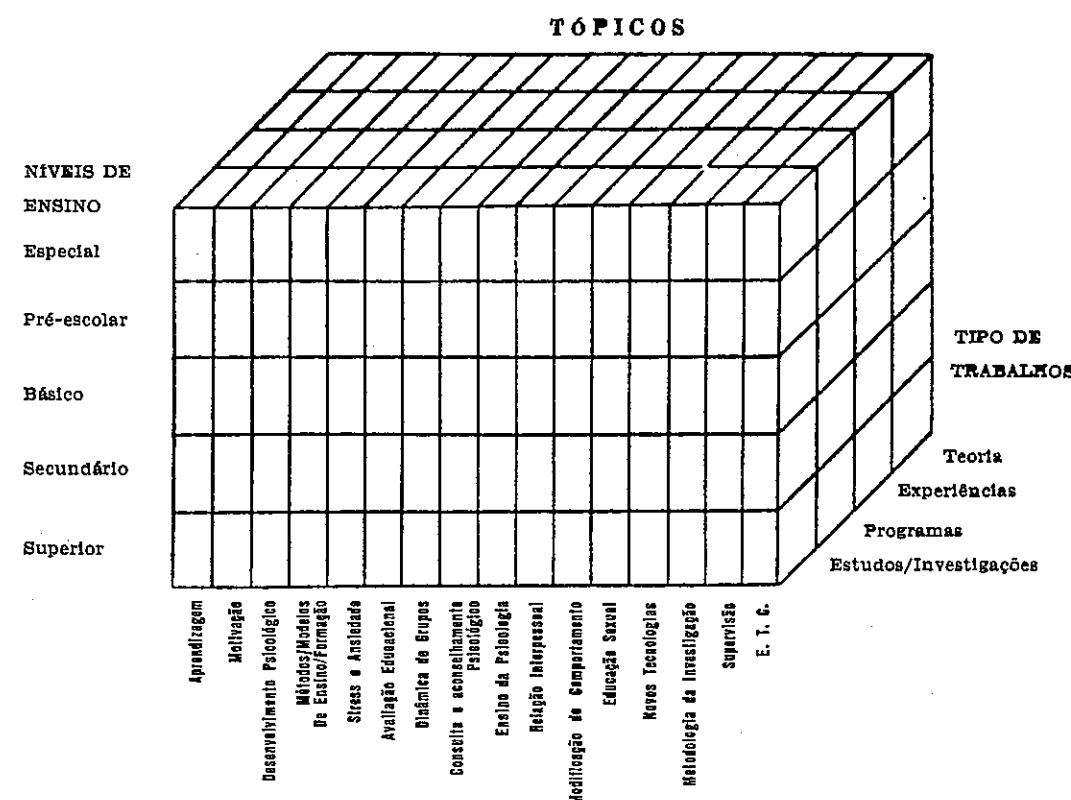


FIRST INTERNATIONAL MEETING **ON PSYCHOLOGICAL TEACHER EDUCATION**

II ENCONTRO NACIONAL **DE FORMAÇÃO PSICOLÓGICA DE PROFESSORES**

29 de Maio a 1 de Junho de 1986

UNIVERSIDADE DO MINHO-Unidade de Ciências da Educação



COMISSÃO CIENTÍFICA NACIONAL

AGOSTINHO RIBEIRO
ALBANO ESTRELA
ARTUR MESQUITA
AURA MONTENEGRO
BARTOLO CAMPOS
FÁTIMA SEQUEIRA
INÊS SIM-SIM
JOAQUIM BAIIRÃO
JORGE BENTO
L. JOYCE-MONIZ
M. VIEGAS ABREU

NICOLAU RAPOSO
ODETE VALENTE
RITA M. LEAL

COM. ORGANIZADORA

ARTUR MESQUITA
FÁTIMA SEQUEIRA
JOSÉ F. CRUZ
JOSÉ M. AZEVEDO
MÁRIO FREITAS

**CONVIDADOS
ESTRANGEIROS (*)**
A. IVEY (E.U.A.)
B. CARRON (Canadá)
C. KYRIACOU (Inglaterra)
D. MATTESON (E.U.A.)
K. WHELDADD (Inglaterra)
L. THIES-SPRINTHALL (E.U.A.)
M. BRADFORD IVEY (E.U.A.)
N. SPRINTHALL (E.U.A.)

(*) Presenças já confirmadas

INFORMAÇÕES/INSCRIÇÕES: COMISSÃO ORGANIZADORA/SECRETARIADO DO F.I.M.P.T.E.
APARTADO 302 — 4703 BRAGA CODEX — PORTUGAL

ANAL DE PSICOLOGIA, 1986, VOL. 6, N.º 6

Jornal de **PSICOLOGIA**



DIRECTOR: PEDRO PINHO * PUBLICAÇÃO BIMESTRAL * ANO 5 * N.º 1 * PREÇO 100\$00 * JAN-FEV 1986

DEZ ANOS DE PSICOLOGIA NA UNIVERSIDADE DO PORTO

Bártolo Paiva Campos

PAGINA 3

HISTÓRIA DA PSICOLOGIA EM PORTUGAL (VII): ANTECEDENTES DAS FACULDADES

Isolina Pinto Borges

PAGINA 7

TESTE DO DESENHO DA FAMÍLIA: UM ESTUDO SOBRE A SIMBOLIZAÇÃO NO PSICÓTICO

Francisco de Castro Carneiro

PAGINA 13

ADOLESCÊNCIA E PSICOSE: ABORDAGEM ANALÍTICA DOS PROCESSOS

Rui Paixão e Carlos Amaral Dias

PAGINA 18

FORMAÇÃO PSICOLÓGICA DE PROFESSORES: PERSPECTIVA COGNITIVISTA

Óscar F. Gonçalves

PAGINA 21

NOTAS DO I CONGRESSO MUNDIAL SOBRE DROGAS E ALCOOL

PAGINA 27

O primeiro número do «Jornal de Psicologia» viu a luz do dia em Março/Abril de 1982. O director da altura, Francisco Fontes Moreira, assinava um Editorial intitulado «Even things that are true can be proved», frase da autoria de Oscar Wilde. Em 1982 o «Jornal de Psicologia» não tirou mais nenhum número, e entretanto Francisco Fontes Moreira abandonou a equipa redactorial do jornal.

Houve que encontrar um novo director, e assim Leandro de Almeida (hoje também afastado do jornal, por motivos profissionais), assumiu a liderança do «Jornal de Psicologia», que, verdadeiramente, só iniciaria a sua actividade regular em 1983. O Editorial do primeiro número de 1983 — logo, do segundo número do jornal — tinha o sugestivo título de «Parar para reflectir, reflectir para avançar», onde o novo director dava conta das dificuldades que haviam perturbado a sequência normal da publicação. Leandro de Almeida dirigiu o jornal durante dois profícuos anos, ao longo dos quais a equipa do «Jornal de Psicologia» foi adquirindo a experiência necessária para planear um produto redactorial mais elaborado: as pessoas foram-se rotinando nas diversas tarefas, o jornal passou a ter distribuição nacional, fizeram-se inúmeros contactos com publicações congêneres e com associações ligadas à Psicologia, aumentou significativamente o número dos assinantes, enfim, criaram-se raízes. O «Jornal de Psicologia» manteve a periodicidade prevista de cinco números anuais, (embora saindo com um atraso de cerca de dois meses em relação à data da xapa), impondo-se como a única publicação periódica portuguesa na área da Psicologia que mantinha o plano de publicação previsto.

No final de 1984, foi decidido avançar para um novo formato, um novo grafismo, deixando o «Jornal de Psicologia» de aparentar ser um jornal para se transformar naquilo que na verdade é: uma revista especializada. Na transição do formato, operou-se nova mudança de director, cargo que em 1985 foi assegurado por Jorge Negreiros, que assim intitulou o seu primeiro Editorial: «1984 — Um ano de expansão».

Se 1984 fora um ano de expansão, bem se poderá dizer que 1985 foi um ano de grande expansão: o número de assinantes cresceu em 50%, o número de páginas publicadas (tendo em conta a mudança de formato) aumentou em cerca de 33%, o número de artigos publicados passou de 14 em 1984 para 21 em 1985 e ampliou-se significativamente a difusão do jornal fora do país.

Tal como acontecera com Leandro de Almeida, motivos profissionais levaram Jorge Negreiros a abandonar a direcção do «Jornal de Psicologia», tendo sido eu o nomeado para o desempenho do cargo em 1986. Algum optimismo me leva a considerar que 1986 será, para o «Jornal de Psicologia», ainda melhor que 1985.

Na verdade, as condições para que o jornal possa aumentar a sua periodicidade de 5 para 6 números anuais parecem favoráveis, e em breve será possível fazer uma opção definitiva. O nosso paciente trabalho de

(Continua na pág. 28)

Jornal de PSICOLOGIA

ISSN: 0870-4783

DEPÓSITO LEGAL N.º 7830/85

DIRECTOR: Pedro Pinho

DIRECTORES ASSOCIADOS: Óscar Gonçalves e Miguel Carneira

REDACÇÃO: José Baldala, Maria de São Luís Castro, Rui Abrunhosa Gonçalves, Céu Machado, Paulo Machado, Jorge Negreiros, Maria do Céu Taveira, e José Fernando de Azevedo Cruz (Porto); Carlos Pires e Natália Ramos (Coimbra); Rui Barrote, Margarida Cabugueira Custódio dos Santos e Manuel Geada (Lisboa).

COLABORADORES: Aires Gameiro (Lisboa); Albano Estrela (Lisboa); Amaral Dias (Coimbra); Anna Bonhoir (Louvain-Bélgica); Bártolo Campos (Porto); Bartha Lajos (Budapest-Hungria); Bracinha Vieira (Lisboa); Brigitte Cardoso e Cunha (Porto); Claude Prevost (Paris-França); (Lisboa); António Simões (Coimbra); Aura Montenegro Eleanor Gleason (Mt. Sinai-EUA); G. R. Skanes (Newfoundland-Canadá); Georges Meuris (Louvain-Bélgica); Gerardo Marín (San Francisco-EUA); Gunnar Kyllén (Estocolmo-Suécia); Hakan Brokstedt (Estocolmo-Suécia); Harlan Hansen (Minnesota-EUA); Isolina Borges (Porto); Joanne Steuer (Califórnia-EUA); J. Balthão Ruivo (Porto); Klaus Helkama (Helsínquia-Finlândia); Leonard Goodstein (Washington, D. C.-Estados Unidos); Lois Thies Sprinthal (North Carolina-EUA); Madalena Pitelra (Porto); Maurice Reuchlin (Paris-França); Nicolau Raposo (Coimbra); Norman Sprinthal (North Carolina-EUA); Patricia Fontes (Irlanda); Peter Merenda (Rhode Island-EUA); Luis Alberto Guerreiro (New Jersey-EUA).

SUBSIDIADO POR: Fundação Eng.º António de Almeida
Fundação Calouste Gulbenkian

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

ASSINATURA ANUAL (5 números): Portugal — PESSOAL: 400\$00; Instituições: 500\$00; Espanha: 500 pesetas; Países de expressão portuguesa (Brasil e África) — U.S. \$4; U.S. \$6; Europa — U.S. \$5; U.S. \$7; Outros países — U.S. \$7; U.S. \$10; Preço avulso: 100\$00; Números atrasados: 70\$00.

COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO: COOPAG, CRL-Artes Gráficas Est. Int. da Circunvalação, 14 071 - Tel. 681428 - 4100 Porto

PROPRIETÁRIO: Grupo de Estudos e Reflexão em Psicologia, R. das Taipas, 76 — 4000 Porto

REDACÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E PUBLICIDADE: «JORNAL DE PSICOLOGIA», Rua das Taipas, 76 — 4000 Porto

DISTRIBUIDORA: CDL — Av. Santos Dumont, 57-2.º — 1000 Lisboa. Tel. 769744; R. Miguel Bombarda, 578 — 4000 Porto. Tel. 693908; R. Rosa Falcão, 9 — 3000 Coimbra. Tel. 29455.

TIRAGEM: 3000 exemplares.

LIVROS E PUBLICAÇÕES: Faremos referência a livros e outras publicações de que nos sejam enviados exemplares.

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

INDEXADO EM: Psychological Abstracts.

SUBSCRIPTIONS RATES: Volume 4, 1985 (5 issues)

	Brasil/África	Europe	All Others
Individual	US \$4	US \$5	US \$7
Institutions	US \$6	US \$7	US \$10

Complete preceding volumes are available at the annual subscription rate. Write to: Jornal de Psicologia, Rua das Taipas, 76 — 4000 Porto, Portugal.

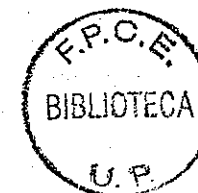
O JORNAL DE PSICOLOGIA é uma publicação destinada à divulgação e discussão de temas e assuntos nos diferentes domínios da Psicologia e ciências afins. O seu principal objectivo consiste em encorajar e facilitar o desenvolvimento da Psicologia em Portugal, contribuindo assim para o seu avanço como ciência, como profissão e como um meio de promover o bem estar humano.

