ordem sexual quer por problemas de comunicação em geral. Numerosas técnicas têm, deste modo, sido investigadas e aperfeiçoadas com vista à organização e reorganização do funcionamento do casal (ex.: Masters & Johnson; Kaplan; Lieberman; Jacobson, entre outros). De igual modo, e ao nível da família, têm proliferado os métodos para capacitar os pais para lidarem com o nascimento e educação dos filhos, bem como no desenvolvimento de estratégias com

vista a organizar a família de forma menos rígida, com fronteiras mais flexíveis e dotadas de mais e melhores canais de comunicação (Ackerman, Minuchin, Palazzoli, etc.).

Estas técnicas, ao reconhecerem a superdeterminação dos grupos primários, têm influenciado poderosamente a prática psicológica dos nossos dias. Mesmo entre nós, a quantidade de cursos, sessões de formação e de congressos levados a cabo quer pela Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar quer pela Associação Portuguesa de Terapia Familiar e Comunitária, são disso prova evidente.

3 — OS GRUPOS ASSOCIADOS

Referem-se aqui por grupos associados os grupos mais organizados, nos quais é evidente uma comunhão de interesses e um contacto directo entre os seus membros. Constituem exemplos destes grupos as classes ou turmas, grupos de teatro, associações ou clubes restritos, grupos de ocupação de tempos livres de jovens, adultos ou velhos. Alguns tipos já clássicos de programas a este nível poderão ser encontrados na estruturação de um sistema de «token economy» ou de contratos contingenciais em domínios tão variados como sejam uma turma escolar ou um batalhão do exército.

Embora ainda pouco dissimulada entre nós, esta poderá ser um dos alvos da intervenção psicológica futura. A participação que se avizinha dos psicólogos nas escolas, poderá oferecer amplas possibilidades de acção a este nível.

4 — INSTITUIÇÕES OU COMUNIDADES

As instituições ou comunidades diferem dos grupos associados no sentido em que a totalidade dos seus membros, embora partilhando um sentimento de pertença, não se encontram todavia em contacto directo. Exemplos incluem escolas, faculdades ou universidades; uma igreja ou uma comunidade religiosa; uma fábrica ou uma empresa; um bairro, uma freguesia, uma vila, um cidade, um concelho, ou mesmo um país.

Entre nós há alguns exemplos de intervenção psicológica comunitária como sejam as acções em Arruda dos Vinhos com o objectivo de prevenção do insucesso escolar (Bairrão, 1979); e a realizada em Alcácer do Sal, preocupada com o desenvolvimento infantil em comunidade rural (Campos, 1982). Junto de instituições, como sejam as escolas os exemplos têm sido mais abundantes e o leitor poderá encontrar interessantes referências na obra de Allen et al. (1976).

O OBJECTIVO DA INTERVENÇÃO

Uma segunda dimensão referida por Morrill et al. (1974) tem a ver com o objectivo da intervenção. A tradicional acção remediativa tem-se oposto a alegada eficácia das perspectivas preventivas e desenvolvimentais.

OSCAR F. GONÇALVES (*)

1 — REMEDIAR

A consulta psicológica remediadora é aquela em que a acção do psicólogo se apresenta como sendo do tipo reactivo, isto é, o psicólogo intervém em resposta a um pedido previamente elaborado. Assim, a presença de um qualquer tipo de disfuncionamento é desencadeador de um curso de acção específico. Pietrofesa et al. (1978), apresentam ainda uma subdivisão da intervenção remediadora: a de crise e a facilitativa. De forma breve, poderíamos definir a primeira como sendo a resposta a uma situação de gravidade e desespero acentuado em que é urgente a ajuda psicológica; ao passo que a segunda, de menor gravidade, centra-se na clarificação de uma situação problemática, acompanhada da implementação das estratégias necessárias.

Esta é sem dúvida a prática característica da psicoterapia tradicional, pesem embora a inconclusividade dos estudos sobre a sua eficácia (ver Garfield, 1983). Como alternativas têm surgido propostas ao nível da prevenção e desenvolvimento.

2 — PREVENIR

Na concepção preventiva, a intervenção do psicólogo é já proactiva, ou seja, o psicólogo age antes do problema surgir e no propósito claro de evitar a sua ocorrência. O objectivo é antecipar futuros problemas através do equipamento dos indivíduos, grupos, instituições ou comunidades. Numerosos programas têm vindo a ser desenvolvidos entre nós a este nível: droga, alcoolismo, insucesso escolar, suicídio, etc. Em todos eles está presente a procura da identificação dos factores de risco e a organização de estratégias com vista à sua diminuição.

Um dos serviços para a prevenção do suicídio de que dispomos na cidade do Porto é o atendimento telefónico conhecido por «S.O.S. Amizade» (ver Santos e Pacheco, 1983). Constatando-se que a solidão e a impossibilidade de comunicação são factores de risco conducentes ao acto suicidário, ofereceu-se o atendimento telefónico como intervenção para a diminuição desses factores.

3 — DESENVOLVER

A perspectiva desenvolvimental, ao contrário da preventiva, não identifica um problema específico sobre o qual se propõe actuar; alternativamente procura divisar acções com vista a promover o potencial psicológico dos indivíduos em diversas áreas.

É, efectivamente, a este nível que se situa o afastamento claro do modelo médico e a sua substituição por um outro já habitualmente designado de psicoeducativo. A acção não aparece em função da eclosão de um problema, ou da «caça» ao anormal em que muitas

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

ESTILOS DE LIDERANÇA E CONFLITO INTERGRUPAL

Como acentuamos no início do artigo anterior, os aspectos motivacionais são indubitavelmente importantes no processo do conflito. Não só os psicólogos, mas também os sociólogos os focam expressamente. Simmel e Pareto utilizam mesmo termos como sentimentos, emoções e motivos; Dahrendorf (1972) acentua principalmente os antagonistas de interesses grupais, derivando-os dos antagonismos das classes sociais.

Ao observarmos estes índices, verificamos facilmente como a relação de poder líder-liderado se traduz nos dois planos: no plano quantitativo, a fatia de poder grupal de que o líder se apropria; e no plano qualitativo, a maneira como o líder utiliza esse poder e o redistribui pelo grupo. Parece também claro que os dois planos se conjugam na definição da partilha do poder e que a dimensão qualitativa determina antes de mais o estilo dessa partilha, em termos relacionais. Podemos, assim, dizer que o grau de concentração do poder no líder é maior no estilo autoritário, decrescendo no sentido do *laissez-faire*. Parece ser no estilo participativo que o poder se distribui de maneira mais homogênea. No que se refere, ainda, ao plano qualitativo, pode dizer-se que a distribuição do poder é feita nos estilos autoritário e *laissez-faire* por um processo coercitivo, e no estilo participativo por um processo cooperativo.

Estes aspectos diferenciais dos três estilos conduzem, naturalmente, a resultados distintos no comportamento dos grupos, quer internamente, quer nas suas relações com os outros. É o que procuramos evidenciar nos quadros que se seguem.

Estes quadros oferecem-nos uma visão do essencial relativamente aos efeitos dos estilos de liderança sobre três subsistemas que consideramos imediatamente relevantes para o processo do conflito. Vê-se por este esquema que os três estilos produzem resultados diversos, sendo notória a diferença entre os efeitos do estilo referenciado como autoritário e os dois outros estilos, quer sobre as motivações quer sobre os valores grupais.

Na literatura psicológica, importa referir os estudos de Sherif e colaboradores (1954) sobre os efeitos de endogrupismo na produção de comportamentos agressivos, bem como os de Dollard e Miller (1939), relacionando a frustração com a agressão.

Também no que se refere aos valores culturalmente aceites, parece não haver dúvidas de que as representações emocionais difundidas nos grupos têm um papel importante na ecodibilidade dos conflitos. Quando os membros de um grupo aceitam a coerção e a violência como processos de solução para os conflitos; quando os outros grupos tendem a ser percebidos como divergentes; quando o espaço valorativo é dicotomizado, é muito mais provável a eclosão de conflitos em termos de agressão mútua.

Ora por meio destes sistemas mediadores, o estilo de liderança afecta significativamente os padrões de comportamentos dos grupos. Assim, pode ver-se pelos quadros apresentados que o recurso à força é mais atraente nos sistemas autoritários; tanto os sistemas autoritários como os *laissez-faire* contêm maiores deficiências motivacionais (e, portanto, maior frustração); mas o endogrupismo é maior nos sistemas autoritários que nos outros dois tipos (são dificultadas as identificações com objectos no exterior no grupo).

Finalmente, a utilização predominante das necessidades de segurança e reconhecimento, pelos sistemas autoritários, para a produção dos comportamentos grupais facilita a eclosão dos conflitos, dado o efeito que essas necessidades têm na percepção dos outros como ameaçadores.

Podemos, pois, concluir pela influência provável dos estilos de liderança sobre a eclosão dos conflitos intergrupais, influência mediada pelos sistemas motivacionais e de valores. Assim, o estilo que mais aumenta a probabilidade de conflitos intergrupais parece ser, pelas suas características motivacionais, de distribuição do poder e de valores, o estilo autoritário. O estilo que mais tende para a negociação, em caso de potencial conflito, parece ser o estilo participativo.

No que se refere ao efeito dos estilos de liderança sobre o processo de comunicação importa recordar que o conflito é uma situação diminuta, um processo em movimento, no sentido de estabelecer um novo equilíbrio adaptativo entre os sistemas em conflito. Esse movimento realiza-se fundamentalmente por meio das interações, da comunicação entre os conflitantes. Ora as interações ou comunicações de um grupo são como se viu no quadro V, influenciadas pelo estilo de liderança praticado.

O processo de comunicação não é só expressão dos padrões culturais e de valores dentro do

grupo; é também um dos meios de atribuição do poder grupal, concentrando-o ou difundindo-o pelos outros componentes. Influência, desta forma, tanto a definição dos critérios valorativos (já vimos a sua importância na tendência para o conflito) como a capacidade de usar para esse fim os recursos dos grupos (e sabe-se quanto o grande poder facilita o envolvimento no conflito).

A importância dos processos de comunicação para o desenrolar do conflito é salientada por Morton Deutsch (1973) que identifica dois estilos de interacção entre os contendores: o *competitivo* e o *cooperativo*. Supõe Deutsch que estes processos são significativos para o desenvolvimento, pelos efeitos divergentes que têm. Assim, o processo de interacção competitivo conduz aos seguintes resultados:

- Aumento da dificuldade de chegar a acordos e consequente aumento da duração do conflito (supondo iguais os outros factores);
- Maior probabilidade do aparecimento de violência;
- Empobrecimento da qualidade perceptiva dos dois contendores, tendência a desenvolver estereótipos e preconceitos mútuos;
- Tendência à globalização, à generalização sistemática do conflito;

ARTUR PARREIRA (*)

- Estreitamento de leque das soluções, que tende a limitar-se a duas alternativas: *dominação* ou *ruptura*;
- As alterações do comportamento dos contendores não são conscientemente aceites.

A abordagem resolutiva do conflito acentua tendências diferentes das anteriores. Favorece a verdade da informação e, consequentemente, uma percepção mais correcta do diferente entre os sistemas conflitantes. Diminui a potência dos conflitos, por parcelarização dos seus objectos, o que tem, no entanto, o efeito de multiplicar os conflitos, no curto prazo. Facilita os acordos, pelo menos pontuais e temporários, devido à activação frequente de representações satisfazedoras da necessidade de pretença (acentuação das semelhanças). Facilita as percepções globais e polifacetadas, diminui o endogrupismo.