O conteúdo do JORNAL DE PSICOLOGIA abrange diferentes áreas e domínios. Para além de artigos e estudos de carácter teórico, revisões da literatura, documentos e artigos de discussão de práticas inovadoras, regularmente aparecem secções especiais. Uma secção de «Opinião» é dedicada à discussão de aspectos actuais relacionados com a prática da Psicologia, críticas, réplicas ou pequenos artigos apresentando ideias e/ou perspectivas de carácter inovador. Além disso, a secção «Entrevista com...» visa apresentar as ideias, o trabalho e o contributo, para o desenvolvimento da Psicologia, dos melhores especialistas nacionais e estrangeiros. Secções especiais são também dedicadas a revisões e comentários a livros e outras publicações, bem como a informações de carácter geral e a notícias sobre reuniões científicas nacionais e internacionais. Finalmente existe uma secção de «Internacional» dedicada à apresentação do estado actual e dos recentes desenvolvimentos da Psicologia em diferentes países, particularmente o ensino, a formação, a investigação e o exercício profissional em diferentes domínios.

DEZ ANOS DE PSICOLOGIA NA UNIVERSIDADE DO PORTO

BÁRTOLO PAIVA CAMPOS (*)

Por ocasião da abertura das comemorações do décimo aniversário do ensino da Psicologia na Universidade do Porto, refere-se qual foi até ao presente a evolução do ensino, da investigação e da prestação de outros serviços à comunidade na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Enunciam-se ainda as linhas previsíveis ou desejáveis do seu desenvolvimento futuro.



O ano lectivo de 1985-86 é o décimo em que funciona na Universidade do Porto um curso de Psicologia que foi criado como bacharelato, em 1976, durante o VI Governo Provisório e, logo a seguir, em Janeiro de 1977, transformado em Licenciatura pelo I Governo Constitucional. Este artigo situa em traços largos qual foi até ao presente a evolução do ensino, da investigação e da prestação de outros serviços à comunidade no domínio da Psicologia na Universidade do Porto e enuncia as linhas previsíveis ou desejáveis do desenvolvimento futuro.

DO CURSO À FACULDADE

Institucionalmente, o Curso de Psicologia foi criado e começou a funcionar na Faculdade de Letras, embora com uma Comissão Instaladora autónoma constituída por docentes daquela Faculdade, e das Faculdades de Ciências e Medicina. Assim ficava patente o empenhamento global da Universidade através das Faculdades cujos domínios do saber mantêm maiores afinidades com a Psicologia e onde esta disciplina já se ensinava, integrada nos respectivos planos de estudo. A curto prazo, a tarefa da Comissão Instaladora era desenvolver a Licenciatura em Psicologia pela qual se vinha lutando na Universidade, nomeadamente na Faculdade de Letras; a médio prazo, tratava-se sem dúvida de criar condições para a institucionalização de uma Escola própria. Nos dois primeiros anos de vida do Curso, a prossecução destes dois objectivos correu perigo; não vale a pena fazer neste momento a história desse período, até porque os factores negativos então em jogo acabaram por não levar a melhor e hoje em dia a sua força é, na maior parte dos casos, diminuta.

Não obstante as dificuldades iniciais, o Curso não soçobrou. Alguns meses depois já funcionava em instalações próprias e poucos anos após a sua

criação não só diplomava os primeiros Licenciados em Psicologia, como passava a desenvolver-se em Escola própria, juntamente com as Ciências da Educação, que assim encontravam também uma Escola vocacionada para o seu desenvolvimento na Universidade do Porto. Isto aconteceu com a criação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação em 1980, faz agora cinco anos.

A FORMAÇÃO

Passando do enquadramento institucional global aos projectos de formação em desenvolvimento na Faculdade, verifica-se que a Licenciatura em Psicologia ocupa neste capítulo o primeiro lugar. Até hoje terminaram-na cerca de 330 estudantes. Uma boa parte destes encontra-se a trabalhar e, quase sempre, como psicólogos ou em profissões cujo exercício fica certamente valorizado com a formação psicológica. Quando exercem como psicólogos, trabalham nos vários sectores da actividade económica e social: em empresas têxteis, nas telecomunicações, nos bancos, nos seguros, nos transportes colectivos, nos serviços de saúde, de segurança social, de planeamento regional, de educação, de formação profissional, de emprego, de justiça e de administração autárquica. Os empregadores tanto são empresas e serviços do sector público como do privado e cooperativo.

Se nem todos os diplomados se encontram já a trabalhar no domínio da psicologia, não é porque não existam necessidades, mas porque estas não se traduziram ainda em oportunidades de emprego, seja devido à crise económica seja porque os poucos anos de existência da formação de psicólogos não deram tempo a que se patenteasse de maneira convincente a relevância da intervenção psicológica em sectores alargados da actividade económica e social. Pode acrescentar-se uma terceira razão: estes poucos anos não tornaram ainda possível a qualificação de psicólogos na variedade de domínios e níveis indispensáveis para uma oferta mais adequada à procura social.

A Faculdade não tem descurado o seu papel no fomento da procura social de psicólogos; considera, no entanto, que a estratégia que mais se coaduna à sua natureza situa-se ao nível da qualificação profissional da oferta. De facto, em seu entender, a Licenciatura em Psicologia não se destina unicamente a formar conhecedores e transmissores da produção científica neste domínio ou inves-

(*) Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Este artigo baseia-se nas palavras proferidas pelo autor, na qualidade de Presidente do Conselho Científico da mesma Faculdade na sessão de abertura das comemorações do décimo ano da Psicologia na Universidade do Porto, em Outubro de 1985.

tigos capazes de participar nesta produção. Destina-se primordialmente à formação de *profissionais da intervenção* psicológica no contexto das várias actividades sócio-económicas. Este objectivo de formação profissional de nível universitário é, ao contrário do que pode parecer à primeira vista, mais difícil de alcançar do que o primeiro, tanto mais que, compreensivelmente, não há tradição sólida da intervenção psicológica no nosso país. O que já se alcançou neste campo tem sido possível graças à colaboração de algumas instituições onde se pratica a psicologia e à criação de serviços próprios de intervenção, na maior parte dos casos em colaboração com instituições da comunidade.

No sentido de melhorar a adequação da Licenciatura em Psicologia aos objectivos da formação profissional, o plano de estudos desta foi recentemente reestruturado. O novo plano entra em vigor neste ano lectivo e caracteriza-se pelo agrupamento, nos dois últimos anos, de um conjunto de unidades de crédito à volta de cada uma de cinco grandes áreas de estágio correspondentes aos principais grupos de problemas e/ou contextos em que os psicólogos têm vindo a exercer a sua actividade: instituições de desenvolvimento e educação das crianças, dos jovens e dos adultos, dispositivos ligados ao comportamento desviante, serviços de saúde e empresas.

Considera-se, no entanto, que um primeiro nível de qualificação profissional universitária, correspondente à Licenciatura, não é bastante como qualificação da oferta, dada a especificidade dos múltiplos sectores em que a intervenção do psicólogo pode ser socialmente útil e o grau de especialização que certas intervenções exigem. É por isso que, à semelhança do que acontece noutros países, a Faculdade, para além das actividades de apoio à formação contínua dos Licenciados em exercício que já começou e tenciona incrementar, propôs recentemente a criação de um Mestrado e de um diploma de Especialização Pós-graduada em Psicologia, que espera poder iniciar-se em Outubro de 1986. Com efeito, não só se estima que a qualificação profissional correspondente à Licenciatura não é bastante para formar os psicólogos de que o País precisa, como se defende que cabe à Universidade, neste caso à Faculdade, assegurar o complemento de qualificação profissional do nível pós-graduada. Isto contraria, aliás, certas posições ou omissões recentes do Sindicato dos Psicólogos, a quem oportunamente a Faculdade deu a conhecer a sua posição; espera-se que esta seja devidamente considerada no Ministério do Trabalho, ao qual também foi enviada. No entender da Faculdade esta posição é a que melhor garante, a médio prazo, a qualidade da formação dos psicólogos e das escolas universitárias de Psicologia.

A INVESTIGAÇÃO

Um dos fundamentos desta posição, embora não o único, é o facto da formação profissional de nível universitário, *a fortiori* se se tratar de uma especialização, não poder estar desligada da investigação; significando esta não só compreensão e explicação dos fenómenos ou sistemas, mas também

aumento da capacidade de intervenção nestes. Em interacção com a formação, a investigação é, de facto, a outra dimensão dos projectos da Faculdade no domínio da Psicologia. Como para aquela, também para esta não se pode, ao fim de nove anos, ser excessivamente exigente; parece legítimo verificar, no entanto, que o que está construído é a garantia de futuro promissor. Se o maior contributo da investigação realizada até agora tem ido no sentido da formação de docentes/investigadores e, nalguns casos, docentes/psicólogos/investigadores, também é certo que algo já foi realizado com vista à colaboração na solução de alguns problemas sociais.

Uma parte da investigação realizada ou em curso tem-se efectuado inevitavelmente com a colaboração de centros estrangeiros (suíços, franceses, belgas, ingleses e americanos) mas mesmo esta quase sempre se debruça sobre problemas contextualizados na nossa região. Uma outra parte já se insere em projectos de investigação da própria Faculdade, sem que isto seja impedimento da colaboração de centros estrangeiros. Num caso, mesmo, a Faculdade representa Portugal num vasto projecto internacional no qual participam mais de vinte países e que tem a duração prevista de 10 anos — trata-se de um projecto no domínio do desenvolvimento e educação da criança.

A investigação realizada já proporcionou a cinco assistentes estagiários a apresentação de provas de aptidão científica (nível de mestrado) e a quatro assistentes a defesa da tese de doutoramento. Os docentes da Faculdade têm apresentado comunicações em reuniões científicas nacionais e publicado livros e artigos no nosso país. Em menor quantidade, mas com tendência para aumentar, começaram a fazer parte de sociedades científicas internacionais e a publicar em revistas estrangeiras. Além de alguns docentes fazerem parte dos conselhos de redacção de revistas e de comissões organizadoras de reuniões da especialidade, a Faculdade já iniciou uma publicação especializada, tem no prelo o primeiro número duma revista e organizou duas reuniões científicas de âmbito nacional; espera, além disso, acolher dentro de alguns anos a organização de um congresso de uma associação internacional.

Para assegurar as actividades de investigação, além das verbas para pessoal inscritas no orçamento da Faculdade, tem-se contado entre outros com o apoio do INIC, nomeadamente através de um dos seus centros sediado na Faculdade, da Fundação Calouste Gulbenkian e dos centros estrangeiros onde os docentes têm estagiado. Torna-se urgente, a curto prazo, o tão falado financiamento básico da investigação inscrito no orçamento da Faculdade; quando houver um número substancial de docentes/investigadores formados será indispensável poder contar com mais pessoal dedicado à investigação e candidatar-se com mais projectos às várias fontes de financiamento.

Acerca dos estímulos à investigação seja-me permitido um desabafo: um antigo docente ofereceu à Faculdade 200.000\$00 anuais para premiar a investigação em Psicologia feita por Portugueses e até hoje, passado ano e meio, ainda não foi obtida autorização superior para aceitar o prémio!

SERVIÇOS DE PRÁTICA PSICOLÓGICA E DE EXTENSÃO CULTURAL

Como foi referido, a formação e a investigação exigem o desenvolvimento de *serviços de prática psicológica* o que se tem realizado através de uma consulta psicológica externa assegurada por docentes nas instalações da Faculdade ou através da intervenção, também de docentes, em instituições com quem aquela colabora. Presta-se ainda apoio à implementação de serviços públicos em expansão ou antes inexistentes, como, por exemplo, está a acontecer com os serviços de psicologia e orientação escolar e profissional num grande número de escolas secundárias da Região Norte; realizam-se também inúmeras acções de extensão cultural. Um tipo de serviço com o qual a Faculdade estaria aberta, para colaborar seria um serviço de apoio psicológico à população universitária, como existe na maior parte das universidades estrangeiras (o Autor destas linhas trabalhou num desses serviços na Bélgica) e já funciona numa Faculdade da Universidade Nova de Lisboa. Aqui fica a sugestão ao Senhor Reitor e aos Serviços Sociais da Universidade.

Neste sector da prestação de serviços, para além da necessidade de instalações adequadas e de regulamentação que autorize a contribuição financeira dos utentes, compensando assim algumas despesas indispensáveis para o seu funcionamento com melhor qualidade e criando oportunidades de especialização daqueles que os prestam, torna-se necessário dotar a Faculdade com o quadro Técnico Superior de que não dispõe: os serviços indispensáveis para a formação e a investigação não podem ser assegurados com o tempo que os docentes dispõem para lhes consagrar.

COLABORAÇÃO COM OUTRAS FACULDADES

Até aqui falou-se do desenvolvimento de projectos próprios da Faculdade no domínio da Psicologia. Mas a Faculdade não só tem recorrido à colaboração de outras Faculdades para realizar aqueles projectos como também tem colaborado «com outros estabelecimentos de ensino superior na docência e desenvolvimento das componentes psicológicas e pedagógicas dos respectivos cursos» (citamos as competências da Faculdade segundo o Decreto-Lei que a criou). Desta-se a colaboração em curso com a Faculdade de Ciências para assegurar (junto de cerca de 130 alunos por ano) as disciplinas (1 anual e 3 semestrais) de índole psicopedagógica das respectivas licenciaturas de formação de professores dos ensinos preparatório e secundário; no ano lectivo que agora se iniciou, colaborar-se-á com a Faculdade de Letras garantindo algumas unidades de crédito do respectivo Mestrado em Língua Portuguesa.