Criam-se hábitos de negociação e diminui a quantidade de violência no conflito. Os contendores aceitam conscientemente em maior ou menor escala o seu comportamento, por um prazo mutuamente aceite, instituindo um processo de mudança controlada.

CONTINUA NA PAGINA 5

QUADRO VI

CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE INTERACÇÃO RESOLUTIVO

— Predomínio das atitudes de apoio (generalizado), exploratória (sem subdominante AV) e Reformulação.	— Abundância de comunicação; Troca de informação relevante.
— Frequente recurso à necessidade de peritagem e saber.	— Sensibilidade não só às diferenças, mas também às semelhanças.
— Recurso raro à necessidade de segurança.	— Confiança, não exploração dos pontos fracos do outro conflitante.
— Percepção policêntrica e matizada do espaço valorativo.	— Complementarização de esforços.
— Percepção valorativa do outro conflitante (como pessoa capaz de clarificação das suas necessidades e das de outrem).	

QUADRO VII

RELAÇÃO ENTRE O ESTILO DE LIDERANÇA E O CONFLITO INTERGRUPAL (uma comparação estática)

ESTILO DE LIDERANÇA DOS POTENCIAIS CONTENDORES	RELAÇÃO DE PODER ENTRE OS POTENCIAIS CONTENDORES	PROBABILIDADE DA ECLOSÃO DOS CONFLITOS	TIPO DE CONFLITO MAIS PROVÁVEL	PROCESSO DE SOLUÇÃO MAIS PROVÁVEL
Ambos os contendores com estilo de liderança <i>laissez-faire</i> .	1. Um nitidamente mais forte. 2. Força similar.	Forte	Conflitos parciais, ocasionais, curtos.	Competitivo, compromisso ou ruptura.
Ambos os contendores com estilo de liderança participativa ou um deles <i>laissez-faire</i> .	1. Um nitidamente mais forte. 2. Força similar.	Fraca	Conflito parcial, localizado.	Resolutivo, negociação.
Ambos os contendores com estilo de liderança autoritário.	1. Um nitidamente mais forte. 2. Força similar.	Forte	Conflito global. Conflito parcial.	Competitivo, dominação. Competitivo, dominação, ruptura ou compromisso.
Um contendor de estilo autoritário e outro <i>laissez-faire</i> .	1. Autoritário mais forte ou de força similar. 2. LF nitidamente mais forte.	Forte	Conflito global. Conflito parcial, relativo a bens escassos.	Competitivo, dominação. Competitivo, ruptura ou compromisso.
Um contendor com estilo autoritário e outro participativo.	1. Autoritário mais forte ou de força similar. 2. Participativo nitidamente mais forte.	Forte Média	Conflito tendencialmente global. Parcial, relativo a bens escassos.	Competitivo, dominação ou ruptura. Competitivo, tendencialmente resolutivo.

(*) Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ. de Lisboa.

Estilos de Liderança

CONTINUAÇÃO DA PAGINA 4

Após esta breve comparação, salta de imediato à vista a similitude entre o processo competitivo, de Deutsch, e os índices atitudinais e motivacionais do estilo autoritário. Poderíamos mesmo afirmar que o processo competitivo é como que a característica comunicacional da liderança autoritária, em situação de conflito.

Parece, pois, razoável concluir que o estilo de liderança autoritário conduz a um padrão de intervenção competitiva nas situações de conflito. É uma afirmação que tem consequências práticas evidentes, se considerarmos o facto de a abordagem competitiva encerrar os conflitantes em dois tipos de solução: a *dominação* e a *ruptura* (ou a variante desta, a *trégua* ou *compromisso*). Quer dizer, para que dois grupos contendores se encaminhem para um estilo resolutivo e de negociação autêntica, é condição necessária a passagem de pelo menos um deles a uma liderança participativa. Após esta passagem, é possível, em certas condições, a abordagem resolutiva. Obviamente, esta abordagem é muito mais provável se os dois grupos contendores praticarem estilos de liderança participativos. O quadro VII fornece uma visão sinóptica deste jogo de factores e as soluções prováveis daí resultantes.

As reflexões aqui expendidas representam principalmente o lado sistémico do conflito ou, como se diz no quadro, a sua visão estática. Uma outra faceta não menos importante são os efeitos que a situação de conflito tem sobre as estruturas dos sistemas nele envolvidos. Não os podemos analisar aqui com a devida extensão; limitar-nos-emos, por isso, a resumir-los brevemente:

1. — Efeitos da 1.ª fase do conflito, ou fase de envolvimento:

- Activação maior da necessidade de segurança e dos comportamentos dela derivados;
- Pressão no sentido da centralização da informação e das decisões;
- Homogeneização perceptivo-valorativa e comportamental dos diversos sistemas de cada contendor;
- Ampliação do auto-conceito;
- Aumento do grau de autoridade da liderança, com eventual salto qualitativo para esse estilo.

2. — Efeitos da 2.ª fase, ou fase da resolução:

Os efeitos desta fase, são distintos consoante o desenvolvimento do conflito tiver sido resolutivo ou competitivo. No primeiro caso, os efeitos da primeira fase não se consolidam, assegura-se ao processo a estruturação do tipo anterior; modifica-se e amplia-se a percepção do meio e nomeadamente dos sistemas similares ao contendor; aumenta a probabilidade da abordagem resolutiva de conflitos futuros.

Se o processo seguido tiver sido o competitivo, os efeitos são distintos para o vencedor e o ven-

cido. Desde a perda da identidade deste (por eliminação ou absorção socio-cultural) até à mera diminuição do estatuto e do auto-conceito, muitas são as hipóteses. Em qualquer dos casos, consolida-se a tendência para a abordagem competitiva dos conflitos e situações comparáveis.

CONSIDERAÇÕES PARA A PRÁTICA

A abordagem resolutiva e a solução negociada dos conflitos são universalmente reconhecidas como desejáveis. Para as tornar possíveis, afirmamos que é necessário actuar sobre os processos de liderança dos contendores. Como fazê-lo, porém? O conflito parece ser uma daquelas situações em que caracteristicamente se torna difícil agir de maneira controlada, na própria medida em que dificulta o diálogo dos contendores entre si e com terceiros. Todavia e, apesar das evidentes dificuldades, é uma área comportamental onde actualmente se envidam consideráveis esforços de estudo e de aplicação prática. É nesta óptica com que fechamos esta breve análise.

1.ª — Dado que o estilo participativo é aquele que mais viabiliza a abordagem resolutiva do conflito, deve ser fomentado nos grupos, enquanto medida preventiva genérica. Se todos os sistemas em contacto tiverem uma estrutura de liderança participativa, a probabilidade de se seguir um processo competitivo em caso de conflito fica substancialmente reduzida.

2.ª — No caso de não ser possível a instituição de estruturas participativas em todos os sistemas em contacto, a prevenção da eclosão de conflitos e a sua abordagem resolutiva são favorecidas pelo facto de o sistema mais poderoso ter uma estrutura de liderança participativa. A manutenção desta relação de forças ou a sua criação constitui um factor positivo na prevenção e resolução dos conflitos.

3.ª — A possibilidade de o conflito seguir um desenvolvimento resolutivo (no caso anterior) depende de o sistema de modelo participativo conseguir:

- manter a sua estrutura participativa, mesmo durante o conflito;
- responder competitivamente nas fases competitivas do processo até à contenção do esforço do sistema autoritário, passando depois a ritmo adequado, a uma abordagem de tipo resolutivo.

A conjugação destas duas capacidades e respectivos comportamentos exige o controle de processos complexos no interior do sistema liderado participativamente, impossíveis de analisar aqui, mas que referenciamos brevemente: existência de líderes com elevada capacidade estratégica e interpessoal; flexibilidade comportamental e de estruturas, nomeadamente no que se refere aos padrões motivacionais, capacidade de controlar as comunicações e a informação circulante

no interior e para o exterior do sistema, sem no entanto dar o salto qualitativo que institua o padrão autoritário; não ultrapassar a homogeneidade da acção necessária e suficiente, e ter visão do longo prazo.

4.ª — Numa situação de conflito, a definição das estruturas de liderança dos contendores em termos de participação ou autoritarismo, só pode ser feita por um sistema independente. Devido, entre outros factores, à pressão motivacional do conflito, as percepções dos sistemas contendores estão sujeitas a deformações não controláveis por eles. É este fenómeno que fundamenta o recurso a um mediador, para ajudar os sistemas a solucionar resolutivamente o seu conflito.

5.ª — Para auxiliar os conflitantes a encontrar um processo resolutivo de desenvolvimento do conflito, o mediador tem de satisfazer certas condições:

- Credibilidade e aceitação aos olhos de ambos os contendores;
- Capacidade de os motivar;

— Adopção de uma abordagem resolutiva, sem realizar acções ou decisões, a não ser consensuais;

— Capacidade de realizar sínteses a partir de pontos de vista dos contendores.

Estas considerações são, obviamente, simples achegas no sentido de esclarecer a dinâmica do conflito e contribuir para o controlo do seu desenvolvimento. Sabendo nós, porém, que a situação conflitual é a mais susceptível de fazer aparecer a violência sistemática e conhecendo a intensidade que essa violência pode hoje atingir, parecemos que todos os esforços feitos no sentido de compreender e regular os seus imprevistos não serão inúteis. É este o significado mais fundo e a esperança que os alimenta.

ABSTRACT

The article refers the relationship between group conflicts and leadership style, taking some theoretical aspects from Maslow, Porter and others recent authors.

II Encontro Nacional sobre o Ambulatório em Saúde Mental

Nos próximos dias 27, 28 e 29 de Abril, realizar-se-á em Setúbal o II Encontro Nacional sobre o Ambulatório em Saúde Mental, três anos após a realização do I Encontro. Entretanto, e de acordo com o Secretariado Executivo, muita coisa se passou no aspecto político-administrativo geral e na área da Saúde em particular. Em que situação nos encontrávamos e em que situação nos encontramos? Como vão as coisas na área da Saúde Mental e da assistência psiquiátrica no nosso País? Que evolução se verificou? A pesquisa e reflexão sobre a Socio-Ecologia da Saúde Mental não continuará a ser pertinente? A discussão amplamente participada sobre a estrutura e funcionamento das equipas de Saúde Mental e da formação técnica dos seus membros não continuará a ser pertinente? A organização, funcionamento, volume e distribuição dos meios humanos e materiais de acção dos Serviços deixará de merecer reflexão? Estas questões (e não só) fizeram chegar aos membros da organização do I Encontro, (de Norte a Sul do País), o desejo e a sugestão para que se promova e organize

um II Encontro sobre o Ambulatório em Saúde Mental.

Os trabalhos, além das Comunicações Livres, ordenar-se-ão pelas seguintes áreas:

- O Ambulatório na Contribuição para os Estudos da Socio-Ecologia da Saúde Mental;
- A Articulação do Ambulatório com as Estruturas de Apoio: — internamento, semi-internamento e outras Estruturas Comunitárias;
- Equipe de Saúde Mental — sua estrutura e formação — A Formação dos Técnicos em Saúde Mental;
- O Ambulatório em Saúde Mental e as Outras Estruturas de Serviços de Saúde;
- Política de Saúde — Meios de Acção do Ambulatório em Saúde Mental;
- Contribuição dos Serviços Ambulatórios de Saúde para a Reformulação da Teoria e Prática de Saúde Mental na Comunidade.