A Faculdade, assim como tem recorrido a outras para as disciplinas que não estão no seu âmbito, continua também aberta à colaboração com estas para assegurar disciplinas no domínio da Psicologia e das Ciências da Educação dos respectivos planos de estudos, de formação de professores ou de outros profissionais. Seria estranho que a Universidade do Porto recorresse a outras Universidades sem antes se certificar da possibilidade

de resolver o problema dentro das suas portas. Embora este artigo seja dedicado aos dez anos de Psicologia na Universidade do Porto, permita-se uma breve referência aos projectos no domínio das Ciências da Educação, onde o desenvolvimento, exceptuada a área da Psicologia da Educação, tem sido mais lento. Para além da proposta já feita de Licenciatura no domínio da Educação Infantil, que está a ser reelaborada, e à qual podem seguir-se outras que forem julgadas necessárias, e para além de cursos de especialização pós-graduada que venham a ser criados, é no sector da formação inicial e em serviço de professores que o Decreto-Lei de criação da Faculdade lhe atribui funções, seja, como foi referido, colaborando com outras Faculdades na docência dos respectivos cursos, seja organizando «cursos complementares de Ciências da Educação para Licenciados ou bacharéis tendo em vista a qualificação profissional para o exercício da docência». Ora, até hoje, só funcionam na Universidade do Porto Licenciaturas de formação de professores na Faculdade de Ciências (estão propostas outras para funcionar no Instituto Superior de Educação Física); a qualificação profissional de licenciados e bacharéis, por seu turno, tem sido assegurada pelo chamado esquema de «profissionalização em exercício» realizado à margem das instituições universitárias. Como é sabido, o Ministério criou recentemente um novo esquema, onde atribui tal tarefa às Escolas Superiores de Educação, excepto nos distritos onde há Universidades Novas. Que se saiba, as Universidades Clássicas não foram consultadas; pelo menos esta Faculdade não foi! A Faculdade alertou em devido tempo a Universidade e o Ministério para o problema decorrente da existência no mesmo distrito de uma FSE e de uma Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: até hoje, a resposta foi apenas a Portaria que ignora o Decreto-Lei que criou a Faculdade. A Faculdade não deixará de participar na movimentação que se desenha na Universidade tendente a garantir que a formação inicial e em serviço dos professores do ensino Secundário (pelo menos) seja por ela assegurada. É preciso ter presente que os professores do ensino secundário são os professores de Letras, de Ciências, de Tecnologias, de Economia, de Educação Física, de Desenho, etc.

RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS ESTRUTURAS DE APOIO E DE GESTÃO

O desenvolvimento dos projectos de ensino, de investigação e de prestação de outros serviços à comunidade no domínio da psicologia e das ciências da educação não se fez sem o recrutamento e formação de pessoal, a atribuição de instalações, a aquisição de equipamento, a progressiva estruturação de serviços de apoio e de órgãos de gestão de projectos e de recursos.

Neste momento, a Faculdade conta já com 9 professores doutorados (três obtiveram o doutoramento na Faculdade, e quatro a equivalência de doutoramento obtido no estrangeiro), com 9 assistentes (8 dos quais equiparados a bolseiros para preparar o doutoramento), 10 assistentes convidados (6 dos quais a tempo parcial) e 11 assistentes estagiários. O número total de membros do pessoal não docente eleva-se a 22.

As instalações de que dispõe foram, ao que parece, consideradas em tempos impróprios para o ensino secundário. Tem-se procurado conservá-las no melhor estado possível e aproveitar ao máximo a sua utilização. São insuficientes para os projectos actuais, sobretudo se se tiverem presentes as actividades dos alunos que não sejam a assistência às aulas e as actividades de investigação e de prestação de outros serviços; se se considerarem os projectos a desenvolver no futuro próximo, a sua insuficiência é ainda mais patente. Depois da elaboração do programa preliminar na qual a Faculdade participou e foi entregue em 14 de Fevereiro de 1984, é urgente que seja desbloqueada a adjudicação do projecto ou então é preciso encontrar uma alternativa. Entretanto, é urgentíssimo que seja autorizado o aluguer de instalações complementares, para que há cobertura orçamental, o que já foi solicitado há uns meses.

A realização dos vários projectos da Faculdade não seria possível sem os serviços de apoio global (e respectivo equipamento), assegurados pelo pessoal técnico, administrativo e auxiliar; de entre estes salientem-se a secretaria, a biblioteca, a testoteca, a reprografia, o serviço de informática, de vídeo e outros audiovisuais. Também já foi possível iniciar a aquisição de equipamento necessário para a docência, investigação e serviços em algumas disciplinas específicas, sendo de salientar aqui os Laboratórios de Psicologia Experimental, de Psicofisiologia e de Estatística e Informática.

Enquanto o único órgão de gestão no início do Curso era a Comissão Instaladora, com a criação da Faculdade, há 5 anos, foi institucionalizado um Conselho Directivo Provisório constituído por nomeação e a funcionar conjuntamente com um Conselho Científico e um Conselho Pedagógico. Há três anos, a Faculdade propôs ao Ministério que se passasse ao sistema corrente de gestão nas outras escolas da Universidade, o que veio a acontecer com a eleição da Assembleia de Representantes e do Conselho Directivo. O Conselho Científico, entretanto, passou a ser constituído apenas por docentes da Faculdade.

RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

Do que ficou dito transparece já que a Faculdade não se tem desenvolvido em sistema fechado, não apenas porque as suas possibilidades são delimitadas por vários factores externos; de que se salientam o orçamento que lhe é atribuído e as normas de funcionamento da administração pública e do ensino superior, mas mais porque tem procurado activamente estabelecer relações com o exterior, dentro e fora da Universidade. Além do que já ficou referido, é de salientar que ultimamente começou a falar-se no interesse que teria para a vida da Faculdade, em termos de sistema aberto, em direcção a níveis superiores de qualidade, a constituição de

um Conselho Consultivo que dinamizasse de modo mais sistemático e finalizado as indispensáveis interacções permanentes entre a Faculdade e as instituições económicas e sociais da Região Norte. Só assim a nossa oferta estará à altura da procura social, sem que isto exclua a hipótese de influenciar esta última.

CONCLUINDO

Ao longo destes dez anos a Escola implantou-se, desenvolveram-se projectos de ensino, investigação e prestação de outros serviços à comunidade sobretudo no domínio da Psicologia, constituiu-se um corpo de pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, adquiriram-se os espaços e equipamentos mínimos, estruturaram-se os serviços básicos para realização daqueles projectos e ganharam corpo os órgãos de gestão, à semelhança do que existe noutras Escolas da Universidade.

Mas a Psicologia é ainda uma criança na Universidade do Porto; o mesmo se diga das Ciências da Educação. Vêm aí as promessas criativas da adolescência e juventude e sem dúvida as respectivas crises. Ao mesmo tempo que é preciso desenvolver os projectos de ensino, os previstos (o Mestrado e o Diploma de Especialização Pós-graduada em Psicologia; a Licenciatura em Educação Infantil; a colaboração na Formação de Professores) ou outros; é indispensável conseguir as instalações adequadas para o efeito e para os projectos de investigação e de outros serviços à comunidade; estes necessitarão ainda do respectivo apoio financeiro básico e de técnicos superiores qualificados. A infância da Faculdade, cuja evolução acaba de ser apresentada, é sem dúvida garantia de que enfrentará criativamente a crise da adolescência. Conta-se com o desafio e apoio das instituições que a rodeiam e com o exemplo vivo das Escolas mais antigas, que servirá de guia ao desenvolvimento da Faculdade durante o próximo decénio.

ABSTRACT

TEN YEARS OF PSYCHOLOGY IN THE UNIVERSITY OF OPORTO

At the moment when the School of Psychology and Sciences of Education of the University of Oporto is commemorating its 10 th anniversary, the author refers with has been done until now in the fields of teaching, research and services rendered to the community. The probable or desirable guidelines for its future development are also mentioned.

RESUME

DIX ANS DE PSYCHOLOGIE A L'UNIVERSITE DE PORTO

Au moment de l'ouverture des commémorations du dixième anniversaire de la «Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education de l'Université de Porto», l'auteur réfère comment s'est déroulée au cours de ces années l'évolution de l'enseignement, de la recherche et des services rendus à la communauté par la Faculté en question, tout en énonçant aussi les lignes prévisibles ou souhaitables pour son développement dans le futur.

HISTÓRIA DA PSICOLOGIA EM PORTUGAL (VII): ANTECEDENTES DAS FACULDADES DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MARIA ISOLINA PINTO BORGES (*)

Neste artigo, é feita inicialmente uma referência breve à perspetivação do tema no contexto socio-político das últimas décadas, chamando-se a atenção para alguns dados epistemológicos e metodológicos que vão ter grande influência na criação das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação. Neste sentido evidenciaram-se algumas linhas de acção que caracterizaram preocupações ligadas a áreas da Psicologia, pondo em relevo as razões da criação e evolução do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, da Sociedade Portuguesa de Psicanálise e da Sociedade Portuguesa de Psicologia.

Este nosso conjunto de artigos que pretendeu introduzir ao estudo da História da Psicologia em Portugal é, em grande parte, feito de abordagens históricas mais ou menos esporádicas, que nos parecem oportunas em função das repercussões no nosso tema.

São igualmente feitas referências que traduzem uma certa preocupação de reflexão epistemológica. Da interrelação deste tipo de abordagens, que excluem, numa introdução, a utilização de método específico, decorrem entretanto dificuldades tais como repetições nominais e uma incidência com pesos diferentes em alguns aspectos socioculturais. Supomos que as introduções a temas vastos e complexos como este, da eclosão científica numa área que abrange todas as manifestações culturais de um povo, não se libertam daquela dificuldade a não ser depois de ultrapassada a introdução ensaística. Deixamos assim mais uma vez salvaguardada, nesta fase da introdução à História da Psicologia em Portugal, a necessidade de referenciar um fluir e refluir constantes de factos e reflexões. Uma vez adquirida a respectiva historicidade, no futuro, poderão, quanto a nós, constituir fonte de apoio e de incentivo para um estudo aprofundado.

Temos vindo assim a fazer um apanhado genérico do contexto sócio-político, para um melhor enquadramento do avanço da Psicologia em Portugal. No que se refere a este período, a dados internacionais de relevo correspondem cronologicamente e de modo mais premente, por mais próximos, dados nacionais importantes. Faremos apenas referência pontual a algumas das incidências que nos parecem mais significativas, sem a pretensão de conhecer o seu significado retro e prospectivo.

Competirá, como temos dito, ao historiador, tecer as necessárias correlações, algumas das quais, já amplamente descritas e conhecidas. Isso não nos impede de conjecturar sobre o que nos impres-

siona», na medida em que nos diz experiencialmente respeito e revela o caminhar para condições socioculturais portuguesas que permitem o avanço das ciências (quer estas se fundamentem no indutivismo, quer se fundamentem num racionalismo crítico daquele indutivismo).

E' nesse avanço confrontamo-nos não só com as dificuldades da institucionalização da Psicologia mas também, e ainda, com alguns aspectos da definição de uma ciência que tem encontrado sérios obstáculos, não tanto no que se refere à fundamentação lógica ou à metodologia neste período histórico, mas no que se refere à consistência epistemológica, que por sua vez não deixa de repôr questões metodológicas (Gillieron, 1985).

Começamos deste modo por chamar a atenção para alguns dos muitos factos significativos que culminam no confinar da nossa situação geográfica básica. Apontamos, a título de exemplo, o post guerra e a agitação político social em Portugal, e a nossa entrada na NATO (significativa de um certo revigoramento do regime salazarista — reforçado pelo Primeiro Plano de Fomento e pela Lei Orgânica do Ultramar — 1954).

Lá fora, a posição de Khrushchev face ao estalinismo, a revolta da Hungria (1956), a subida de De Gaulle ao poder (1958), e os movimentos dos países colonizados com bandeiras desfraldadas em Bandung (1955), pontuam um perfil político caracterizado, sobretudo, pelo que vai ser uma sucessiva criação de novos países na Ásia, África e outras partes do mundo. Nesta linha, verifica-se também a insurreição de Angola em 1961; no mesmo ano, Goa, Damão e Diu são invadidos pela União Indiana. Portugal irá começar a confinar-se às dimensões que possuía antes dos Descobrimentos.

Em 1968 Salazar adoece e Marcelo Caetano é nomeado Primeiro Ministro; diminuída a repressão, regressam ao país algumas personalidades de certo peso político social e religioso até então no exílio. As primeiras reuniões intencionais no sentido da mudança, realizadas pelas Forças Armadas, verificam-se em 1973. Em 1974 o regime era derrubado (Cortês, 1982).

Muitas alterações se verificaram a vários níveis no contexto português, incluindo necessariamente a Educação.

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

A autora exprime os seus agradecimentos a Vasco Roxo Cabral, da Sociedade Portuguesa de Psicologia, a Pedro Luzes, da Sociedade Portuguesa de Psicanálise e a Frederico Pereira, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, pelas informações dadas.

Recordamos que a Psicologia, como já foi dito, apareceu em 1910 como elemento subsidiário das Ciências da Educação, tendo um percurso complexo a fazer até à sua institucionalização. Realçaremos aspectos desse percurso considerando a estreita relação da Psicologia e das Ciências da Educação no nosso contexto, no qual desempenham papel de relevo algumas das personalidades que nos últimos artigos referenciámos como marcos históricos da quele caminhar, não exactamente conotado com a perspectiva «Psicologia e Ciências da Educação».

Segundo Rogério Fernandes (1979), parece dever-se ao Curso Superior de Letras a participação da Psicologia como uma das bases da prática pedagógica. Em 1875 foi elaborado um projecto em que se conjecturava uma disciplina de Psicologia e Ciências da Educação. Retornado posteriormente esse projecto, aquela disciplina participava na intenção de transformar o então Curso Superior de Letras numa Escola Normal para docentes do ensino secundário. Em «Ensaio da filosofia actual», o pensador de tendência tomista Deusdado Ferreira reuniu uma série de artigos nesse sentido e iniciava em 1889 um curso de Psicologia Aplicada à Educação. Mas aquela reforma do Curso Superior de Letras só se concretizou em 1901, e aí a Psicologia surgia como especialização de Filosofia; entretanto, a cadeira de Pedagogia continha matéria de índole psicológica ligada à Educação. Neste contexto se ocupou Adolfo Coelho (Borges, 1985) da Pedagogia; as suas preocupações giravam à volta do facto de nestas áreas não se ultrapassarem os aspectos teóricos, faltando-lhes carácter experimental. A renovação dos aspectos pedagógicos levou ao decreto de 1907, onde se exprimia a necessidade de uma reforma da instrução pública implicando o conhecimento da experiência pedagógica (da época), no estrangeiro, aparecendo bolsas para os países da Europa mais avançados nesse domínio. Ainda segundo Rogério Fernandes, partiram então docentes portugueses como João de Barros (Espanha, França, Bélgica e Inglaterra), António dos Reis Silva Barbosa (Alemanha), José Júlio Bettencourt Rodrigues (Bélgica), Luís Cardim (Inglaterra, Alemanha), Albano Ramalho (Bélgica e França).

Após a proclamação da República, em 1911, surgiram em Lisboa e Coimbra as Faculdades de Letras e as Escolas Normais Superiores. Como já referimos, o curso de Filosofia aparece então com uma cadeira de Psicologia Experimental (Borges, 1985); laboratórios anexos deveriam servir quer os estudos em Filosofia quer a respectiva formação pedagógica. No currículo do ensino normal primário aparece a Pedologia e, também, laboratórios de Psicologia Experimental e Pedologia. Realizaram-se cursos teóricos de Psicologia na Escola Normal Primária de Lisboa e foi nesse contexto que António Aurélio da Costa Ferreira deu, respondendo a estas necessidades pedagógicas, Pedologia e cursos de Psicologia Experimental para os professores primários. A pedido da Liga Nacional de Instrução, em 1909, também Faria de Vasconcelos fez um curso de Pedagogia e Psicologia Experimental já anteriormente ministrado na Universidade de Bruxelas. Alves dos Santos refere que as instituições ligadas estreitamente à pedagogia experimental (para além da Escola Preparatória de Rodrigues Sampaio, dirigido por Adolfo Coelho) e algumas já referen-

ciadas por nós (como o Instituto Médico Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, dirigida por António Aurélio da Costa Ferreira) se orientaram no sentido da pedagogia experimental e pedologia, salientando-se neste âmbito a Sociedade de Estudos Pedagógicos assim como o Laboratório de Psicologia Experimental da Faculdade de Letras de Coimbra, de que era Director o próprio Alves dos Santos (Fernandes, 1979).

Em 1921, a Universidade Popular exprimia a clara intenção de ter um laboratório de Psicologia Experimental, que abrangesse a Psicologia profissional e outros ramos da Psicologia Aplicada (incluindo a criação de um consultório de orientação pedagógica).

Talvez não aparecesse tão óbvia a importância das repercussões sócio-políticas da educação portuguesa se não fosse conhecida a obra de António Sérgio (1888-1965). Colaborador da Renascença Portuguesa e posteriormente da Seara Nova, lutou por uma escola reformada como um fenómeno de ressurgimento sem a qual não se definira a identidade nacional em crise. A escola do trabalho substituiria a educação livresca e esse ideal presidiria a uma reforma profunda das instituições escolares (Grácio, 1973).

Podemos conjecturar que a extensa obra destes pedagogos e psicólogos pioneiros exige uma análise que ultrapassa o âmbito destes artigos e que tem vindo a ser feita, como o demonstra a obra sobre Faria de Vasconcelos, cuja edição pela Fundação Calouste Gulbenkian está em curso.

Assim, entre nós, como noutros países, a ligação entre a Psicologia e as Ciências da Educação faz-se sentir em função das necessidades imediatas da resolução de questões da Educação em contextos políticos mais ou menos agitados, implicando opções em relação aos modelos psicológicos da época. Isto explica, até certo ponto, que, como corpo teórico consistente, considerando limitações de vários tipos, a Psicologia se tenha mantido entre nós, subsidiária da Pedagogia e só tão recentemente tenha obtido os seus próprios estatutos.

Entretanto, como ciência e referindo modelos base, a Psicologia evoluiu de modo a poderem delimitar-se as características essenciais ao saber científico: — participar do pensamento lógico, considerando que este é o estudo das condições formais da verdade, e ter a metodologia específica e um contexto epistemológico próprio, pois é nesse contexto que a Psicologia Científica assume os limites que a diferenciam das outras ciências afins. Houve períodos da História da Psicologia em que as preocupações se identificavam com a aplicabilidade do método experimental. Ultrapassada, até certo ponto, essa fase (em que se mantém o pressuposto de que o método experimental constitui uma condição necessária do saber), delimitaram-se tendências em Psicologia considerando que esta condição além de ser necessária seria suficiente, o que levava até certo ponto à identificação do experimentalismo com o empirismo. No entanto, a História da Epistemologia diz-nos que um experimentador pode ser ou não empirista, realçando o facto de que o empirismo na Epistemologia é uma das várias formas de abordagens possíveis. No caso específico da

Psicologia não há uma identificação completa ao modelo empirista — como o prova o cognitivismo — e é esta a dimensão que fornece à Psicologia a sua especificidade epistemológica. Aquela identificação traria à Psicologia o perigo da ausência de distância entre modelo e método, que não pode ignorar-se, uma vez que a experimentação se não pode reduzir à leitura «in loco», pois comporta não só a síntese da actividade do experimentador — que também é sujeito — mas também a interpretação dos dados fornecidos por este (Gillieron, 1985).

Este dado — metodologia científica, variedade de modelos — necessário à definição da Psicologia, fornece-lhe características próprias. A existência actual das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, simultaneamente relacionando mas separando os dois âmbitos, tem a sua razão de ser nesta perspectiva; de certo modo, a identificação da Psicologia com o modelo empirista permeabilizaria a sua fusão com ciências de carácter eminentemente prático de áreas afins, como a Pedagogia. Mas é na diversidade essencialmente explicativa e intervencionista dos comportamentos humanos, e, simultaneamente, no rigor experimental, que, neste momento, a Psicologia consolida a sua fundamentação.

As preocupações resultantes da delimitação destes parâmetros estavam bem patentes nas jornadas de L'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française, realizadas em Lisboa em Setembro de 1985. São preocupações que têm acompanhado a História da Psicologia e que eclodiram na década de 1960 a 1970 em Portugal com veemência, traduzindo os desejos e as expectativas relativamente a esta ciência.

Do ponto de vista institucional, na legislação do decreto n.º 18344 de Maio de 1930 e n.º 21472 de Julho de 1932, a Psicologia inclui-se nos planos de estudos da secção de Ciências Históricas, Geográficas e Filosóficas e das Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras de Lisboa e Coimbra.

No âmbito das Ciências Históricas e Filosóficas, a Psicologia Geral e Psicologia Experimental aparecem respectivamente no 1.º e 4.º anos do curso, como cadeiras anuais. No âmbito das Ciências Pedagógicas, a cadeira de Psicologia Escolar e Medidas Mentais faz parte de um conjunto de disciplinas que abordam a Educação.

Por decreto n.º 41341 de Outubro de 1957 e n.º 48627 de Outubro de 1968, é integrada na nova Licenciatura de Filosofia. Passa a haver, no 1.º ano, Introdução à Psicologia com duas horas de aulas teóricas e duas horas de aulas práticas semanais, e no 4.º ano a Psicologia Experimental com igual número de aulas. Os alunos que desejassem preparar tese de licenciatura em Psicologia deveriam, no 5.º ano, frequentar o Seminário de Psicologia com o Professor e assistentes de Psicologia. Um laboratório de Psicologia funcionava anexo à Faculdade de Letras.

De um modo geral, os docentes responsáveis possuíam formação em Filosofia, tendo também adquirido formação específica em Psicologia e Pedagogia, muitas vezes em contacto quer com Centros nacionais quer com Centros estrangeiros. Assim, a esta fase preliminar da Faculdade de Psicologia

e de Ciências da Educação, correspondem interesses bem vinculados, demarcando-se os docentes que iriam ter papel de relevo na estruturação daquela Faculdade. Porque a sua actuação foi tão decisiva nessa estruturação como em fases prévias, supomos não ser o momento oportuno de lhes dar o destaque que lhes é devido e a que brevemente nos reportaremos.

Entretanto, a par da evolução institucional, vários grupos interessados na implementação da Psicologia tiveram um papel dominante na formalização desta: a Sociedade Portuguesa de Psicanálise, o Instituto Superior de Psicologia Aplicada e a Sociedade Portuguesa de Psicologia, esta numa perspectiva diferente na medida em que aí se puseram questões de definição de funções, de enquadramento profissional e respectivos problemas práticos.

SOCIEDADE PORTUGUESA DE PSICANÁLISE

Concretizando o pendor para aspectos dinâmicos da Psicologia Humana, e dando à Psicologia em Portugal uma importância significativa de preocupações específicas, a Psicanálise fez-se sentir desde o início do século com Egas Moniz (1874-1955). Antes da descoberta da angiografia cerebral e leucotomia (1915-1929), Egas Moniz publicou vários artigos sobre teoria e métodos de Psicanálise; tratou neuroses «no divã», através da associação livre e análise dos sonhos (Valle, M. A. M.; Santos, O. S.; Alvim, F.; Luzes, P., 1977).

Também Sobral Cid, professor de Psiquiatria da Universidade de Lisboa (1877-1941), com menor repercussão na Psicanálise, utilizou, na linha de Bleuler, alguns conceitos psicanalíticos.

Mas esta perspectiva tem porventura entre nós raízes mais fundas do ponto de vista histórico. Se se considerar que o hipnotismo teve a sua importância em experiências com doentes histéricos a que Freud assistiu em Viena e em Paris, um português, José Custódio de Faria (1756-1819), teria desempenhado um papel de relevância na introdução da psicoterapia e na técnica psicanalítica e, portanto, na própria história da Psicanálise. Nascido em Goa e tendo estudado Teologia em Lisboa e em Roma, assistiu em Paris ao período agitado da Revolução Francesa. Discípulo de Mesmer e Puységur, afastou-se dos pressupostos defendidos por aqueles desmistificando a magnetização, que seria um fenómeno natural exigindo apenas causas predispositivas, causas ocasionais e causas mediatas. Bernheim, Liébault e Janet valorizaram os seus pontos de vista, expressos por Faria no livro «De la cause du sommeil lucide», demonstrando um avanço significativo neste domínio em relação à época. (Luzes, 1982).

Diogo Furtado (1906-1963), interessado em Psicanálise, apercebeu-se que era necessário enviar pessoas ao estrangeiro para fazer o treino analítico em centros nos quais a Psicanálise estivesse em destaque. Genebra é o centro escolhido pelos médicos Francisco Alvim e Pedro Luzes, que, com alguns psicanalistas espanhóis, fundam em seguida a Sociedade Luso-Espanhola de Psicanálise, aceite pela Associação Psicanalítica Internacional (A.P.I.) como Grupo de Estudos em 1957 e como sociedade componente em 1959. João dos Santos, com forma-

ção em Paris, juntou-se a esta Sociedade, que se repartiu em 1966, originando em Portugal o Grupo de Estudos Portugueses, e em Espanha a Sociedade Espanhola de Psicanálise. A evolução do grupo Português teve como fruto a Sociedade Portuguesa de Psicanálise, reconhecida em 1981 como sociedade componente pela A. P. I. Entretanto, em Espanha, os psicanalistas madrilenos abandonaram, em 1973, a Sociedade Espanhola de Psicanálise, criando a Associação Psicanalítica de Madrid, também reconhecida como sociedade componente pela A. P. I. em 1981. O primeiro encontro de psicanalistas portugueses e madrilenos veio a ter lugar em Lisboa em 1980; em 1981 seguiu-se o primeiro encontro da Sociedade Psicanalítica Espanhola e da Associação Psicanalítica de Madrid (Luzes, 1982).

Referimos já a importância da Medicina e da Psiquiatria na Psicologia em Portugal, assim como a ligação da especialidade da Psiquiatria com modelos hoje considerados básicos em Psicologia. Freud foi médico e a maior parte dos seus discípulos e continuadores foram médicos, com raras exceções. Também em Portugal, a Sociedade de Psicanálise foi e é centro privilegiado para médicos que se sujeitem à árdua formação exigida a um psicanalista. Mas os seus fundadores, como não podia deixar de ser, não excluíram outras especialidades, de base e as portas abriram-se também a Psicologia. Há necessariamente um espaço a delimitar, em termos práticos, mas não deixa de ser para o domínio da Psicologia um espaço privilegiado. O papel daqueles fundadores, e de outras figuras de mérito daquela sociedade, será posto em relevo — com toda a controvérsia que a Psicanálise sempre gerou — quando referirmos o estatuto actual da Psicologia entre nós.

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA

APLICADA

O Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) foi criado por iniciativa duma confederação de congregações religiosas, no período de 1962/64 e desde o seu início é caracterizado por uma clara abertura aos modelos europeus do mesmo tipo.

Há várias vertentes a pôr em relevo no que se refere à criação, durabilidade e características deste Instituto, uma das quais é a sua evolução desde o aparecimento até à implementação legal e definição do respectivo estatuto, evolução relativamente lenta e dificultosa.