O SECRETARIADO EXECUTIVO

Bráulio de Almeida e Sousa (psiquiatra)
Henrique das Neves Duarte (enfermeiro)
Isabel Maria Almeida e Costa (assistente social)
José Ruiro Siborro Maia (psiquiatra)
Maria Lúcia P. Ch. Magalhães (assistente social)
Regina Maria Machado Marques (psicóloga)



- FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS
- CONSULTADORIA EM ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE EMPRESAS

RUA ALFREDO CUNHA, 265 - SALA Q
ARS TEL. 930010 4450 MATOSINHOS

ENTREVISTA COM...

ALAN BADDELEY

ALAN BADDELEY é um prestigiado psicólogo inglês que exerce actualmente as funções de Director da Unidade de Psicologia Aplicada do MRC (Medical Research Council), em Cambridge.

Natural de Yorkshire, Inglaterra, o Doutor Baddeley obteve o doutoramento na Universidade de Cambridge em 1962, após o que trabalhou como investigador e professor em várias universidades inglesas. Em 1974 voltou a Cambridge para ocupar o cargo que actualmente desempenha.

A. Baddeley dedica-se essencialmente ao estudo da memória humana, abordando ainda outros temas como a influência do stress no desempenho. É membro de várias comissões científicas, três delas ligadas ao treino de competências específicas para o pessoal do Exército e Marinha, e uma com a reabilitação de vítimas de lesões cerebrais. Escreveu mais de uma centena de artigos sobre as suas investigações, publicados em revistas da especialidade, bem como, a convite dos editores, capítulos em livros sobre psicologia dedicados a um público mais vasto.

É autor de *The Psychology of Memory* (1976), um dos livros especializados mais completo e actualizado, também acessível a leitores não técnicos, e que constitui referência obrigatória em qualquer estudo de memória humana. Mais recentemente foi publicado na Grã-Bretanha um outro livro seu, expressamente dedicado ao grande público (*Your Memory: A User's Guide*, 1983), que o autor apresenta como «uma viagem guiada a uma das mais vitais e complexas faculdades humanas». Prevê-se a tradução deste livro em vários países... esperemos que também Portugal seja contemplado.

Pelo valor da sua contribuição para o conhecimento em Psicologia, teve a honra de ser o primeiro psicólogo a receber o President's Award (Homenagem Presidencial) da Sociedade Britânica de Psicologia, em 1982.

Tivemos oportunidade de encontrar o Dr. Baddeley em Junho 1983, aproveitando uma sua deslocação ao Porto a convite da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (UP).

— Os seus trabalhos sobre memória colocam-no entre os 20 autores britânicos mais citados em publicações da especialidade. Melhor do que ninguém estará pois em posição de nos falar sobre este assunto. Poderia começar por explicar qual a importância da memória?

— «A memória é a capacidade de armazenar e recuperar informação. Sem ela, não poderíamos, ver, ouvir, pensar e comunicar, nem sequer teríamos um sentido de identidade pessoal.

A Memória é uma característica vital da espécie humana: sem ela seríamos vegetais, intelectualmente mortos.

Os organismos evoluem adaptando-se ao meio pelas mais variadas formas. Podem-se considerar que existem dois tipos de adaptação. O primeiro está dependente de uma pré-programação do organismo, dispensando quase por completo o recurso à aprendizagem. O segundo tipo envolve a ideia de um organismo adaptável, que possa modificar o seu comportamento em resposta às variações do meio; em vez de uma certa fixidez, aqui as respostas são mais complexas e variáveis, sendo exigida uma maior capacidade para aprender e lembrar. Os seres humanos são um caso típico desta última forma de evolução e adaptação: foi a extraordinária capacidade de aprendizagem e memória da espécie humana que permitiu o desenvolvimento de instrumentos, linguagens e tecnologias. A memó-

ria é uma característica vital da espécie humana: sem ela seríamos vegetais, intelectualmente mortos.»

— As pessoas em geral preocupam-se com as suas capacidades mnésicas. Ouvimos frequentemente queixas de «má memória» ou indivíduos vangloriarem-se da sua «boa memória». Até que ponto estas apreciações subjectivas da própria memória correspondem à realidade?

— «Todos nós tendemos a queixar-nos da nossa memória. No entanto, não há praticamente nenhuma relação entre a avaliação que cada um faz das suas capacidades mnésicas e aquilo que pode ser objectivamente observado. Pessoas que dizem ter uma má memória revelam frequentes vezes resultados superiores àqueles que acham ter uma memória excelente. Normalmente tomamos como critério de avaliação a quantidade de lapsos que nos acontecem. Importa, porém, salientar que a utilização deste critério implica que tenhamos consciência do lapso, isto é, que estejamos aptos a lembrar-nos (do) que esquecemos. Estudos que efectuamos mostram que, quando existem situações de deterioração da memória, os sujeitos são incapazes de recordar os lapsos e por isso sobrevalorizam as suas capacidades mnésicas. Um caso típico do que afirmo é o de uma paciente com o síndrome de Korsakoff cuja memória teste há tempos. O teste compunha-se de várias listas de palavras. No fim de cada resposta, e apesar do desempenho paupérrimo manifestado, ela repetia: «Sinceramente, orgulho-me da minha memória». Neste caso, o es-

Por:

M. SÃO LUIS FONSECA E CASTRO

e

PEDRO LOPES DOS SANTOS

quecimento assumia uma tal proporção que a impossibilitava de avaliar o seu valor; por outras palavras, era incapaz de recordar das deficiências da sua própria memória.»

— Na resposta que acabou de dar refere estudos em que os fenómenos da memória são abordados fora do contexto de uma investigação exclusivamente laboratorial, o que aliás, corresponde a um dos aspectos mais salientes e cativantes de muitos dos seus trabalhos. Como avalia a importância desta dimensão ecológica?

Não há praticamente nenhuma relação entre a avaliação que cada um faz das suas capacidades mnésicas e aquilo que pode ser objectivamente observado.

— «Os estudos laboratoriais, ao permitirem criar situações controladas de experimentação têm sem dúvida um valor inestimável. Melhor do que noutras circunstâncias de observação, o laboratório permite a descoberta de leis gerais do comportamento. Embora na maior parte dos casos as análises efectuadas confirmem a aplicação dessas leis a contextos da vida quotidiana, importa ter em conta que nem sempre isso acontece. Por exemplo, sabe-se que em experiências de laboratórios os sujeitos reconhecem melhor as faces quando elas são apresentadas ligeiramente de lado (3/4), e não de frente ou de perfil. Mas será que estes resultados são generalizáveis às situações do dia-a-dia? Numa investigação, descobrimos que a facilidade em identificar, num supermercado, faces previamente vistas em fotografias era quase idêntica para os casos em que essas faces apareciam de frente, a 3/4 ou de perfil. Assim, é importante confirmar os resultados laboratoriais numa dimensão ecológica; essa confirmação contribui para assegurar o interesse prático das descobertas da psicologia cognitiva.»

— Recusa portanto a perspectiva daqueles que tendem a ver na psicologia cognitiva um ramo de conhecimento essencialmente teórico, abstracto e sem nenhum interesse prático...

— «Absolutamente; posso ilustrar esta convicção através de vários exemplos. No caso das amnésias, penso que os problemas de diagnóstico são importantes. Há pouco tempo tive oportunidade de examinar uma paciente amnésica



que tinha tentado suicidar-se. O psiquiatra diagnosticou uma amnésia neurótica pelo facto de não ter observado um resultado anormalmente baixo numa prova de memória de números. Ora a investigação mostrou que a memória humana não é uma entidade simples e unitária, mas antes um conjunto de sistemas em interacção. Uma condição de lesão ou disfunção cerebral pode afectar exclusivamente o sistema de memória a longo termo, e o teste de memória de dígitos apenas implica o sistema de memória a curto termo... Na realidade, quando esta paciente foi submetida a uma avaliação global, pudemos corrigir o diagnóstico anteriormente feito: o sistema a longo termo estava afectado e pronunciamos-nos por uma amnésia de causa orgânica. Só através da compreensão de como a memória funciona podemos elaborar medidas de diagnóstico suficientemente sensíveis.

Um outro exemplo é o dos estudos que temos feito no domínio da dependência contextual, com mergulhadores. Como sabem, este efeito diz-nos que quando aprendemos algo em determinado ambiente, recordamos melhor a respectiva informação se a evocarmos nesse mesmo ambiente. No caso dos mergulhadores, é de supor que lembrem melhor determinada instrução dentro de água se ela também lhes tiver sido comunicada nesse mesmo meio. Este princípio tem sido aplicado com êxito em vários aspectos do treino e formação de mergulhadores. Tradicionalmente, a preparação para lidar com situações de risco era exemplificada e feita fora de água; no entanto, obtêm-se resultados mais eficazes se a resposta a essas situações for exercitada, por exemplo, dentro de uma piscina, um ambiente mais próximo daquele em que elas poderão realmente ocorrer.»

A memória humana não é uma entidade simples e unitária, mas antes um conjunto de sistemas em interacção.

— O efeito de dependência de contexto é interessante, pois mostra como aspectos meramente incidentais da aprendizagem de um determinado conteúdo são relevantes. Quer desenvolver este tema?

CONTINUA NA PAGINA 10

A PSICOLOGIA EM PORTUGAL (III): dos fins do séc. XVI aos primórdios do séc. XVIII

Acabámos o último artigo dizendo que, quer a especulação científica, quer o empirismo rudimentar põem em questão preocupações de objectividade que vão fazer parte do «nascer» da Psicologia. Mas de facto, embora tenha sido ainda referido que as descobertas portuguesas foram, até certo ponto, precursoras de Galileu e Newton, é difícil esquecer a asserção, de certo modo fatalista, de que, se se cumpriu o Império, não se cumpriu Portugal. Na verdade, ao nascimento do facto insólito e grande que foram as descobertas portuguesas e ao seu génio esperançoso, não se seguiu o brilho esperado no século XVII. Portugal antecipou o espírito científico deste, mas não participou do facto nele, nem o continuou.

Gostaria de fazer aqui um parêntese: é difícil abordar o tema da evolução do pensamento científico sem se referirem simultaneamente algumas incidências mais relevantes daquela evolução que radicam no contexto histórico, que é o mesmo que dizer alguns factos que marcam as «mudanças» a nível cultural. Nestes fases que temos vindo a destacar, corremos o risco de fazer história, mas corremos-o conscientemente e por preferirmos definir um pouco as coordenadas espaço-temporais a perdermos-nos prioritariamente em atitudes reflexivas, sempre passíveis de interesse, mas que não ultrapassam, muitas vezes, a especulação. A cultura de um país radica na sua história, implica ciência e consequentemente a ciência de que aqui nos ocupamos. Recordemos, assim, algumas das repercussões do glorioso período dos Descobrimentos e como essas repercussões se vão fazer sentir, no século XVII, a nível cultural.

A perspectiva de um pacífico trato comercial com as regiões descobertas, esboçado por D. João II, ruíu. Os nobres, a quem foram entregues directrizes políticas na Índia, eram, de modo geral, adeptos da violência e as negociações para eliminar rivalidades resolviam-se pelas armas. A esta agressividade e à superioridade momentânea dos navios e artilharia deveram-se, de início, as vitórias portuguesas na Índia. Graças a Afonso de Albuquerque, D. Manuel passa a ser rei de Portugal e dos Algarves e senhor da Conquista, Navegação e Comércio da Etiópia, Arábia, Pérsia e Índia. Os paços reais têm sede num palácio à beira-rio evocativo da renascença portuguesa. Aumentam, com os paços reais, os conselheiros funcionários do rei. Redigem-se novas leis incorporadas nas Ordenações Manuelinas, que, aliás, acrescidas posteriormente com as Ordenações filipinas, passam a fundamentar o direito público e privado. Os portugueses navegantes do século XVI vão até ao Japão, têm sede em Goa de onde se pretendia evangelizar todo o Oriente e converter a Ásia. Até no Tibete surgem missões portuguesas.