Foi reconhecido por Veiga Simão como Curso Superior, por despacho ministerial de Março de 1973, meses antes da mudança de regime; a seguir a Abril de 1974 passou a ser gerido em termos idênticos aos de instituições congêneres. Em 1976 tudo parecia indicar que as Faculdades de Psicologia teriam ali o seu berço, mas tal não se verificou. Foi homologado, entretanto, em 1977, o Curso de Psicologia nas Universidades de Lisboa, Coimbra e Porto, passando a coexistir licenciados pelas Universidades e os diplomados pelo ISPA, estes últimos com menos força legal, sobretudo pelo facto de, a partir de 1979, ser necessária a licenciatura como condição de acesso à carreira superior da função pública. Em 1978, trabalhadores docentes e não docentes do ISPA iniciaram esforços para a revisão da definição do estatuto genérico

básico, contactando ora o Ministério da Educação ora as ordens religiosas fundadoras, toma então, em 1982/83 a forma de uma Cooperativa, dela se tendo desligado as entidades fundadoras da anterior instituição.

No período de 1982/83 foi aprovado o regulamento do estabelecimento, sendo este dotado de uma estrutura e funcionamento semelhantes às dos estabelecimentos do Ensino Superior oficial. Em 1984, o Presidente da República Ramalho Eanes e o Ministro da Educação José Augusto Seabra assumem posições de apoio à equiparação a licenciatura do ensino ministrado no ISPA, sendo nomeada uma comissão de especialistas para apreciação do assunto, cujo parecer favorável serviu de fundamento a um despacho do Secretário de Estado do Ensino Superior de Dezembro de 1984 que confere a titularidade de um diploma de licenciatura aos formandos pelo actual plano de estudos.

Esta vertente, que traça um caminho com obstáculos, parece-nos, no contexto geral da implementação da Psicologia em Portugal, não ser mais importante do que o aparecimento do próprio organismo. Não podemos esquecer que, com ele, aparece, pela primeira vez no nosso país, a intenção clara de preparar psicólogos.

Desde o seu início o currículo do ISPA perspectiva-se nas interligações da formação da investigação teórico-prática. Sabemos, pela história da ciência e pela experiência recente das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, que esta perspectivação é difícil de concretizar e que uma certa tendência teórica se fez sentir nos primeiros anos. Seria de estranhar se tal não acontecesse, e pomos mesmo a questão dessa plataforma ser necessária, em geral, numa primeira fase de expressão científica. O currículo do ISPA na altura de 1967-1968 (comportando três graus: formação geral, especialização e pós-graduação), não podia deixar de reflectir essa tendência e a consequente multiplicidade de interesses interdisciplinares, incluindo-se mesmo, no seu currículo, matérias de Teologia e Psicologia Religiosa. A vastidão dos objectivos de três especializações — Psicopedagogia, Psicologia Social e Psicologia Aplicada ao Trabalho — aparecia compreensivelmente ambiciosa e de concretização pouco fácil.

Com todas as lacunas de um curso que começou com dificuldades, pensamos que, dada a proximidade de intenções e objectivos das posteriores licenciaturas em Psicologia, foi de facto, uma iniciativa fundamental na História da Psicologia do nosso país. A prova disso está na qualidade da revista do ISPA, «Análise Psicológica», lançada em 1977. De facto, este Instituto correspondeu a um desejo generalizado e implícito das Ciências Humanas, também expresso nos Cursos de Ciências Pedagógicas, nas cadeiras de Psicologia Geral e Experimental, das licenciaturas em Filosofia e na cadeira de Psicologia Médica nas Faculdades de Medicina.

SOCIEDADE PORTUGUESA DE PSICOLOGIA

Significativo daquele desejo foi a criação da Sociedade Portuguesa de Psicologia. Os primeiros estatutos desta Sociedade foram aprovados por

despacho do Subsecretário de Estado da Educação em 15-12-1960, tendo-se realizado a primeira Assembleia Geral em 1961; na sua reformulação, em 1963, estão bem expressos os interesses acima referidos se considerarmos a sua definição e objectivos. Definindo-se como uma associação constituída por pessoas de nacionalidade portuguesa ou estrangeira que cultivem a Psicologia, propõe-se, entre outros objectivos, fomentar em Portugal o interesse pelos estudos da Psicologia, facultando o intercâmbio de ideias e de trabalhos entre os psicólogos, em qualquer actividade a que se dediquem; ao mesmo tempo, procurar estimular a investigação psicológica mediante conferências, sessões científicas, colóquios interdisciplinares, publicações, prémios, bolsas de estudo ou quaisquer outros meios. Poderiam ser membros titulares os indivíduos que fossem licenciados em Ciências Históricas e Filosóficas ou em Filosofia, pelas Universidades portuguesas, e tivessem apresentado dissertação em Psicologia ou possuíssem o Curso de Ciências Pedagógicas; que tivessem uma licenciatura e possuíssem cursos actuais de Perito Orientador pelo Instituto de Orientação Profissional, ou do Instituto Aurélio da Costa Ferreira e o curso de Ciências Pedagógicas; que fossem médicos psiquiatras ou psicanalistas reconhecidos pela Sociedade Internacional de Psicanálise, ou psicoterapeutas de orientação reconhecidos pela Sociedade Portuguesa de Neurologia e Psiquiatria; que possuíssem uma licenciatura ou uma especialização em Psicologia por uma Universidade ou Escola Superior portuguesa ou estrangeira; que tivessem exercido relevante actividade investigadora ou aplicada nos campos da Psicologia; ou publicado obras nesse domínio reconhecidas a nível científico. (Estatutos da Sociedade Portuguesa de Psicologia, 1969). (1)

Compreende-se que licenciados que preenchessem estas condições fossem solicitados para trabalhar em Psicologia, sobretudo para participar como psicólogos clínicos em equipas psiquiátricas. Por um lado, começava a ser reconhecido, a partir do contacto com estrangeiros, sobretudo de países de língua francesa, o papel do psicólogo em equipas multidisciplinares; por outro lado eram os licenciados em Filosofia que, em princípio, tinham requisitos considerados mínimos: quanto mais não fosse por estarem vocacionados e possuírem uma certa fundamentação legal.

O n.º 1 da Revista Portuguesa de Psicologia, órgão da Sociedade Portuguesa de Psicologia, surgiu em 1967 e continha trabalhos até então realizados por alguns dos seus membros, com destaque para a sessão inaugural das actividades científicas da Sociedade Portuguesa de Psicologia e para a sessão de homenagem à memória do Prof. Delfim Santos.

Não podemos deixar de referir que nessa primeira reunião científica houve participação de elementos de Lisboa e Porto. A partir de então foram muitos aqueles que, com interesses multifacetados, tiveram oportunidade de expor os seus trabalhos de investigação ou as suas preocupações em relação à Psicologia. Até ao aparecimento das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação a Revista evidenciou as preocupações e interesses dominantes relativamente à Psicologia, com maior

presença dos psicólogos de Lisboa, embora também com participação de Coimbra e Porto.

A figura relevante de Barahona Fernandes está sempre presente com trabalhos de mérito sobejamente conhecido.

Dada a importância da Sociedade na História da Psicologia portuguesa, parece-nos ser de referenciar os nomes daqueles que compuseram as suas gerências desde a sua constituição: Armando Cardoso, Moreira de Sá, Francisco Alambre dos Santos, Delfim Santos, Henrique Barahona Fernandes, Victor Fontes, J. Schneeberger de Almeida, Maria Irene Leite da Costa, Manuel Breda Simões, J. Ferreira Marques, Aura Montenegro.

Salientamos ainda algumas iniciativas da Sociedade Portuguesa de Psicologia, para além da sua actividade corrente de promoção e realização de reuniões científicas, ciclos de palestras e colóquios:

- 1970 — Colóquios interdisciplinares sobre as relações entre a Psicologia e a Psiquiatria.
- 1971 — Discussão da reforma do ensino no que se refere à Psicologia.
- 1972 — Um curso de fundamentos multidisciplinares da Psicologia.
- 1973/74 — Horizontes actuais da Psicologia (palestras).
- 1975 — VIII Seminário Internacional da «Association International d'Orientation Scolaire et Professionnelle».
- 1977 — Desenvolvimento da Personalidade, iniciativa conjunta com a Sociedade Portuguesa de Psicanálise.

A Sociedade Portuguesa de Psicologia tem, desde 1982, delegações regionais no Porto e em Coimbra. Conta actualmente com 180 membros efectivos e 28 associados. As condições de admissão para membro efectivo foram alteradas na revisão dos Estatutos da Sociedade em 1978.

Pensamos que os vectores aqui abordados foram antecedentes imediatos das actuais Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação e tiveram um significado indiscutível na sua institucionalização universitária. Propomo-nos em próximas abordagens realçar dados e personalidades que não tivemos oportunidade de mencionar neste artigo.

NOTA

(1) Estatutos da Sociedade Portuguesa de Psicologia (1969), Lisboa.

REFERÊNCIAS

- BORGES, M. I. (1985) — História da Psicologia em Portugal (V): o séc. XIX e os primórdios do séc. XX. *Jornal de Psicologia*, 4, 1, 18-21.
- CORTESÃO, L. (1982) — Escola, Sociedade, que relação? Porto: Edições Afrontamento.
- FERNANDES, R. (1979) — «A Pedagogia Portuguesa Contemporânea», Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.
- PICHOT, P. e FERNANDES, B. (1983) — Um século de Psiquiatria e a Psiquiatria em Portugal, Lisboa: Roche Farmacêutica Química, Lda.
- GILLIERON, C. (1985) — «La Construction du réel chez la Psychologie», Berna: Peter Lang.
- GRACIO, D. (1973) — «Educação e Educadores», 2.ª Edição, Lisboa: Livros Horizonte.

LUZES, P. (1982). — «Portuguese Psychoanalytical Society, The Development of Psycho-Analysis in Portugal», in The International Psychoanalytical Association Newsletter, XIV, 1, 5-6.

MALVA, M. A.; SANTOS, O. S.; ALVIM, LUZES, P. (1977) — «Quatro cartas inéditas de Freud», *Análise Psicológica*, 1, 1, 7-12.

ABSTRACT

HISTORY OF PSYCHOLOGY IN PORTUGAL: ANTECEDENTS OF THE SCHOOLS OF PSYCHOLOGY AND SCIENCES OF EDUCATION

In this paper, a brief reference is initially made to the framing of the subject in the social and political context of last decades. The author stresses the influence of some epistemological and methodological data in the creation of the Schools of Psychology and Sciences of Education in the Universities of Lisbon, Coimbra and Oporto.

Typical of the interest shown for the different areas of Psychology, is the creation and development, in the early sixties, of the Institute of Applied Psychology, the

Portuguese Psychoanalytical Society and the Portuguese Psychological Society, what the author considers to be major trends in the development of psychological science in this country.

RESUMÉ

HISTOIRE DE LA PSYCHOLOGIE AU PORTUGAL: ANTECEDENTS DES FACULTÉS DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Dans cet article, on fait une référence introductive à la perspective du thème dans le contexte socio-politique des dernières décennies, faisant appel à quelques données épistémologiques et méthodologiques qui auront une grande influence dans la création des Facultés de Psychologie et des Sciences de l'Éducation des Universités de Lisbonne, Coimbra et Porto.

Dans ce sens, sont énumérées quelques lignes d'action qui ont caractérisé des soucis liés aux domaines de la Psychologie, en mettant en relief les raisons de la création aux années soixante de l'Institut Supérieur de Psychologie Appliquée, de la Société Portugaise de Psychanalyse et de la Société Portugaise de Psychologie.

A SIMBOLIZAÇÃO NO TESTE DO DESENHO DA FAMÍLIA

FRANCISCO DE CASTRO CARNEIRO (*)

Após ter administrado o teste do desenho da família a adolescentes psicóticos, o autor constata o aparecimento de vários casos em que os elementos da família são representados, na sua totalidade, simbolicamente, através de animais ou mesmo de objectos. Perante tal facto e após relembrar as contribuições dadas por outros autores sobre o assunto, é emitida a hipótese de que este tipo de procedimento reenvia à própria estrutura da psicose (negar o real para o recriar à medida dos desejos narcísicos do sujeito).

INTRODUÇÃO

São numerosos os estudos efectuados com o Teste do Desenho da Família. Mas, poucos deles abordaram o desenho da família efectuado por sujeitos psicóticos. E é também reduzido o número dos que se debruçaram sobre o tema da simbolização. Tanto quanto é do nosso conhecimento, todos os estudos que se referiram a um ou a outro destes dois temas fizeram-no de forma muito indirecta ou fragmentada.

Quanto aos autores que trataram o desenho da família de sujeitos psicóticos, Hulse (1952) foi o primeiro a fazê-lo. Ele apresentou e analisou vários desenhos da família de pacientes psicóticos, mas sem que se possa realmente falar em características próprias desses desenhos relacionados com a psicose (Hulse, 1952, pp. 72 e ss).

Borelli-Vincent (1965) por seu lado, pôs em foco as «dissociações» a nível da coesão estrutural da representação do corpo, e diz que elas podem ser observadas nos desenhos da família de crianças psicóticas (Borelli-Vincent, 1965, p. 57).

Porot, nesse mesmo ano, partilha a opinião de Borelli-Vincent no que diz respeito às anomalias indicadas por esse autor (Porot, 1965, p. 190).

Ainda sublinhando a perspectiva da noção de esquema corporal na análise do desenho da família surge o artigo de Crocq e Suziot (1968), onde são examinados uma centena de desenhos da família de crianças referenciadas como tendo perturbações caracteriais, neuróticas ou mesmo pré-psicóticas (Crocq, Suziot, 1968, p. 37). Finalmente, Gendré, Chetrit e Dupont (1977, pp. 244-245), apoiando-se em 400 protocolos do desenho da família entre os quais estavam referenciadas crianças pré-psicóticas, tentam dar corpo a uma abordagem psicométrica desta temática.