No entanto, e não obstante as vitórias iniciais nesse domínio, o fim que se visava nessa linha e que sedimentaria o poderio comercial — a cristianização da Ásia, falhou. As castas superiores nunca aderiram à religião cristã, que nessas regiões competia com a religião muçulmana. Todavia, essa obra de missionização, se por um lado, ajudou à expansão da língua por-

tuguesa, por outro lado, exprimiu hábitos e características através dos quais os portugueses passaram a ser conhecidos na Ásia. E foi até certo ponto através dos missionários portugueses que a Europa renascentista contactou culturalmente com a Ásia.

Conquistada Malaca, em 1511, os portugueses procuraram suba a «estrada da seda» por uma rota marítima através da qual a China chegaria até nós. Mas conseguiu-se muito mais através da pirataria portuguesa do que através dos emissários oficiais. Deveu-se a aventureiros como Jorge Álvares, a partir de 1513, o estabelecimento de contactos comerciais futuros. Também Nagasaki foi, como cidade comercial, fundada por aventureiros portugueses. Segundo Hermano José Saraiva (nota 1) os historiadores japoneses teriam chamado ao período de 1540 a 1630 o século cristão.

Entretanto, a descoberta do Brasil mostrou-se fecunda, embora não de imediato, e correspondeu durante mais tempo às esperanças aí postas, em parte em função de cruzamento de portugueses com mulheres nativas. Passada a fase das capitânias, partiu para o Brasil por volta de 1548 o primeiro governador geral e com ele os missionários com função evangelizadora... A fase mais promissora brasileira correspondeu, por um lado, à área comercial da qual eram factores básicos o pau-brasil, a cana do açúcar e os escravos, e por outro lado, coincide com o decair do comércio com a Índia: A manutenção de tão extenso espaço geográfico económico era complexa e exigia séria capacidade diplomática e organizativa.

A queda do sonhado império africano, com a perda de Santa Cruz do Cabo da Gué em 1541, foi um sinal importante do declínio que se generalizou. Rapidamente se seguiu a perda de Arzila e de Alcácer Seguer e isto aconteceu porque eram precisos esforços para se manter a nossa influência no Oriente, embora Malaca se mantivesse até aos fins do século XVII como base comercial da China, Índia e Japão.

A Filosofia do séc. XVII é marcada pelas tendências diferentes de Descartes, Francisco Bacon, Hobbes, Gassendi, Kocke, Espinosa e Malebranche. Leibniz tentou, de certo modo, conciliar diferenças profundas e ricas que iriam dominar a Europa no séc. XVIII.

Entretanto, as dificuldades económicas acentuavam-se. A D. João III, sucedeu D. Sebastião que tinha 3 anos. Sá de Miranda e Diogo de Teive chamavam a atenção para o período de decadência em que o país se encontrava em função da exploração económica do Oriente. As alterações provocadas pelas grandes margens de lucro fragilizaram o equilíbrio tradicional. Diríamos, numa perspetiva psicodinâmica, que as estruturas sociopolíticas e humanas já não estariam muito sólidas e a cultura em geral foi muito sensível a essa fragilização. Os grandes e inúmeros valores culturais do século XVI estão directamente ligados a ciências decorrentes dos próprios descobrimentos, tal como a zoologia e botânica. Neste período, e na linha dos modelos europeus, há uma relativa simultaneidade de preocupações culturais: «renova-se» a língua portuguesa na base do latim e verificam-se alterações sintáticas e de ritmo nas classes cultas — na «arraia miuda» do tempo de Fernão Lopes não se sentiam tais alterações. Isso justifica, até certo ponto, que nas últimas décadas do século XVI, os jesuítas supervisionassem toda a escolarização pré-universitária. Os esquemas aristotélicos escolásticos predominavam na universidade e no ensino em geral.

ISOLINA P. BORGES (*)

do mito de um povo inseguro da sua força como povo, e parece ter resolvido o problema da sua fragilidade através da morte — não propriamente a morte de Alcácer Quibir (sabe-se lá como a história o interpretaria se não perdesse a batalha, pois às vezes vencem-se batalhas impossíveis, e até talvez não tivesse sido o primeiro monarca com características psicológicas análogas), mas a morte de não viver, de facto, enquanto vivo. Um pouco do que aconteceu repetidamente, com o Portugal do século XVII.

Entretanto Alcácer Quibir aconteceu, os Filipes vieram e o século XVII, período basilar da ciência moderna, época de Galileu, Descartes, Bacon, e Newton, Rembrandt, Van Dick, Schakspeare, Cervantes e Racine, não teve praticamente eco em Portugal. A perda da independência, a crise económica e a actividade repressiva da Inquisição estabilizaram as inclinações da cultura. A inquisição manteve-se a partir de 1534; em 1684 o ritmo dos actos de fé diminuiu mas houve mortes até ao advento do Marquês de Pombal.

Contudo, embora o que tristemente se celebrizara tenha sido a

Com o «Verdadeiro Método de Estudar» de Luís António Verney, o critério da verdade, adquirida pela experiência, antepõe-se a qualquer outro critério — a investigação científica ganha aqui a sua implementação embora só se vá sedimentar com o apoio político da controversa figura histórica que o Marquês de Pombal e com a orpmulgação da reforma dos estudos universitários em 1772. Aí se trata, pela primeira vez no nosso país, a política educativa portuguesa no seu todo.

Assim, uma vez transformada a corte, desabrochado francamente o fausto, as pequenas cortes dos nobres recrudesceram, e a fuga da província acentuou-se. Consumiram-se os bens, mas as despesas de manutenção aumentavam (desde a tonelagem dos navios à sustentação das fortalezas) e portanto o rendimento nacional baixava. A hipótese de um império africano recomeçou a impôr-se mentalmente e foi exposta por Diogo de Couto e Camões. Neste contexto foi recriado o tão discutido messianismo e nele criado D. Sebastião — instrumento de salvação da cristandade, do «refazer» do império africano. D. Sebastião foi objecto de desejo de um povo e a África dos antepassados, de D. João I a D. Afonso V — pois o resto do império fugia — objecto do desejo de D. Sebastião. Como objecto de desejo reinou, pois fruto de consanguinidade marcada, recusa ter qualquer doença física, embora a tenha, é piedoso e casto (mais do que casto), destemido e aparentemente sem medo (mas, de facto, tal como o país no século XVII, sem suportes sólidos).

Pressupomos que desejado por um país — um país que sofria a Inquisição — não se sabe se desejado pelos pais — cumpre o papel

morte na fogueira, foram as razões da sua existência e repercussões que tiveram efeitos específicos na nossa europeização, altamente prometedora no início dos descobrimentos. Realmente a heresia luterana não teve entre nós força notória. Havendo quase sempre na base razões de ordem socio-económica, estes fenómenos culturais acabam por ter causas imediatas muito variadas: D. João III era cunhado de um potentado europeu, Carlos V, e este puseram-se ao lado de Roma. Em Portugal, repetimos, não se combateram propriamente luteranos, mas judeus, a quem eram confiscadas as fortunas se praticassem os rituais judaicos — embora cristãos novos — julgados e condenados como tal. A censura, de um modo geral, e especialmente a censura intelectual, desde a proibição das leituras — incluindo produções nacionais e estrangeiras — mencionadas nos índices expurgatórios à fiscalização do comércio livreiro, avolumou a importância da denúncia e de um clima de desconfiança que bloqueava tudo e todos. E a maior parte dos historiadores portugueses chama a atenção para a contradição entre as dificuldades de gerência portugue-

(*) Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

PSICOLOGIA EM PORTUGAL

CONTINUAÇÃO DA PAGINA 7

sa em geral, e a organização e a eficiência excepcional dos serviços do Santo Ofício. Este não só conseguiu restringir a entrada da cultura europeia na fase final do século XVI e no século XVII como manteve um clima de ambiguidade; supomos, apesar de tudo, que o pensamento se exprimiu sempre, mas camuflado por um código estilístico incompreensível.

É, todavia, simplista, atribuir à actividade da Inquisição, que não foi exclusivamente portuguesa, a decadência cultural portuguesa da época, assim como considerar inexplicável a sua eficiência duradoura, quando, como se sabe, não há força psicológica mais profunda do que a que preserva uma religião. E também não teriam sido os jesuítas, tão postos em relevo em Portugal, e que, por razões variadas, se opuseram à Inquisição, os obreiros básicos dessa decadência. Esta gerara-se na mesma ansia que levou os portugueses à conquista dos mouros, da Índia e do Mundo. Ansia que não atinge o acabamento adequado, que é o mesmo que dizer persistência, o trabalho aturado, a força psíquica e mental necessárias e o desejo profundo de realizar uma vitória completada nas realizações concretas e no auferir estas em plenitude. Defeito? Seguramente, numa perspectiva histórica. Do ponto de vista psicológico, lacuna ou característica organizada tão longinquamente não a sabemos explicar. Diz Hermano Saraiva «A actividade inquisitorial pôde exercer-se sem fortes reacções internas, porque não existia uma classe média com independência económica e mental, e também esta situação lhe é anterior. Não se pode ver nela a origem da crise. Mas foi ela que institucionalizou e interiorizou o espírito de intolerância que é o lado mau da alma portuguesa. Organizou e forneceu base moral à denúncia e ao genocídio cultural que vimos nascer com a própria nacionalidade. E a ela se deve que esse espírito permaneça como fogo mal extinto que a novas viragens do vento reacende em denúncias, condenações por ideias e fogueiras» (Nota 1).

...A contribuição do pensamento português (neste período) para a futura Psicologia, caracterizou-se por uma tendência à especulação pouco produtiva a nível experimental em períodos de depressão mas... capacidade de retomar o caminho — (...) ultrapassados os períodos esterilizados, que afinal não funcionam como estereótipos pois que, apesar de tudo, se aprendeu com a experiência. Atraso cultural? Atraso tecnológico? É possível. Mas não inexistência de potencialidades.

Interrogar-nos-emos sempre sobre esse genocídio!

A verdade é que o espírito épico presente nos Lusíadas degenerou em vaidade ociosa no século XVII. E o que se passa de facto com as ciências e como se concretizou neste contexto esterilizante a cultura? Sugerimos acima estilos rebuscados para «tapar» o pensamento..., mas sabemos pouco da sua profundidade.

Em 1640 Portugal dá um golpe definitivo no domínio dos espanhóis, pois quando está realmente em perigo reage com as forças que tem e que recria. Pelo menos assim tem acontecido. Era preciso tornar

sólida a revolta e em função disso as cortes de Lisboa de 1641 fecharam as universidades pois todos os esforços eram necessários para a vitória política. Assim, para além das razões já apontadas, a renovação cultural teve mas uma vez que esperar. Os reinados de D. João IV, Afonso VI e Pedro II pouco puderam providenciar em matéria de instrução. Havia, é certo, movimentos particulares voltados para a cultura onde se organizaram sociedades literárias sob o nome de academias (a dos Generosos, dos Singulares, dos Ilustrados) de sabor francamente gongórico, frívolo e pouco renovador, mas que a pouco e pouco, e já nas últimas décadas do século XVII, começaram a expressar um certo espírito de reacção contra aquele gongorismo. A partir de 1685, a Academia dos Generosos parece adquirir certa importância e fazer mesmo o elogio da «ciência renovadora anti-peripatética». Mas só no reinado de D. João V esses sintomas renovadores vão ganhar forma definitiva.