No que diz respeito à simbolização, as referências encontradas são também escassas. Todavia, antes mesmo de as indicarmos convém esclarecer este conceito. Designamos por simbolização, neste contexto, todas as formas de representação indirecta ou figurada (formações substitutivas) no desenho da família, resultantes de um desejo inconsciente. A simbolização funciona assim como um mecanismo de defesa do eu, permitindo-lhe o «travesti» sob uma espécie de máscara, de uma tendência interdita, jamais deixando transparecer a identidade do seu autor (Laplanche e Pontalis, 1967, p. 476). Este modo de representação pode afectar unicamente uma ou outra personagem do desenho em certos casos, ou mesmo a totalidade dos seus elementos noutros casos.

Borelli-Vincent (1965) faz alusão, em certa medida, a esta temática quando refere — a exemplo de Ada Abraham (1963) que distingue três aspectos no desenho da figura humana — o carácter adaptativo desta prova: «Certas crianças propõem-se desenhar uma família de animais e perguntam se tal é permitido. Mesmo tendo em conta o papel da imaginação e da literatura infantil nesta transposição, é preciso ver aí com frequência uma tentativa de fuga perante o mal-estar provocado por uma evocação mais directa e personalizada das imagens familiares» (Borelli-Vincent, 1965, p. 97). Esta particularidade não é contudo, neste artigo, atribuída a crianças psicóticas.

Para Corman «a simbolização é rara no desenho da família» (1967, p. 97) e quando ela ocorre a criança simboliza as suas pulsões hostis no desenho por um animal selvagem ou agressivo (lobo, leão, víbora, cão, gato) (1967, p. 65 e 97). Este autor, que refere não ter encontrado mais do que vinte casos, observa que «... em tais casos o sujeito não se representa a si próprio no seu desenho» (Corman, 1967, p. 97). Corman refere ainda (1967, p. 166) que este procedimento seria mais frequente em rapazes do que em meninas. Todavia, convém notar que embora os seus resultados se apoiem em 1200 casos (800 rapazes e 400 meninas), a amostra considerada comporta apenas sujeitos normais, sujeitos com perturbações caracteriais pouco acentua-

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

das, débeis mentais ligeiros e neuróticos (Corman, 1967, p. 7).

Minoja Zani (1969) alude a esta mesma problemática reservando a palavra «simbolização» quer para designar famílias de animais (gatos, pinta-nhos, coelhos, pássaros, ...) no seu meio habitual, quer para famílias de animais «personificados» (p. ex., gatos em posição erecta e ostentando gravatas) (Minoja Zani, 1969, pp. 264-265). Relembre-se que a cada um dos 474 alunos que serviram de base a este estudo, o autor pediu para executar, sucessivamente, dois desenhos de família, o primeiro segundo a fórmula «Desenha uma família» (Versão Imaginária) e o segundo mediado pela instrução «Desenha a tua família» (Versão Concreta) (Minoja Zani, 1965, p. 222). Todos os casos de simbolização, à excepção de um único, foram obtidos com a «Versão Imaginária», muito embora, segundo o próprio autor, o seu número tenha sido muito reduzido (Minoja Zani, 1965, pp. 258-259).

Segundo Rivas Martinez, Bañares Vazquez e Pertejo, a presença de animais (gato, cão, dragão, lobo) e elementos fantasmagóricos (fantasmas, robots) é um indicio de agressividade nos desenhos da família dos sujeitos que compõem a sua amostra. Tais sujeitos são descritos como crianças abandonadas ou colocadas sob regime de tutela (Rivas Martinez, Bañares Vazquez e Pertejo, 1969).

Finalmente, Freud (1968) havia já chamado a atenção para o papel do animal na atitude da criança em relação à sua família. «A criança não experimenta ainda nada daquele orgulho próprio ao adulto civilizado que traça uma linha de demarcação nítida entre ele e todos os outros representantes do reino animal. Ela considera sem hesitação o animal como um seu igual; através do reconhecimento franco e sincero das suas necessidades, a criança sente-se mais próxima do animal do que do homem adulto que considera sem dúvida mais enigmático» (Freud, 1968, p. 147). O deslocamento sobre um animal seria, ainda segundo Freud, o resultado «... do medo experimentado diante de um dos pais» (Ibid., p. 148).

Tendo recolhido várias dezenas de protocolos de desenhos da família de adolescentes psicóticos do sexo masculino, chamou-nos a atenção a existência, entre eles, de um número considerável de casos apresentando simbolização (toda a família aparecia aí simbolizada), facto que nos levou a efectuar este estudo.

POPULAÇÃO

No quadro 1 pode ver-se, do lado esquerdo, a distribuição por idades do efectivo total de adolescentes psicóticos que foram submetidos ao teste do desenho da família e, no lado direito, são referenciados, de acordo com a mesma distribuição, os casos em que apareceram simbolizações.

QUADRO 1

Distribuição do efectivo total de adolescentes psicóticos e dos casos de simbolização.

IDADE	Sujeitos		Simbolização	
	N	%	N	%
12 ANOS	6	7,1	3	11,1
13 ANOS	14	16,5	3	11,1
14 ANOS	34	40,0	14	51,9
15 ANOS	13	15,3	3	11,1
16 ANOS	8	9,4	2	7,4
17 ANOS	10	11,8	2	7,4
TOTAL	85	100	27	100

Todos estes adolescentes estavam internados para tratamento essencialmente psicoterapêutico no Institut Régional de Psychothérapie et de Rééducation de Longueuil-Annel (Oise-França) e provinham, na sua quase totalidade, dos três departamentos geográficos limítrofes (Aisne, Somme e Oise). Eram ainda caracterizados por pertencerem a um meio socio-económico rural médio e inferior.

MATERIAL E PROCEDIMENTO

A cada sujeito era fornecida uma folha de papel branco (210x270 mms), apresentada horizontalmente e uma caneta.

O teste foi administrado individualmente e fazia parte de uma bateria de testes de papel e lápis que incluía a Garatua, o Teste de Goodenough, a Dame de Fay, o Teste da Árvore, uma página de escrita, etc.

Para todos os sujeitos foram respeitadas as mesmas condições de administração.

INSTRUÇÃO

A nossa instrução era idêntica à de Corman (1967, p. 18): «Desenha uma família. Imagina uma família e desenha-a». Se o sujeito aparentava alguma incompreensão ou admiração perante o que lhe era pedido, acrescentávamos de seguida: «Desenha tudo o que quiseres: as pessoas de uma família, ou animais, objectos, etc. Tudo o que quiseres... Uma família». Não havia limite de tempo para a realização do desenho. Discretamente, era anotada a ordem de aparição dos diversos elementos, o comportamento manifestado no decurso da prova assim como o tempo necessário à sua execução. Acabado o desenho, era pedido ao adolescente para identificar as personagens pelo seu nome, sexo, idade, posição social, etc.

Seguia-se então uma espécie de entrevista com o objectivo de obter mais informações sobre o desenho efectuado. Assim,

- «—Podés falar comigo acerca desta família que desenhaste?
- Onde estão eles?
- Que estão a fazer?
- Como se chamam?
- Indica-me o sexo e a idade de cada um.
- Qual é o mais simpático de todos? Porquê?
- E o menos simpático? Porquê?
- Quem é o mais alegre? Porquê?
- E o menos alegre? Porquê?
- Se tu pertencesse a essa família quem gostarias de ser? Porquê?
- Etc...»

RESULTADOS

a) — Reportando-nos ao Quadro 1 verifica-se que a percentagem de casos em que surge a simbolização representa cerca de 1/3 do total da amostra o que deixa antever que o recurso a este procedimento não é tão escasso como o que os estudos citados deixam transparecer.

Embora a distribuição por idades não seja homogênea, pode verificar-se que não existem diferenças significativas entre os valores dos grupos etários do efectivo total e os do sub-grupo que representa simbolizações ($X^2=2,18$, $p=.29$, $g.l.=5$).

Perante este facto pode-se afirmar que a simbolização no desenho da família ocorre na nossa amostra independentemente do factor idade, notando-se no entanto que se dividirmos o nosso efectivo total em 2 grupos (12, 13 e 14 anos dum lado, e 15, 16 e 17 anos do outro lado), a proporção do aparecimento de simbolizações aumenta no grupo dos mais jovens em relação ao grupo dos mais velhos.

QUADRO 2

Distribuição e especificidade dos elementos simbolizados

Elementos simbolizados			
Animais familiares e domésticos	Animais selvagens	Outras categorias	
Coelhos 4	Veados 1	Ossos 1	
Ovelhas 3	Elefantes 1	Chávenas 1	
Gatos 2	Linces 1	Total 2	
Cavalos 2	Total 3	% 7,4	
Cães 2	% 11,1		
Vacas 2			
Patos Reais 1			
Camelos 1			
Caibras 1			
Caracóis 1			
Gaivotas 1			
Gansos 1			
Galinhas 1			
Total 22			
% 81,5			

b) — No Quadro 2 é efectuada uma divisão dos 27 casos em três categorias de acordo com o tipo de elementos simbolizados. Assim, retivemos 22 casos em que esses elementos eram animais que, por serem próximos do convívio humano, englobámos na categoria «Animais familiares e domésticos». Seguidamente surgem 3 casos em que a família é representada por animais do tipo selvagem, ou, por outras palavras, animais que se afastam do contacto com o homem, chegando por vezes a pôr em perigo a sua existência. Finalmente, surge uma terceira categoria que representa, em certa medida, um caso extremo de distanciação em relação ao tema família, aparecendo esta simbolizada, num caso por ossos e noutro por chávenas (Fig. 1).

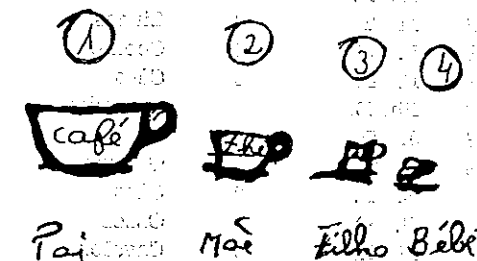


Figura 1 — Uma família de chávenas

Fácil é verificar que a categoria «Animais Domésticos e Familiares» se evidencia de forma altamente significativa em relação às restantes ($X^2=28,22$, $p=.99999$, $g.l.=2$). Dentro desta categoria as preferências por este ou aquele animal são incaracterísticas ainda que o coelho se destaque ligeiramente dos restantes.

Esta tendência para a representação de animais não-selvagens reflecte uma oposição em relação às afirmações de Corman, pelo facto de o animal selvagem ou agressivo ser claramente rejeitado em função de outros mais próximos do convívio humano. Parece, pelo contrário haver uma confluência de opiniões entre os nossos resultados e os de Minoja Zani.

c) — No quadro 3 estão presentes, para cada sujeito, o número de elementos que compõem a «Família Imaginária» (FI) por eles desenhada e o número real de pessoas que efectivamente compõem o seu «Grupo Familiar» (GF). Verifica-se assim a existência de uma diferença altamente significativa entre as duas distribuições ($X^2=41,78$, $p=.99999$, $g.l.=1$). Se atentarmos nas médias obtidas para cada uma das distribuições, constatamos que ela se situa ao redor de 3 elementos na FI enquanto que no GF o seu valor se aproxima de 6. Tais resultados deixam entrever o desejo destes

QUADRO 3

Distribuição dos 27 casos de simbolização

Sujeitos		Família		Grupo
Idade	Nome		Imaginária	familiar
12 ANOS	Ch. B.	4	Coelhos	11
12 ANOS	Ch. P.	5	Ovelhas	11
12 ANOS	E. D.	2	Elefantes	6
13 ANOS	Ch. B.	2	Cavalos	5
13 ANOS	M. L.	2	Coelhos	8
13 ANOS	Ph. B.	3	Patos Reais	5
14 ANOS	Ch. N.	4	Chávenas	4
14 ANOS	Cl. J.	3	Cabras	9
14 ANOS	D. D.	4	Gatos	5
14 ANOS	E. D.	5	Gatos	4
14 ANOS	F. F.	2	Ovelhas	6
14 ANOS	G. M.	3	Galinhas	4
14 ANOS	J. F.	3	Coelhos	5
14 ANOS	J. W.	3	Veados	4
14 ANOS	M. D.	3	Vacas	4
14 ANOS	M. F.	1	Vaca	6
14 ANOS	M. T.	3	Linces	4
14 ANOS	P. H.	4	Coelhos	3
14 ANOS	P. K.	2	Cães	8
14 ANOS	Ph. B.	4	Caracóis	4
15 ANOS	J. D.	3	Ovelhas	4
15 ANOS	J. S.	4	Gansos	9
15 ANOS	S. P.	2	Cães	6
16 ANOS	G. O.	8	Ossos	5
16 ANOS	M. L.	3	Cavalos	6
17 ANOS	P. T.	6	Gaivotas	8
17 ANOS	Ph. R.	3	Camelos	4
TOTAL		91		159
X.		3,4		5,9

adolescentes de possuírem uma família reduzida à sua expressão mais estrita (pai, mãe e apenas um filho).

DISCUSSÃO

Da análise dos resultados emergem três conclusões:

- o recurso ao procedimento da simbolização no teste do desenho da família aparece com uma frequência assinalável em desenhos de adolescentes psicóticos. Embora a nossa amostra seja maioritariamente composta por adolescentes de 14 anos, não há nenhuma contribuição específica de um ou outro grupo etário para o aparecimento de simbolizações. Estas parecem contudo ser mais afectas aos adolescentes mais novos (12, 13, 14, anos).
- é registada uma preferência inequívoca pelo desenho de Animais do tipo familiar e doméstico sem uma opção específica em relação a determinado animal. Saliente-se todavia a existência, ainda que não significativa do ponto de vista quantitativo, de dois casos em que houve recurso a uma simbolização através de seres desprovidos de vida, facto que, por si só, mereceria um estudo clínico.
- a família simbolizada tende a reduzir-se ao seu estágio mais arcaico (família de 3 elementos).

O facto de estas características nunca terem sido referidas por outros autores — Rivas Martinez, Bañares Vazquez e Pertejo (1969, p. 772) constataram no grupo que lhes serviu de controle uma ausência total de famílias simbolizadas e apenas dois casos em que aparece o cão como elemento simbolizado isolado — leva-nos a considerar a simbolização no teste do desenho da família como um indicio relevante da estrutura psicótica. Note-se contudo que, e contrariamente às afirmações de Corman, não se trata de projectar a agressividade sobre animais ferozes, mecanismo que é muito mais próximo da estrutura neurótica ou caracterial que aliás caracteriza a amostra desse autor (Corman, 1967, p. 7). Trata-se sim de encontrar, através de um conjunto de elementos inofensivos, uma família compensatória denegando a família real sem todavia a eliminar por completo. Enquanto que o comportamento neurótico se caracteriza essencialmente pela vivência de uma angústia o psicótico prefere dissociar-se do real criando um mundo à parte que de alguma forma lhe sirva de compensação. Mais do que exteriorizar agressividade em relação a um ou outro elemento determinado, interessa ao psicótico criar à sua volta um mundo ideal à medida dos seus desejos narcísicos. Assim se compreende a insistência numa família triangular composta de elementos inofensivos. Recria-se uma realidade — a família — mas asseguram-se desde logo as condições para que o circuito afectivo se estabeleça em torno de um só elemento.

NOTA

(1) Consideramos «Grupo Familiar» o conjunto de parentes do adolescente que com ele coabitam, de acordo com o respectivo dossier administrativo.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, A. (1963) — Le dessin d'une personne (Le Test de Machover). Paris: Delachaux et Niestlé.
- BORELLI-VINCENT, M. (1965) — L'expression des conflits dans le dessin de famille, *Revue de Neuro-Psychiatrie Infantile*, 13 (1-2), pp. 45-79.
- CORMAN, L. (1967) — Le test du dessin de famille, Paris: P.U.F., 2ème édition.
- CROCQ, L. et SUZIOT (1968) — Une dimension profonde dans l'analyse du dessin de la famille chez l'enfant: le schéma corporel, *Supplément de l'Encéphale*, Nov.-Déc., pp. 34-39.
- FREUD, S. (1968) — Totem et tabou. Paris: Payot.
- GENDRE F., CHETRIT S., DUPONT J. B. (1977) — Le test du dessin de la famille chez l'enfant. Etude préliminaire, *Revue de Psychologie Appliquée*, n.º 4, pp. 243-283.
- HULSE, W. C. (1952) — Childhood conflict expressed through family drawings, *Journal of Projective Techniques*, 16, pp. 66-79.
- LAPLANCHE J., PONTALIS J. B. (1971) — Vocabulaire de Psychanalyse, Paris: P.U.F., 3ème édition.
- MINOJA ZANI, L. (1969) — La famiglia. Ricerca delle modalità espressive di norma attraverso il disegno, *Archivio di Psicologia Neurologia e Psichiatria*, 30, n.º 3, pp. 211-269.
- POROT, M. (1965) — Le dessin de la famille, *Revue de Psychologie Appliquée*, n.º 3, pp. 179-192.
- RIVAS MARTINEZ F., BANARES VAZQUEZ A., PERTEJO M. J. (1969) — El test de la familia en un orfanato, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 24 (99-100), pp. 769-774.

ABSTRACT

SYMBOLIZATION IN THE FAMILY DRAWING TEST

The present study deals with symbols in the family drawing test. The analysis is based upon 27 cases of symbolization that proceed from a group of 85 psychotic adolescents who were in a psychiatric institution attending psychotherapeutic treatment.

After recalling the principal contributions about this subject, the author reaches the following conclusions:

- the resort to the procedure of symbolization in the family drawing test doesn't seem to be rare in psychotic adolescents and its appearance is not related with the age of the subjects.
- once psychotic tend to symbolize they prefer, generally, the representation of familiar or domestic animals.
- the symbolized family tends to be reduced to its most archaic state.

The author argues that the process of symbolization is a mean of recreating the world of the psychotic, providing him with a family of harmless individuals where his narcissist desires are fulfilled.

RESUMÉ

LA SYMBOLISATION DANS LE TEST DU DESSIN DE LA FAMILLE

La présente étude traite de la symbolisation dans le test du dessin de la famille. Sont ici analysés 27 cas de symbolisation issus d'un effectif de 85 adolescents psychotiques internés pour des buts psychothérapeutiques dans une institution psychiatrique.

Après avoir rappelé les principales contributions à ce sujet, l'auteur s'engage dans l'analyse des 27 dessins pour en faire ressortir les conclusions suivantes:

- le recours au procédé de la symbolisation dans le test du dessin de la famille n'est pas rare chez les psychotiques et semble fonctionner indépendamment de l'âge.
- lorsque les adolescents psychotiques optent pour la symbolisation ils sont enclins à dessiner, presque toujours, des animaux familiers et domestiques.
- la famille symbolisée a tendance à être représentée dans son état le plus archaïque.

Le psychotique, en représentant la famille compensatoire sous la forme d'éléments inoffensifs, «construit» ainsi un monde idéal à la mesure de ses propres désirs narcissiques.

REGRESSÃO, IMAGEM DO CORPO E IDENTIFICAÇÃO PROJECTIVA COMO ELEMENTOS DIFERENCIADORES ENTRE O PROCESSO ADOLESCENTE E PROCESSO PSICÓTICO

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

RUI PAIXÃO (*) e CARLOS AMARAL DIAS (**)

Os autores estudam neste trabalho a regressão do Eu, a imagem do corpo e a identificação projectiva como elementos susceptíveis de um processo diferenciador/indiferenciador, entre o desenvolvimento adolescente e o eclodir psicótico muito frequente neste período etário. Pretendeu-se, a propósito de cada um deles mostrar quais as características e a plasticidade assumida, quer numa quer noutra evolução — processual ou desenvolvimental.

I

Se a «*dementia praecox*» deixou de estar em uso no jargão e nosologias psiquiátricas, o carácter insuspeitadamente verdadeiro da ligação dos dois termos, está longe de ter sido completamente esclarecido.

Obviada a dimensão «obrigatoriamente» demencial das psicoses (e referimo-nos aqui em particular à esquizofrenia), ficou por resolver o porquê do seu início num período relativamente precoce da vida Humana, e a eventual ligação entre as duas situações.

Este problema é, a nosso ver, central na moderna investigação psicopatológica. Nele se contém questões que se prendem directamente à Prevenção — sobretudo primária e secundária. Nele, a clínica psicológica, encontra talvez mais do que nunca a encruzilhada do desenvolvimento com a psicopatologia, o normal com o patológico^(*).

Assim, ainda hoje não estão completamente esclarecidas as seguintes perguntas:

— Em que medida o processo evolutivo na adolescência pode ser ou não directamente responsável (naturalmente que em condições peculiares) pelo eclodir da psicose?

— Como diferenciar os episódios psicóticos transitórios na adolescência, de uma verdadeira evolução psicótica?

— Quais os critérios de observação que nos permitem operar a distinção entre a evolução adolescente (que se contém em si elementos progredientes⁽¹⁷⁾, contém também elementos francamente regressivos) e uma situação cujo carácter psicopatológico seja de suspeitar?

A estas (e outras questões), procuraram numerosos investigadores dar resposta. Por exemplo,

(*) Assistente de Investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

(**) Professor convidado das Universidades de Coimbra e do Porto.

Director do C.E.P.D. — Centro de Estudos da Profilaxia da Droga — de Coimbra.

certos trabalhos (4), parecem indicar que as condições de regressividade iminentes ao processo adolescencial, favorecem, de *per si*, a eclosão e o florir psicótico.

Por outro lado, desde 1929 que autores tais como Kasanin e Kaufman (12), mostraram que o diagnóstico inicial de esquizofrenia no adolescente poucas vezes coincide com a situação psicopatológica real. Em 21 casos ditos de esquizofrenia (idades compreendidas entre os 14-15 anos), somente seis mantiveram *a posteriori* o mesmo diagnóstico; outros autores (1), (23), descreveram no adolescente verdadeiras psicoses reactivas, isto é, «episódios psicóticos reactivos a uma situação de stress» (5). Kestenberg (14), mostrou que em casos idênticos a perda (ou não) dos limites do Eu, constituiria um elemento preciso no diagnóstico.

Neste contexto, não é de admirar que haja mesmo quem pugne pela impossibilidade de efectuar correctamente um diagnóstico de esquizofrenia, em pleno período do desenvolvimento adolescente (10).

A nossa contribuição, procurando essencialmente ajudar a responder à terceira questão anteriormente levantada, coloca-se essencialmente numa perspectiva preventiva. Com efeito, evitar a emissão de prognósticos e diagnósticos destruidores⁽⁷⁾, parece-nos ser de uma particular relevância neste período de desenvolvimento (8), pelo que o diagnóstico diferencial pode ser aqui um verdadeiro acto de Saúde Mental.

II

Colocado entre a pré-adolescência e a juventude, o processo evolutivo adolescente assume-se como uma fase normal de conflitos, em que os modelos de angústia e depressão (7), garantem a especificidade face às estapas anteriores do desenvolvimento. Verdadeiro organizador do psiquismo (13), contendo mesmo momentos organizadores (6), a adolescência enquanto tal é também um verdadeiro rectificador normativo, relembrando o passado em função dos estímulos do meio. Este último papel é de particular importância na clínica.

Com efeito, e na compreensão deste processo que a assunção de uma observação correcta é primordial, a fim de evitar intervenções pretensamente terapêuticas, as quais podem bloquear ou mesmo destruir toda a potencialidade adolescente. Certas defesas específicas, entre as quais pontifica a identificação projectiva, facilitam é certo a confusão. Porém, a salvaguarda dos perigos referidos, só se pode fazer na destrição do que é desenvolvimento, e do que é efectivamente patologia.

Sem dúvida que a dificuldade discriminativa entre estes dois tipos de manifestações (adolescência e psicose), advém do facto fundamental de em ambos, encontrarmos no núcleo do processo, uma regressão tónica.

Este fenómeno, tido por alguns como específico da psicose (na neurose a regressão seria essencialmente libidinal), assume-se no entanto na adolescência como tarefa do desenvolvimento, permitindo o futuro avançar elaborativo e deixando sempre (ou quase sempre) intacta aquela parte do Eu que faz a ponte com a realidade, exercendo por isso uma função auto-observadora. Na psicose, pelo contrário, este regresso conduz ao aniquilamento maciço e progressivo das defesas mais elaboradas, que cedem o seu lugar a um permanente arcaísmo defensivo.

Por outro lado, as flutuações da robustez do Eu no adolescente, são selectivamente reversíveis e caracterizam-se por «uma abundância de energia acessível», que embora revitalizando uma angústia adormecida, determina também novas e mais amplas funções do Eu na busca e exploração de outras oportunidades objectais (21); na psicose a fraqueza do Eu caracteriza-se por uma auto-perpetuação da crise, pelo desperdício crescente de energia defensiva e pelo progressivo isolamento psico-social, consequência da falta de verdadeiro comércio objectal.

A segunda característica eventualmente indutora de confusão entre processo adolescente e psicótico, mas servindo simultaneamente (quando bem compreendida) como elemento diferenciador, é a transformação rápida do corpo aquando da entrada na adolescência.

Com efeito, se o investimento corporal durante a infância, e as modificações progressivas do aspecto que acompanham o crescimento, são facilmente integradas na imagem geral que a criança faz do seu próprio corpo, nesta inversão causada pela pré-adolescência o ritmo da transformação acelera-se de tal modo que necessita de uma revisão radical desta imagem.

Assim, neste reinvestimento que o pré-adolescente faz do seu corpo, a actualização de uma nova imagem passa por um tempo, onde a indiferenciação e a confusão dos espaços interno e externo introduzem todo um conjunto de manifestações próximas daquelas descritas e identificadas nos estádios esquizóides, como despersonalização, sentimento de estranheza corporal, vivências do corpo fraccionado, etc.; daí, a facilidade com que o clínico menos atento possa confundir um fenómeno de desenvolvimento com a sintomatologia psicótica. Porém, estes processos estão longe aqui de serem idênticos.

Para além da distância quantitativa que separa estas duas manifestações (de facto é a in-

tensidade destes dois fenómenos que fundamentalmente os diferencia), um outro factor extremamente importante joga aqui o seu papel: se, como é sabido, o adolescente apresenta, tal como o psicótico, toda a gama de manifestações corporais atrás referida, contrariamente a este último mantém sempre a *representação unitária do corpo não perdendo nunca a ligação funcional entre as diferentes partes*. No psicótico, pelo contrário, a «*Spaltung*» ao nível da imagem do corpo leva-o a uma destruturação tal, que as diferentes partes perdem a ligação com o todo, tornando-se incluíveis (e por isso) representantes desse todo. (**)

A identificação projectiva representa a via normal pela qual o adolescente integra a imagem unificada do corpo, bem assim como a do próprio self. (**)

Na verdade, é agindo os seus próprios conteúdos (elementos β) tanto do corpo vivido, como da pulsionalidade sentida (ambos não compreendidos e ainda não mentalizados), — no objecto continente que os elabora (elementos α) — que o adolescente os vai tentar integrar e mentalizar de forma unificada, num *analogon* do que teria realizado na primeira infância. Só que aqui não se trataria de o objecto primário ou da capacidade de «*réverie*», ou ainda de um continente «*simples*», mas de um meio bastante mais vasto onde entra a diferenciação valorativa de cada continente, e onde fundamentalmente não é só um conteúdo que é projectado, mas um conteúdo-contenente (β β).