«Ao século XVII não pode de forma alguma dar-se a importância que teve o anterior no domínio da História da Ciência... a ciência portuguesa floresceu somente no fim do século XVIII, até então, como se viu para o século XVI e se verá para o século XVII, algumas tentativas de sistematização científica caracterizaram esse longo período histórico, em particular, no que se refere à Matemática, à Medicina e à Botânica» (Nota 2).

Predominava, a nível filosófico, como se pode inferir do que vimos a expor, o aristotelismo escolástico. Diz Lopes Graça, referindo-se ao século XVII que «os Comentaristas Conimbricenses... fizeram estudos profundos para verificarem sobre os originais a Filosofia de Aristóteles» (Nota 3). Foi a Congregação do Oratório que, por razões de vária ordem, se impôs contra os modelos jesuítas. Teodoro de Almeida na obra «Renovação Filosófica» opõe-se francamente ao aristotelismo jesuítico. Em Coimbra, o grupo dos Conimbricenses salvaguardando o paratetismo aristotélico foi, a pouco e pouco e na

de facto, passado nesses domínios do saber.

A Filosofia do século XVII é marcada pelas tendências diferentes de Descartes, Francisco Bacon, Hobbes, Gassendi, Locke, Espinosa e Malebranche. Leibniz tentou, de certo modo, conciliar diferenças profundas e ricas que iam dominar a Europa no século XVII. Entre nós, como referimos acima tenta-se reencontrar Aristóteles no original...

A nível da medicina, o ensino desta permanece tradicional. As linhas gerais eram ainda árabes, galénicas e também aristotélicas. De um modo geral, as doutrinas médicas fora do país apoiavam-se em fundamentos físico-químicos da anatomia-fisiologia e patologia, sendo estas francamente utilizadas. Entre nós no século XVII, a Anatomia e a Fisiologia mantêm-se decadentes. Todavia, a Patologia evolui com os estudos de Zacuto Lusitano, que é a figura mais saliente da medicina do século XVII em Portugal. Judeu, crítico, historiador da medicina e clínico notável, teve de exilar-se para Amesterdão, onde morreu. Ainda na medicina deste século se salientam nomes como Estêvão Rodrigues de Castro, professor em Pisa, Fernão Mendes, médico judeu da corte inglesa, António da Luz e António Ferreira, cirurgiões, Manuel Lopes Pereira, Jerónimo Ramires e Francisco Soares Feio que redigiram um tratado sobre o escorbuto. Mas, foram Ribeiro Sanches, médico judeu, Jacob de Castro Sarmento, Manuel Azevedo Fontes, Soares de Barros Vasconcelos e João Baptista de Castro que introduziram em Portugal a semente cultural voltada para o experimentalismo, no reinado de D. João V e com o patrocínio do Conde de Ericeira, sendo já previsível uma certa antecipação do experimentalismo aplicado às Ciências do Homem.

Todavia, foi com a publicação do «Verdadeiro Método de Estudar» de Luis António Verney arcebispo de Évora, que o novo espírito do século das luzes tomou forma entre nós. O critério da verdade, adquirida pela experiência, antepõe-se a qualquer outro critério — a investigação científica ganha aqui a sua implementação embora só se vá sedimentar com o apoio político da controversa figura histórica que é o Marquês de Pombal e com a promulgação da reforma dos estudos universitários em 1772. Ai se trata, pela primeira vez, no nosso país a política educativa portuguesa no seu todo. Para tal, foi particularmente importante o contributo de Verney que na obra citada não só põe em evidência a necessidade da reforma do ensino como ainda a sua realização até final. Possivelmente, uma análise minuciosa da obra realçará, sobretudo o que presidiu à redacção do livro: fornecer uma ideia geral da Filosofia e da Teologia à luz da perspectiva empirista da Europa da época.

Tentemos, assim, concluir duplamente quanto à contribuição do pensamento português neste período para a futura Psicologia.

1.º — Tendência à especulação pouco produtiva a nível experimental em períodos de depressão, mas... capacidade de retomar o caminho. — há sempre um Verney

a desencadear reacções — ultrapassados os períodos esterilizados, que afinal não funcionam como estereótipos, pois que, apesar de tudo, se aprendeu com a experiência. Atraso cultural? Atraso tecnológico? É possível. Mas não inexistência de potencialidades.

2.º — Retorno franco a uma «experimentação» melhor caracterizada, e necessariamente mais frutuosa a partir de meados do século XVIII.

Claro que está ainda longínqua a Psicologia e referimos circunstâncias mediadas, mas do nosso ponto de vista, absolutamente necessárias à compreensão dos fenómenos científicos. Deste modo nos aproximamos, com o ritmo que nos é possível, das circunstâncias imediatas que levaram ao aparecimento da Psicologia nas universidades portuguesas.

NOTAS

NOTA 1 — Hermano José Saraiva — História Concisa de Portugal, Publicações Europa-América, 1979, p. 180.

NOTA 2 — Damião Peres — História de Portugal, Edição Monumental da Portucalense Editora, 1934, vol. VI, p. 511.

NOTA 3 — Lopes Graça — História da Filosofia em Portugal, Guimarães & Cia Editora, edição preparada por Pinharanda Gomes, 1974, p. 216.

BIBLIOGRAFIA

Ferreira, Frei João — Existência e fundação geral do problema da filosofia portuguesa. Braga: Tip. Editorial Franciscana, 1965.

Milheiro, J. — D. Sebastião King Size (Policopiado), 1982.

ABSTRACT

The author analyses the contribution of portuguese thinking on XVI and XVIII centuries to the future development of psychology in Portugal.

The evolution of scientific thinking as well as historical and cultural incidences are stressed.

Orientação vocacional

CONTINUAÇÃO DA PAGINA 2

formação de três anos no Instituto de Orientação Profissional acrescida da manutenção dos seus vencimentos. Ora, o Licenciado em Psicologia, capaz de uma maior polyvalência de serviços, fica unicamente ao País pelo preço da sua Licenciatura.

Temos assim, finalmente, a possibilidade de valorizar os serviços educativos com a contribuição de profissionais mais capazes frequentemente solicitados e pelo menos, quatro vezes menos dispendiosos ao País. Fazemos votos de que, a falta de senso ou as atitudes corporativas não impeçam o redimensionamento da Orientação Escolar e Profissional no Sistema Educativo Português, nos moldes dos países mais desenvolvidos.

Direcção Nacional da Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia

INVESTIGAÇÃO

Encorajamento como factor de desenvolvimento e aprendizagem: notas sobre um projecto de investigação

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende ser o primeiro trabalho de um projecto de investigação intitulado «Desenvolvimento, aprendizagem, supervisão». Ao escrever estas notas, pretendemos apresentar o projecto nas suas linhas gerais e tecer algumas considerações sobre o tópico, sua importância, oportunidade e aplicabilidade. Analisaremos o conceito de encorajamento que procuraremos esclarecer e delimitar, explicaremos como é que, na nossa opinião, o encorajamento do professor se relaciona com a aprendizagem e o desenvolvimento, faremos uma muito breve referência à bibliografia existente sobre o assunto após uma primeira abordagem exploratória e apresentaremos as linhas gerais da metodologia a seguir.

O PROJECTO «DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM, SUPERVISÃO»

1 — TÓPICO

Nos últimos 50 anos, temos assistido a uma preocupação dos epistemólogos, psicólogos e outros pelo estudo do desenvolvimento da criança. Nos nossos dias, dada a nova mundividência criada pela problemática do adolescente, os analistas tendem a centrar a atenção no estudo do seu desenvolvimento. Por outro lado, os pedagogos vêm-se preocupando desde há bastante tempo a esta parte com a análise do acto de aprender. Alguns, entre os quais nos inserimos, preocupam-se com a relação desenvolvimento/aprendizagem.

Equacionamos aprendizagem com activação do desenvolvimento psicológico e perfilhamos a ideia de uma área de desenvolvimento potencial de que fala Vygotsky (Nota 1). Partimos do princípio de que desenvolvimento e aprendizagem constituem dois grandes vectores da construção do humano que se integram e actuam em círculos concêntricos, desenvolvendo-se numa dinâmica em espiral. Nessa perspectiva, entendemos que a aprendizagem não é significativa se não tiver em conta o estágio de desenvolvimento daquele que aprende (Nota 2). Pensamos ainda que a relação desenvolvimento/aprendizagem é influenciada pela interação professor/aluno que se desenvolve não apenas a um nível cognitivo e afectivo, mas passa também pelo relacionamento social e pelo interior da personalidade de cada um. Um dos componentes dessa interação é o encorajamento do professor; por isso, o consideramos um factor de aprendizagem e de desenvolvimento.

Os esforços feitos nos últimos anos para chamar a atenção dos professores para a importância do encorajamento são demasiado conhecidos para que seja necessário realçá-los aqui. Em consequência disso, frequentemente deparamos, na nossa missão de orientadores pedagógicos, com o emprego de expressões como «muito bem», «estou muito contente contigo», etc., proferidas pelos professores. O problema que se nos levanta é o de saber se o encorajamento que dessa forma o professor pretende transmitir é efectivamente apre-

endido e aceite pelo aluno como tal; isto é, se o aluno entende, percebe essas atitudes como encorajamento, ou seja, se há congruência entre a intenção do professor e o efeito produzido no aluno. Por vezes, sentimos que há um desfasamento entre a intenção que está por detrás da atitude do professor e o «entendimento perceptivo» que dela tem o aluno. Outras vezes, parece-nos que as formas de encorajamento utilizadas pelos professores não se adaptam à idade e/ou sexo dos alunos em questão. Assim, por exemplo, a expressão «lindo menino», que pode ser eficaz com crianças de 6 ou 7 anos, soa ridícula e até ofensiva com rapazes de 11 ou 12 anos.

2 — UMA NOÇÃO FUNDAMENTAL: ENCORAJAMENTO

Após um primeiro trabalho de pesquisa bibliográfica, fomos forçados a concluir que a palavra encorajamento não é um descriptor utilizado em educação, não chegando sequer a ser considerado no índice no *Second Handbook of Research on Teaching*, de Travers que, embora publicado em 1973, continua a ser uma das fontes de informação a ter em conta. Que significado atribuir a este facto? Será de considerar que o encorajamento não é significativo, útil e necessário? Não vamos tão longe na nossa interpretação.

Como descritores mais próximos de encorajamento, encontramos reforço (*reinforcement*), motivação (*motivation*) e elogio (*praise*). Para nós, não se trata exactamente da mesma coisa. Por reforço, entende-se normalmente tudo aquilo que se faz para aumentar a probabilidade de ocorrências futuras de respostas (comportamentos) que o precederam. Trata-se de um processo que pode ser exterior ao sujeito, o qual pode actuar sem sequer se sentir comprometido com a acção que executa. O encorajamento, tal como nós o concebemos e utilizamos neste projecto, assenta no empenhamento comprometido do aluno. Não se trata de reforço no sentido de manipulação externa, pois esse, tal como Bruner afirma, «...may indeed get a particular act going and may even lead to its repetition, but it does not nourish, reliably, the long course of learning by which man slowly builds in his own way a serviceable model of what the world is and what it can be» (Nota 3). Também achamos

que não devemos circunscrever-nos ao termo *elogio*, por nos parecer que ele traduz apenas uma das formas de encorajamento.

Encorajamento está, efectivamente, muito relacionado com o que, em geral, se entende por *motivação* interna. Somos de opinião, porém, que a motivação interna pode ser suscitada pela motivação externa provocada pelo encorajamento do professor, se o aluno tiver compreendido e assumido o sentido do encorajamento dado. Vários estudos já publicados e em curso sobre a importância do entendimento perceptivo do aluno confirmam o interesse de investigações a realizar nessa linha (Nota 4).

3 — OBJECTIVO DO PROJECTO

É nosso propósito investigar as formas de encorajamento mais significativas para os alunos na fase etária que se estende dos 11/12 aos 16/17, tendo em conta: a) o sexo; b) três fases da adolescência (inicial, intermédia e final) e também os alunos/futuros professores dos Cursos de Formação de Professores, bem como os estagiários. A investigação incidirá sobre a população do distrito de Aveiro.

Porquê centrar a nossa investigação na fase da adolescência? Poderá perguntar-se. A primeira razão deriva da importância que, hoje em dia, começa a assumir, por razões óbvias, a problemática da adolescência. A segunda razão prende-se com a nossa situação profissional. Na qualidade de docentes dos Cursos de Formação de Professores para os ensinos Preparatório e Secundário, não podemos ignorar a população a que se destinam os nossos professores nem deixar de investigar sobre ela.

Entre os sujeitos a estudar incluímos também os alunos dos Cursos de Didácticas Especiais da Universidade de Aveiro e professores estagiários, para recolher dados que nos permitam verificar como funcionam, a esse nível, os processos de encorajamento, em ordem à identificação de estratégias de ensino/aprendizagem e à elaboração de materiais a utilizar em supervisão.

Pensamos que este projecto se justifica pelas seguintes razões: 1) relevância dos aspectos acima mencionados; 2) reduzido número de estudos sobre o assunto; 3) urgência em se proceder a estudos mais aprofundados sobre a adolescência; 4) necessidade de se investigar sobre supervisão; 5) interesse em realizar estudos aplicados no contexto educacional português.

4 — APLICABILIDADE DOS RESULTADOS E DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO

Como possíveis aplicações dos resultados prevemos, neste momento, as seguintes: 1) extensão e adaptação das estratégias usadas na

formação inicial de professores à formação contínua, em serviço e recorrente; 2) alargamento do projecto com vista a identificar as formas de encorajamento percebidas pelos alunos do ensino primário; 3) extensão do projecto, de modo a analisar a relação entre formas de encorajamento e proveniência social dos alunos; 4) tradução para línguas estrangeiras das formas verbais de encorajamento identificadas, a fim de poderem ser utilizadas na formação de professores de línguas; 5) preparação de mini-cursos, protocolos e outros materiais para formação de professores.

5 — FASEAMENTO

Numa primeira fase, iniciámos um levantamento bibliográfico sobre o tópico. Partindo do descriptor encorajamento, conjugado com aprendizagem e adolescente, fizemos uma primeira pesquisa bibliográfica, exploratória, utilizando o serviço QUESTEL em demonstração na Universidade de Aveiro em 25/5/83. Os resultados desta pesquisa, praticamente nulos, foram confirmados por outras, por nós efectuadas em bibliotecas portuguesas, espanholas e francesas. Sentimo-nos assim na necessidade de alargar o campo de pesquisa e passámos a incluir também os descriptors *elogio* e *motivação*, por nos parecerem os mais próximos dos nossos objectivos. Embora também atentos ao descriptor *reforço*, não nos detivemos muito sobre eles pelas razões atrás apontadas. Continuamos ainda a nossa pesquisa e preparamos, neste momento, duas tentativas de pesquisa por computador, a realizar em Lisboa e em Salamanca. Mas decidimos passar já à fase de realização prática do projecto por estarmos convencidos de que, neste tópico, as pesquisas bibliográficas não vão trazer resultados muito relevantes. Parece-nos efectivamente tratar-se de um assunto muito pouco estudado. Na segunda fase, que agora iniciamos, procuramos identificar as formas de encorajamento e o seu grau de intensidade, tal como são entendidos pelos alunos. Esta fase decorre em dois momentos: um primeiro, que envolve um questionário de tipo aberto, feito a cerca de 320 alunos e 320 professores do ensino preparatório, secundário e universitário; e um segundo, que se centrará num questionário fechado, elaborado com base no primeiro, igualmente destinado a alunos e professores dos mesmos graus de ensino, mas em número superior, ainda a determinar.

Numa terceira fase, e com base nos resultados obtidos, passaremos

(*) Professores Associados do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Consulta Psicológica

CONTINUAÇÃO DA PAGINA 3

vezes se transforma a intervenção preventiva; procura-se, pelo contrário, situar a intervenção psicológica no domínio da normalidade e na potencialização do desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Torna-se aqui descabida qualquer referência a estruturas psicopatológicas, assumindo-se a psicologia do desenvolvimento como disciplina de base.

Ainda quase inexistente entre nós, uma grande quantidade de intervenções desenvolvimentais têm vindo a surgir nos Estados Unidos e Canadá, inspiradas, entre outros, nos trabalhos de Sprinthal, Mosher, Cognetta, Berneir...

MÉTODOS DE INTERVENÇÃO

Cabe-nos finalmente, a oportunidade de referir os diferentes métodos de que poderá dispor o psicólogo para atingir os diferentes alvos e realizar os vários objectivos.

O número de profissionais existentes e a necessidade de abranger uma quantidade crescente de indivíduos, numa variedade de contextos, obriga à organização de alternativas às tradicionais abordagens de serviço directo. Foi assim que outros serviços têm vindo a surgir, como sejam a consultadoria ou formação de outros profissionais e a utilização dos «mass-media».

1 — SERVIÇO DIRECTO

A psicoterapia tradicional é habitualmente vista no contexto duma

relação directa ou de um serviço face a face. A limitação da intervenção à própria pessoa do psicólogo diminui o seu espectro de acção, podendo ainda eventualmente, reduzir a sua qualidade, dado o facto de muitas vezes a eficácia poder ser aumentada pela acção de figuras significativas que mais directa e habitualmente lidam com a população alvo.

2 — CONSULTADORIA OU FORMAÇÃO

Dadas as limitações óbvias do serviço directo, os psicólogos têm procurado, mediante o recurso à consultadoria, formação de outros profissionais e paraprofissionais, assegurar uma maior dissiminação dos seus serviços aumentando, simultaneamente, a sua qualidade.

Numerosos exemplos podem ser encontrados para estas intervenções, como seja a formação dos paraprofissionais encarregados do atendimento dos telefones de prevenção do suicídio, a formação dos pais para lidarem com os problemas e/ou promoverem o desenvolvimento psicológico dos seus filhos, o treino de enfermeiras no apoio psicológico a pessoas em estado de cancro terminal, etc., etc... No entanto, talvez o sector em que esta acção possa trazer efeitos benéficos mais imediatos, situa-se no domínio da formação psicológica de professores. Com efeito, a colocação privilegiada dos professores, num sector por onde passa a quase totalidade da população portuguesa, torna-os agentes importantes da modelação dos comportamentos e de influência no desenvolvimento psicológico dos indivi-

duos. Eis pois porque se impõe, junto destes, um trabalho aturado de forma a, indirectamente, ser atingida uma população, da qual somente uma pequena parte nos chegaria às mãos. Vários trabalhos têm demonstrado o passo crescente deste tipo de intervenção entre nós, dos quais é bem exemplificativa a realização em Junho de 1983 do «1.º Encontro Nacional sobre Formação Psicológica de Professores do Ensino Preparatório e Secundário», sendo igualmente significativa o facto deste encontro ter sido organizado por um serviço de consulta psicológica.

3 — O USO DOS «MASS-MEDIA»

A expansão dos órgãos de comunicação de massas, colocou-os em plano de destaque no que concerne à influência sobre o comportamento dos indivíduos. Assim, os jornais, a televisão, a rádio, os livros e o computador, podem vir a tornar-se, num futuro próximo, veículos privilegiados do trabalho dos psicólogos. É o caso de alguns programas de orientação vocacional por computador (ver Super, 1970), ou alguns livros de auto-ajuda psicológica (Ellis).

CONCLUSÃO

A consulta psicológica pode deste modo ser definida como uma intervenção que, por intermédio de meios psicológicos directos ou indirectos, visa remediar, prevenir ou promover o desenvolvimento psicológico dos indivíduos, grupos, instituições ou comunidades.

A tendência actual vai no sentido da procura de alargar ao máximo os alvos da intervenção, os

métodos e fundamentalmente, no privilegiar das intervenções com objectivo desenvolvimental, caminhando para um campo seguro de identidade do psicólogo e imprimindo um sentido real à designação de «consulta psicológica para o desenvolvimento humano», da qual faremos uma maior exploração em futuro trabalho.

BIBLIOGRAFIA

- Allen et al. — Community Psychology and the schools: a behaviorally oriented multilevel preventive approach. Hills Dale: Lawrence Erlbaum Associates, 1976.
- Bairoir, J. et al. — Estudo Epidemiológico da deficiência mental. Lisboa: COOMP, 1979.
- Campos, B. — Elaboração participada de um projecto de inovação-formação pedagógica. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1982.
- Garfield, S. L. — Effectiveness of psychotherapy: the perennial controversy. Professional Psychology: Research & practice, 1983, 14, 35-43.
- Morrill, W. H. et al. — Dimensions of counselor functioning. Personnel and Guidance Journal, 1974, 52, 354-359.
- Santos, P. e Pacheco, J. — Prevenção do Suicídio. Jornal de Psicologia, 2, 3, 1983.
- Super, D. E. — Computer-Assisted counseling. N. Y.: Teachers College Press, 1970.
- Pirottesa, J., et al. — Counseling: theory, research and practice. Chicago: Rand Macnally, 1978.

ABSTRACT

Based on Morrill and col. counseling cube, this article presents the large possibilities open to counseling psychology as an unified perspective of psychological practice. Within this framework, the author points out the new developments and their implications to psychological practice in Portugal.

Encorajamento

CONTINUAÇÃO DA PAGINA 9

ao desenvolvimento de estratégias e à elaboração de materiais a experimentar na formação de professores. Daí, o último termo do título do projecto: supervisão.

6 — PROFISSIONAIS IMPLICADOS — APOIOS

O projecto de investigação foi concebido pelos autores deste artigo que serão os supervisores do mesmo. Neste momento, conta-se já com a colaboração de Maria Teresa Paiva Nazareth, assistente do Centro Integrado de Formação de Professores (CIFF) da Universidade de Aveiro. Novos colaboradores integrarão o projecto.

O trabalho insere-se nas actividades de investigação do Departamento de Ciências da Educação e CIFF da U. A. e tem o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. Os autores estabeleceram já contactos com o Prof. E. Stones, da Universidade de Liverpool, que se tem debruçado sobre o tópico, bem como o Prof. M. Berger, director da formação de professores no St. Mary's College, Maryland, e com a Prof. M. da Graça Feldens da Universidade do Rio Grande do Sul. Esperam também poder apresentar o projecto no IV Seminar on Teacher Education que terá lugar

na Inglaterra, de 13 a 19 de Abril de 1984.

NOTAS

NOTA 1 — VYGOTSKY, L. S. — «Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar». Em LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros, Psicologia e Pedagogia I — Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Lisboa: Ed. Estampa, 1977, págs. 41-47.

NOTA 2 — VEJA-SE TAVARES, J. e ALARCÃO, I., Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Curso de Complemento de Formação para Professores de Trabalhos Manuais e do 12.º Grupo. Lisboa: Secretaria de Estado da Educação e Administração Escolar, 1982/83, 5 Fasc. (Of.).

NOTA 3 — BRUNER, J. S., Towards a Theory of Instruction. Cambridge: Harvard University Press, 1978, pág. 128.

NOTA 4 — VEJAM-SE, entre outros, MEIGHAN, R., «Pupils' perceptions of the classroom techniques of post-graduate student teachers», em British Journal of Teacher Education, 3, 2, 1977, págs. 1-10; NICHOLS, J. G., «Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading», em Journal of Educational Psychology, 71, 1979, págs. 94-99 e VELDMAN, D. J. e PECK, R. F., «Student teachers' characteristics from the pupils' viewpoint», em Journal of Educational Psychology, 54, 1963, págs. 464-55.

ABSTRACT

The authors present the research project «Development, Learning and Supervision» and analyse the encouragement concept, explaining the relationship between teacher encouragement and learning/development.

The goals and guidelines of methodology to be used, are also described.

ENTREVISTA COM...

CONTINUAÇÃO DA PAGINA 6

«Sim. Demostrámos já que reconstituindo o meio externo em que um item foi aprendido se torna mais fácil a sua evocação. Ocorre um efeito similar em relação ao estado interno do sujeito, determinado por uma droga como o álcool, ou por uma emoção. Este efeito é conhecido pelo nome de dependência de estado. Descobrimos, por exemplo, que o que se aprende sob efeito do álcool é melhor recordado quando o indivíduo se encontra mais tarde em idêntico estado de alcoolemia. Demonstrou-se também que os efeitos de dependência, quer contextual, quer de estado, ocorrem apenas se a memória for testada por evocação, desaparecendo quando se usa uma prova de reconhecimento. Se o experimentador induzir nos sujeitos determinado estado emotivo, e os fizer aprender uma certa lista de palavras, esses sujeitos recordarão-se no momento da evocação estiverem no mesmo estado emotivo. No entanto, se lhes for apresentada uma outra lista de palavras para que reconheçam aquelas que tinham antes aprendido, já não haverá diferenças consoante o estado emocional. O mesmo aconteceria se em vez deste tivesse sido manipulado o contexto da aprendizagem (dentro ou fora da água).

Isto pode dar-nos indicações psicológicas importantes. Quando alguém está deprimido tende a recordar acontecimentos de teor depressivo, que o fazem sentir ainda mais deprimido. Esta espiral

só pode ser interrompida se a pessoa conseguir ultrapassar a influência do estado emocional. Ora a aprendizagem de estratégias adequadas a esse fim dificilmente resultará se tiver sido feita quando o sujeito não estava deprimido; uma certa rigidez nos mecanismos de controle do deprimido impede que nos períodos críticos ele consiga generalizar e utilizar estratégias aprendidas num estado diferente. Para lidar com tal rigidez, talvez fosse possível elaborar procedimentos baseados no reconhecimento, em vez da evocação espontânea. Bom, isto é apenas uma possibilidade, uma via a explorar: por futuras investigações.

Libros referidos:

- Baddeley, A. D. (1976). The psychology of memory. Basic Books, New York.
- Baddeley, A. D. (1983). Your memory: A user's guide. Penguin Books, Harmondsworth.

Publicações Recebidas

REVISTAS

- Futebol em Revista, 1983, vol. 4, n.º 4 (Novembro/Dezembro).
- Hospitalidade, 1983, vol. 47, n.º 185 (Outubro/Dezembro).
- Lecturas sobre la Psicología de la Motivación (Univ. Santiago de Compostela), 1983, n.º 2 (Abril) e 3 (Outubro).
- Psychology News & In Mind, 1984, n.º 35.
- Revista Portuguesa de Psicologia.
- School Psychology International.

Reflexões sobre uma cadeira de Psicologia de Desenvolvimento no Curso de Formação de Professores da Universidade do Minho ⁽¹⁾

JULIA FORMOSINHO (*) e
MARIA ALICE RIBEIRO (**)

Desenvolver uma perspectiva «científica» do ensino através duma relação automática e mecânica entre a psicologia e o currículo é «visão» em que não acreditamos.

Evitamos cair na falácia de alguns psicólogos que assumem que as variáveis importantes para a investigação do psicólogo são automaticamente as variáveis importantes para o professor — logo as conclusões da investigação psicológica devem ser automaticamente a fundamentação do pensamento de professor acerca da sua prática educacional (e até dos seus conteúdos programáticos). Sabido que a prática educacional tem a ver com as finalidades educativas não podemos pensar que a investigação psicológica é suficiente para tal determinação. Seria cair em simplismos tais como:

- o reforço é eficiente (veja-se estudo tal, tal, tal);
- logo ganhar em reforço é bom para a criança.

ou este outro:

- estes «bons» professores praticam estas «competências» (veja-se estudo tal, tal, tal): logo é bom ensinar aos nossos professores todas estas competências/ou ainda...
- dada a verificação da sequência de estágios do desenvolvimento da criança: fazer o aluno atingir um estágio mais elevado é o objectivo da prática do professor.

Se quisermos fazer a crítica deste último simplismo podemos dizer que faltaram no processo pelo menos duas etapas:

- 1 — demonstração filosófica do desenvolvimento como principal objectivo da educação.
- 2 — demonstração de que um estágio posterior é melhor e mais adequado do que estágio anterior.

Com tudo isto queremos dizer que não temos uma visão imperialisista da psicologia pois temos do processo educativo uma visão global radicada na visão que temos do homem.

Poderemos talvez acrescentar que tudo isto apela para o facto de ser necessário ter uma teoria de formação de professores quando se formam professores.

Feitas estas reflexões talvez seja mais fácil entender as opções feitas por nós em relação a finalidades, conteúdos programáticos, metodologias de ensino, avaliação de alunos etc.

1. FINALIDADES

- Ser capaz de observar, descobrir, compreender e apoiar

(1) — Artigo baseado na comunicação apresentada ao 1.º Encontro Nacional de Formação Psicológica de Professores do Ensino Preparatório e Secundário (Porto, 3 e 4 de Junho de 1983).

(*) Assistente da Unidade de Ciências da Educação da Universidade do Minho.

(**) Presentemente a frequentar o Mestrado em «Activação do Desenvolvimento Psicológico» — Universidade de Aveiro.

o desenvolvimento e os comportamentos da criança e do adolescente no seu processo evolutivo numa dada realidade familiar e escolar, num contexto sócio-cultural.

- Estar sensibilizado a compreender as dificuldades no comunicar, aprender e crescer das crianças e dos adolescentes com as suas crises e conflitos, com os seus ritmos e ritos próprios.
- Criar nos futuros professores a necessidade e hábito de um conhecimento profundo de si importantes para compreender e comunicar com os outros.
- Compreender a dinâmica que se estabelece nos diferentes grupos institucionais em que o professor participa desenvolvendo capacidades de animador.
- Desenvolver uma capacidade crítica em relação à ciência «feita» fomentando uma atitude activa de investigação e não de uma mera recepção de conhecimentos.
- Consciencializar a importância de uma visão integradora destes conteúdos noutras áreas curriculares. A Psicologia é uma perspectiva que conjuntamente com outras contribuirá para um mais profundo e global conhecimento de nós próprios e do meio envolvente no processo educativo e na situação de aprendizagem.

2. PROGRAMA, METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DO SEMESTRE

«Quando os professores são tratados de uma forma semelhante àquela em que se deseja que eles tratem os seus alunos têm mais probabilidades de adoptar um estilo desejável de comportamento no ensino». — R. S. Peck e James Tucker.

O programa apresenta as principais correntes e teorias do Desenvolvimento da criança e do adolescente apelando a uma posição crítica sobre elas e a uma consciência das possibilidades do meio envolvente na facilitação desse desenvolvimento.

Partindo da perspectiva de um isomorfismo em Formação de Professores, demos muita importância às metodologias por nós utilizadas para o cumprimento do programa pois pensamos que podem ser oportunidade implícita de aprendizagem.

O programa, avaliação e metodologia foram discutidas nas primeiras aulas, como um processo formativo que permita responder a motivações individuais e implique o grupo na construção do saber. Este processo inicial teve sequência ao longo do ano com inquéritos anónimos aos alunos, discussões nas aulas, etc. Procurou-se realizar aulas dinâmicas, críticas, vivenciando e analisando situações e empregando técnicas e estratégias diversificadas. Prepararam-se e orientaram-se aulas em equipa, por vezes interdisciplinarmente.

Das referências e elementos de consulta constaram além de uma bibliografia da especialidade, poemas, romances, filmes, etc.

Integrados nos horários das próprias aulas ou paralelamente, organizaram-se debates, mesas redondas com temas como Educação Artística, Desigualdades Sexuais, Educação e Adolescência, etc.

Procurou-se um aproveitamento dos recursos das turmas, da Universidade e da cidade. Assim, alunos pintores colaboraram em aulas sobre a criatividade, alunos com prática como professores e educadores colaboraram em mesas redondas falando das suas experiências pedagógicas. Houve contactos e colaboração com associações locais e iniciativas comunitárias como semanas culturais, exposições, etc.

Com carácter facultativo realizaram-se sessões de dinâmica corporal, importantes momentos de experiência globalizante e criativa. Tivemos a preocupação de iniciar os alunos às metodologias de investigação através de breves noções, de trabalho de campo e sua análise (muito interessante a experiência em certas turmas do emprego da Metodologia de trabalho de Projecto).

Procurou-se um aproveitamento em que muitas vezes caem os trabalhos de grupo e explorar antes as suas potencialidades.

3. A AVALIAÇÃO

Tivemos em relação à avaliação uma preocupação semelhante àquela que temos em relação à metodologia — que ela se constitua em ocasião de aprendizagem. Assim procuramos uma avaliação diversificada através da participação nas aulas, dos trabalhos de grupo, do trabalho de campo, do trabalho de projectos, etc.

Procurámos também sensibilizar os alunos às dificuldades da avaliação pela auto-avaliação e pela avaliação de grupo.

Fizemos ainda a discussão das próprias formas de avaliação e seus respectivos pesos.

Parece agora possível concluir que para desenvolver este curso nos baseamos numa certa opção científica, nas nossas crenças, desejos e projectos de sociedade e também numa certa opção epistemológica que poderá ser importante salientar. De facto toda a metodologia utilizada neste curso tem base numa certa concepção epistemológica de Piaget ou de qualquer «construtivismo» onde se acredita que o conhecimento não depende basicamente nem de qualidades inatas de um sujeito nem dum modo de objectos fora do sujeito mas é antes algo construído pelo sujeito na sua interacção com os objectos.

Esta concepção epistemológica traz consigo certas exigências pedagógicas, entre elas a de que o professor possibilite ao aluno ocasiões diversificadas para a construção de conhecimento. Assim temos, por exemplo: para o aluno chegar a um conhecimento adequado das operações concretas ele é posto frente à informação teórica (na própria aula), é-lhe fornecida informação bibliográfica so-

bre o mesmo assunto bem como textos de apoio e é preparado e posto na situação de realizar algumas experiências de Piaget e convidado a discutir as implicações pedagógicas de todo o conhecimento que construiu relativo a esse assunto.

Entre os vários problemas que nos levanta esta visão da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento citamos:

1. O facto de as aulas de Psicologia (e algumas outras aulas de Ciências da Educação) surgirem aos alunos desintegradas dos conteúdos e metodologias de outras disciplinas. Realmente na Universidade não se faz uma planificação conjunta nem um debate sobre os cursos de Formação de Professores o que se traduz numa descoordenação entre as disciplinas da especialidade (Matemática, Línguas, etc.) e a disciplinas de Ciências da Educação (isto para não falar da própria descoordenação existente dentro da Unidade de Ciências da Educação).
 2. O currículo destes cursos foi desenvolvido dentro de várias limitações. Entre elas aponta-se como fundamentais uma exterior à Universidade: as imposições feitas pelo Ministério em relação ao elenco curricular (o que é um atentado contra a autonomia universitária e mais uma «boa» afirmação de total centralização); Outra interior à mesma, concretamente as limitações internas derivadas do facto de os currículos serem planeados, não de acordo com objectivos previamente traçados e tendo em conta o perfil do professor que se quer formar, mas dentro de uma relação de forças, onde muitas vezes o currículo que se desenvolve não é o que se quer mas o que se pode...
- Como sempre em tal situação, o prejudicado é o aluno que não fica com o currículo que precisa mas sim com aquele que se adapta a garantir a influência académica a certas pessoas envolvidas em o implementar. O resultado é a transformação do currículo numa colecção abundante de cadeiras, que deixam o aluno sem tempo para construção do conhecimento, incentivando-o a pedir uma «sentença» que facilmente decore como única medida de sobrevivência física e psicológica.

ABSTRACT

The authors make some considerations concerning the relationship between psychology and teachers training, analysing and making some critics to the development of a «scientific» view of teaching based on a simplistic and mechanical relationship between psychology and curriculum, psychology and teacher.

The goals, program, methodology, organization and evaluation of a Developmental Psychology se are analysed.



ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LICENCIADOS EM PSICOLOGIA

1.º ENCONTRO NACIONAL

Intervenção Psicológica na Educação

Porto - 31 de Maio, 1 e 2 de Junho - 1984

Organizado pela Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia (A.P.L.P.), realizar-se-á nos próximos dias 31 de Maio, 1 e 2 de Junho, nas instalações da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, o «I ENCONTRO NACIONAL DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO».

De acordo com a Comissão Organizadora, este Encontro pretende reunir especialistas nacionais de reconhecida competência científica em tal domínio, tendo em vista não só a análise dos progressos e desenvolvimentos recentes da investigação psicológica em contextos educativos, mas também o impacto e contributo da intervenção psicológica na educação.

O vasto leque de temas a abordar permitirá por certo a análise e discussão de aspectos de particular interesse e importância para todos aqueles que, directa ou indirectamente, se interessam e/ou intervêm no processo educativo, constituindo, também, uma ocasião única para a divulgação do papel do psicólogo em contextos educativos e do envolvimento da Psicologia, como ciência e como profissão, nas práticas educativas.

Por outro lado, a Comissão Científica, que integra, os Profs. Doutores Viegas Abreu (Univ. de Coimbra), Isolina Borges (Univ. do Por-

to), Bártolo Campos (Univ. do Porto), Ferreira Gomes (Univ. de Coimbra), Albano Estrela (Univ. de Lisboa), Luís Joyce-Moniz (Univ. de Lisboa), Rita Mendes Leal (Univ. de Lisboa), Ferreira Marques (Univ. de Lisboa), Aura Montenegro (Univ. de Coimbra), Nicolau Raposo (Univ. de Coimbra) e Bairrão Ruivo (Univ. do Porto), parece constituir também garantia de elevada qualidade científica que este I Encontro, por certo, demonstrará.

Entretanto, a Comissão Organizadora, constituída pelos Drs. Leandro Almeida (Univ. do Porto), Oscar Gonçalves (Univ. do Porto) e José Fernando Cruz (Univ. do Minho), procurando dignificar e enriquecer esta reunião científica, tem já confirmadas as presenças, como especialistas convidados estrangeiros, dos Professores Doutores Peter F. Merenda (Director do Departamento de Psicologia da Universidade de Rhode Island — Estados Unidos), Paul Vasconcelos (Assistente do Departamento de Educação da Universidade de Massachusetts em Amherst — E. U. A.), Patrícia Joyce Fontes (Centro de Investigação Educacional da Universidade de St. Patrick, Dublin — Irlanda) e Dick Dustin (Universidade de Iowa — Estados Unidos), para além de outros especialistas ainda não confirmados.

O Programa Científico, para além de Sessões, Plenários e Painéis, integrará também Conferências abertas ao público subordinadas a temas a divulgar oportunamente.

Os preços das inscrições, até 15 de Abril, são os seguintes: Membros efectivos da A.P.L.P. — 2500\$00; Membros estudantes da A.P.L.P. — 2000\$00; Estudantes — 2500\$00; Outros — 3500\$00. De 16 de Abril a

16 de Maio (data limite para inscrições), os preços atrás mencionados sofrerão um agravamento de 1000\$00 para qualquer uma das categorias.

Para mais informações e/ou inscrições os interessados poderão contactar com: Com. Organizadora/Secretariado do I Encontro Nacional de Intervenção Psicológica — Apartado 842 — 4014 PORTO Codex.

Programa Científico

(PROVISÓRIO)

SESSÕES PLENÁRIAS

- Psicologia Educacional no ensino básico
Prof. Doutor Bártolo Ruivo (U.P.)
- Intervenção psicológica no ensino especial
Prof. Doutora Rita Mendes Leal (U.L.)
- Intervenção psicológica no ensino secundário
Prof. Doutor Bártolo Campos (U.P.)

PAINÉIS

- Aprendizagem e Desenvolvimento
Coordenador: Prof. Doutor Viegas Abreu (U.C.)
- Observação e Avaliação em Pedagogia
Coordenador: Prof. Doutor Albano Estrela (U.L.)

• Textodependência e Saúde Mental Juvenil

Coordenador: Prof. Doutor Cândido Agra (U.P.)

• Educação Especial

Coordenador: Prof. Doutora Rita Mendes Leal (U.L.)

• Educação Infantil

Coordenador: Prof. Doutora Isolina Borges (U.P.)

• Formação Psicológica de Professores

Coordenador: Prof. Doutor Nicolau Raposo (U.C.)

• Orientação Vocacional

Coordenador: Prof. Doutor Ferreira Marques (U.L.)

• Estratégias Cognitivistas em Psicologia Educacional

Coordenador: Prof. Doutor Luís Joyce-Moniz (U.L.)

LEITURAS

SODOMA: ENSAIO SOBRE A HOMOSSEXUALIDADE

Col. Margens do Texto, 2.ª ed., Lisboa: Moraes Editores, 1983

Neste mundo de sexuais é com apreço que registamos, doze anos volvidos sobre a primeira aparição nos escaparates, a reedição de um livro sobre a homossexualidade.

Tema já que é tabu mas que todavia não deixa de nos apouquentar quando muito não seja porque faz apelo à elegia da diferença.

O autor, psicanalista, traça um itinerário muito completo daquilo que ele considera ser um desvio — e a nosso ver, bem — mais do que uma perversão.

Inscrive a homossexualidade em contextos vastos mas interdependentes, desde a história à antropologia, do social ao biológico, do mítológico ao religioso, do moral ao religioso, da doença à sanidade

relacionando-os na rede complexa que é o sujeito invertido.

Embora perfilhando Freud não se coíbe de o criticar, mormente no que diz respeito ao dogmatismo que aquele expressa, quando explica as componentes sociais pelos desvios que as tendências homossexuais são obrigadas a fazer, em face da escolha do objecto heterossexual. Parafraseando o autor, estaríamos em «pleno pansexualismo: nada pode brotar independentemente da dinâmica sexual e do desejo» (p. 202).

Pena é que a obra «esqueça» demasiadamente Gomorra em função de Sodoma, o que se pode comprovar até no título. A autor explica isso mais em função da sua prática clínica onde de facto o sexo feminino, provavelmente pelas características de uma homossexualidade vivenciada com menor angústia e socialmente menos punível, rareia.

Uma leitura que aconselhamos, principalmente para bem da nossa própria lucidez e para que não vejamos o homossexual apenas e só como um potencial portador do SIDA.

Rui Abrunhosa Gonçalves

Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica

Na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto realizaram-se, nos passados dias 16 e 17 de Janeiro, as provas de aptidão pedagógica e capacidade científica requeridas pela Licenciada Maria de São Luís Vasconcelos da Fonseca e Castro.

No primeiro dia a candidata fez a apresentação e justificação de um relatório elaborado para uma aula prática de Psicologia Experimental, disciplina do 2.º ano da Licenciatura em Psicologia, que lecciona desde 1980/81, intitulado «Tempos de reacção consoante número de alternativas e quantidade de informação». A discussão esteve a cargo do Prof. Doutor Viegas Abreu, tendo-se debatido, entre outros, o papel da Teoria da Informação no desdobramento de um novo paradigma psicológico (actualmente dominante?), o da Psicologia Cognitiva, e os múltiplos usos da medição dos tempos de reacção na prática da Psicologia.

No segundo dia, o Prof. Doutor C. Rodrigues teve a seu cargo a discussão do trabalho de síntese, intitulado «Aspectos Psicológicos da Assimetria Hemisférica: Síntese da Investigação Comportamental e Estudo Exploratório». Aí se aborda um tema que recentemente tem suscitado o interesse não só de investigadores e clínicos, como do público em geral: será que apesar da sua aparência grosseiramente idêntica os dois hemisférios cerebrais têm um papel fundamentalmente diferente no funcionamento do ser humano? O trabalho constitui uma revisão da literatura recente (até Dezembro de 1982) com in-

vestigação comportamental. Assim, após uma introdução sobre as origens e panorama actual do estudo da assimetria hemisférica, um dos assuntos mais actuais em Neuropsicologia e Psicologia Cognitiva pela sua relevância teórica e prática, são abordados os principais resultados obtidos com apresentação visual (recorrendo à técnica do Campo Visual Dividido), auditiva (técnica de audição dicótica), e táctil dos estímulos, bem como os de observação da direcção lateral do olhar. Após um exame sumário da importância de factores ontogénéticos e sexuais, são discutidos os modelos propostos para dar conta do padrão conhecido de assimetrias hemisféricas (pois a vastidão e complexidade do tema, por um lado, e o estado actual do conhecimento, por outro, não permitem formular ainda uma teoria abrangente e unanimemente aceite sobre o funcionamento cognitivo dos dois hemisférios). O trabalho é complementado pela apresentação de um estudo piloto sobre efeitos de lateralidade na detecção de um alvo (uma face humana) sobreaprendido, em que os resultados sugerem uma superioridade do hemisfério esquerdo, um dado, concordante com outros recentes, e a mostrar que o facto de os estímulos serem faces não implica automaticamente a obtenção de uma superioridade do hemisfério direito.

Concluídas as provas, o júri atribuiu à candidata, por unanimidade, o resultado final de «Aprovado com a classificação de Muito Bom».

L. S. A.

EDIÇÕES

Jornal de
PSICOLOGIA

COM O APOIO DA FUNDAÇÃO ENG. ANTÓNIO DE ALMEIDA

À VENDA!

TEORIAS DA INTELIGÊNCIA

por LEANDRO S. ALMEIDA

Desconto de 25 % para assinantes do J. P.

Por correio (porte incluído) 250\$00