Por outras palavras, a diferença dos estados psicóticos, a identificação projectiva nos adolescentes é feita com um objectivo estritamente desenvolvimental, pois que assegura a elaboração do objecto interno do Eu projectado. Pelo contrário, nas psicoses, como vimos, ela assume-se com um ataque constante ao *self*, determinando a mutilação e o esgotamento progressivo a que são sujeitas as principais actividades mentais. Predominam então a inveja e voracidade e o seu fim será a criação de um mundo destituído de autonomia e em última análise de significado. (3) (11).

Assim, a identificação projectiva, mesmo quando se apresenta com aquelas características persecutórias, é função no adolescente essencialmente do crescimento, pois que o seu fim é elaborativo (****) e de vinculação ao meio.

Muitos outros aspectos diferenciam obviamente um processo desenvolvimental, como é o processo adolescente, desse outro que é a psicose. Parece-nos no entanto que os três mecanismos focados são aqui de capital importância, sobretudo quando o processo adolescente, por razões peculiares, se exprime de uma forma mais espectacular ou aparentemente mais catastrófica.

NOTAS

(1) A importância deste problema revela-se na atenção que grande número de autores têm dado a estas vivências de despersonalização corporal e do corpo fraccionado, no diagnóstico de psicose: «*Mau grado o número de desconhecimentos que temos sobre a origem possível do sentimento do corpo dividido, pensamos que este constitui o núcleo da psicose e permite distinguir radicalmente a estrutura psicótica dos outros modos de organização patológica...*» (10). Note-se também que a outros níveis, autores como Federn e Nacht (18) vêem no abaixamento do

investimento do Eu corporal — e também do Eu psicológico — a origem dos processos psicóticos: o diminuir do investimento do Eu provoca o sentimento de despersonalização, o desinvestimento das suas fronteiras, o sentimento de estranheza, primeiro tempo de desrealização psicótica e da irrupção na consciência dos desejos e fantasmas recalçados...» (18).

(2) As investigações mais recentes sobre a identificação projectiva mostram-na como um mecanismo fundamental na relação de objecto. Aliás, segundo Odgens (20) a identificação projectiva pode ser:

— Um tipo de defesa pela qual é possível distanciar-se duma parte do self, que ou é não desejada ou sentida interiormente em perigo, mantendo simultaneamente essa parte «viva» em imaginação, no interior de outra pessoa.

— Um modo de comunicação que consiste em levar o outro a sentir sentimentos semelhantes aos seus.

— Um tipo de relação de objecto na qual o que projecta reconhece aquele que recebeu a projecção como sendo suficientemente indiferenciado, para poder manter a ilusão de partilhar um sentimento particular com outra pessoa.

— Uma via de mudança psicológica pela qual sentimentos semelhantes àqueles de que o próprio pretende libertar-se são processados por outra pessoa. Assim o projectador pode em seguida identificar-se com o processo de elaboração do receptor dos sentimentos que nele engendrou.

(3) Referimo-nos evidentemente aos conceitos de Bion expressos ao longo da sua obra. Sinteticamente, estes conceitos, organizados à semelhança dos modelos físicos e matemáticos, estruturam-se basicamente em termos de funções articuladas com a utilização do modelo.

Dentre destes isola o modelo da relação continente (♂) conteúdo (♀) que fazendo a estrutura continente-contéudo (♂♀). O modelo (Sp-D) abstrai da teoria da integração das posições esquizóides (Sp) e depressivas (D).

Na teoria das funções abstrai a função α e a função β «operacionalizadas» em termos de elementos.

Por outras palavras, a função α seria uma função da personalidade de que operaria sobre as impressões sensoriais e emocionais percebidas, transformando-as em elementos α de modo a poderem ser utilizadas noutros processos de transformação. Os elementos α seriam pois aquelas impressões sensoriais e emocionais transformadas em imagens visuais, auditivas, olfactivas, etc., no domínio do mental significativo. Seriam utilizadas para a formação de pensamentos oníricos, para o «pensar inconsciente de vigília», sonhos, recordações, etc. Por outro lado, as impressões sensoriais e as experiências emocionais não transformadas constituiriam os elementos β . Estes elementos não seriam apropriados para formar sonhos, recordar ou exercer funções intelectuais. Seriam elementos vívidos como «coisas-em-sim-mesmo», como significantes desfasados de qualquer significado. (3) (11).

Gostariamos ainda de sublinhar esta via de investigação, pouco explorada, e em que o conceito de moratória psicossocial de Erickson nos aparece aquando do processo adolescente como um verdadeiro continente externo, à semelhança da mãe arcaica, para as angústias pré-genitais do adolescente. Nesta via seria ainda de investigar as ligações entre certas funções económicas do relacionar objectal (sobretudo os famosos sistemas de para-excitação) com a função de container nas suas diferente ressonâncias.

(4) Modelo + (♂♀) de Bion.

REFERÊNCIAS

- 1—ALDERTON, H. (1963) — Reactive Psychosis in Adolescence. *Canad. Psychiat. Ass. J.*, 814, 255-266.
- 2—ALVIM, F. (1963) — Problemas da Identidade e da Identificação. Separata n.º 1958 de *Jornal do Médico*, Vol. L, n.º 1051, Março.
- 3—BION, W. R. (1979) — *Elements de la Psychanalyse*. Paris: P.U.F..

- 4—CARDOSO, R. M. (1982) — Introdução à Mesa Redonda «Psicoses na Adolescência e Juventude». In II Congresso Português de Psiquiatria da Adolescência, Lisboa.
- 5—COHEN, I. et al. (1972) — Study of early differentiation between schizophrenia and psychotic manifestations in adolescence. *Annual Review of the Schizophrenic Syndrome*. New York: Brunner/Mazel; London: Butterworths, págs. 3-11.
- 6—CORDEIRO, J. D. (1975) — *L'Adolescent et sa Famille*. Toulouse, Privat.
- 7—DIAS, C. A. (1980) — A Relação com o Adolescente: Prolegómenos e Preliminares. *Psiquiatria Clínica*, 1, Supl. (1), págs. 93-101.
- 8—DIAS, C. A. & VICENTE, T. N. (1984) — A Depressão no Adolescente. Porto: Edições Afrontamento.
- 9—ERICKSON, E. (1972) — *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- 10—FELDMAN, von H. (1963) — Zur differential diagnose jugendlicher schizophrenien gegenüber. Reifungskrisen. *Schweiz. Arch. Neurol. Psychiat.*, 100, 159-166.
- 11—GRINBERG, L.; SOR, D.; DE BIANCHEDI, E. T. (1972) — *Introducción a las ideas de Bion*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- 12—KASANIN, J. & KAUFMAN, M. R. (1929) — A Study of Functional Psychosis in Childhood. *Amer. J. Psychiat.*, 86, 307-312.
- 13—KESTENBERG, E. (1980) — Notule sur la crise de la Adolescence, De la déception à la conquête. *Rev. Fr. Psychanal.*, 34, T. XLV, 523-531.
- 14—KESTENBERG, J. S. (1953) — Pseudoschizophrenia in Childhood and Adolescence. *Nerv. Child.*, 10, 146-162.
- 15—KLEIN, M. (1969) — *La Psychanalyse des Enfants*. Paris: P.U.F..
- 16—LEMAX, M. (1973) — *Psychopathologie Juvenile*, Tome I et II. Paris: Fleurus.
- 17—MALPIQUE, C. & QUEIROZ, J. (1982) — O Fim da Adolescência. Conferência efectuada no II Congresso Português de Psiquiatria da Adolescência, Lisboa.
- 18—NACHT, S. et al. (1967) — *La Psychanalyse d'Adolescent*. Paris: P.U.F..
- 19—NACHT, S. et al. (1969) — *La Théorie Psychanalytique*. Paris: P.U.F..
- 20—ODGENS, T. (1982) — *Projective Identification and Psychotherapeutic Technique*. London: Jason and Aronson.
- 21—PAIXÃO, R. (1982) — *Psicoses e Adolescência*. Coimbra: Lisboa: Assírio e Alvim.
- 22—PANKOV, G. (1979) — O Homem e a sua Psicoese. Lisboa: Assírio e Alvim.
- 23—WARREN, W. & CAMERON, K. (1950) — Reactive Psychosis in Adolescence. *J. Ment. Sci.*, 96, 448-450.

ABSTRACT

ADOLESCENT DEVELOPMENT AND THE PSYCHOTIC BREAK

The authors study the (Ego regression, body image and projective identification as elements under a differentiation/indifferentiation process, acting between the adolescent development and the psychotic break so frequent at this age group.

To each concept, the authors show the characteristics and the shaping in both evolution — processual and developmental.

RESUME

DÉVELOPPEMENT ADOLESCENT ET L'ÉCLOSION PSYCHOTIQUE

Les auteurs étudient la régression du Moi, l'image du corps et l'identification projective en tant qu'éléments susceptibles d'un processus de différenciation/indifférenciation, entre le développement adolescent et l'éclosion psychotique très fréquente dans ce groupe d'âge.

A propos de chacun de ces concepts, les auteurs ont montré les caractéristiques et la forme qu'ils prennent au cours de leur évolution, soit au niveau du processus, soit au niveau du développement.

CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PERSPECTIVA COGNITIVISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ÓSCAR F. GONÇALVES (**)

UNIVERSIDADE DO PORTO

Neste artigo procura-se ilustrar a importância dos processos cognitivos na formação dos professores. É defendida a ideia de que os programas de formação psicológica de professores deverão ser prioritariamente intencionalizados para a alteração das atitudes e cognições. São apresentadas algumas das implicações para a formação de professores, da onda cognitiva que tem vindo a atravessar a psicologia. São ainda referidas algumas crenças e atitudes irracionais dos professores em formação, bem como estratégias para a sua confrontação.

Epicteto, antigo filósofo inspirador dos cognitivistas, defendia que não reagimos directamente aos acontecimentos mas sim às representações que fazemos desses acontecimentos. Ainda bem recentemente tivemos oportunidade de assistir a um exemplo bem caricatural deste princípio básico. Encontrava-se o nosso ex-primeiro ministro em digressão eleitoral pelas terras do norte de Portugal. Na chegada a uma determinada localidade foi a comitiva governamental surpreendida pela ausência do tipo habitual de ajuntamentos que costumam engalanar estes acontecimentos. Com efeito, somente à distância se conseguia vislumbrar um ou outro operário olhando desconfiadamente entre duas garfadas de um almoço rápido em dia tórrido de verão. Perante a atrapalhação e o embaraço de toda a comitiva, foi o próprio primeiro ministro que reformulou cognitivamente a situação, ao afirmar: «Isto está a melhorar, a APU já nem consegue mobilizar pessoas para me virem apupar!»

Esta situação ilustra exemplarmente o pressuposto básico das perspectivas cognitivas. Os nossos pensamentos, cognições, crenças, ou diálogo interno, são processos poderosos, capazes até de transformar um fracasso em vitória, e uma derrota em oportunidade. No entanto, e para nosso infelicidade, eles também são capazes do contrário. São também as nossas distorções cognitivas e as nossas crenças irracionais, um dos factores responsáveis pelo nosso desajustamento e ineficácia.

Com o presente trabalho procuraremos ilustrar a importância dos processos cognitivos dos professores na determinação da sua eficácia pedagógica. Mais especificamente, será defendida a ideia de que os programas de formação psicológica dos professores deverão ser prioritariamente intencionalizados para a alteração de atitudes e cognições.

Iniciaremos com uma breve revisão acerca da onda cognitivista que tem vindo a atravessar a psicologia. Seguidamente serão apresentadas as im-

plicações deste movimento para a formação de professores. Finalmente, serão apresentados alguns exemplos de atitudes e crenças irracionais dos professores em formação.

Todos os domínios da psicologia, praticamente sem qualquer excepção, têm vindo a ser atravessados por uma onda cognitivista. A recusa do internalismo, que caracterizava a orientação comportamental mais radical, deu lugar a uma preocupação com os processos internos ou cobertos do funcionamento psicológico (c.f., Hilgard, 1980; Perlin, 1985). Três pressupostos básicos, sumarizados por Mahoney (1977), definem esta concepção cognitivista:

- 1) O organismo humano responde primordialmente às representações cognitivas sobre o seu meio, e não directamente ao meio por se.
- 2) Estas representações cognitivas encontram-se funcionalmente relacionadas com os processos e parâmetros da aprendizagem.
- 3) A maior parte da aprendizagem humana é mediada cognitivamente.
- 4) Pensamentos, sentimentos e comportamentos são causalmente interactivos. (pp. 7-8)

Assim, e de acordo com esta perspectiva, a compreensão do comportamento humano não poderá ser completa sem uma referência aos processos psicológicos internos que medeiam entre os estímulos e as respostas.

Bem cedo este movimento cognitivista fez sentir o peso da sua influência no domínio da intervenção psicológica. Albert Ellis (1971) refere o papel das crenças e pensamentos irracionais na origem dos comportamentos perturbados. De acordo com Ellis, ao longo do nosso processo de desenvolvimento, super-aprendemos determinadas crenças. Algumas destas crenças são irracionais, visto que carecem de evidência empírica. A *Terapia Racional Emotiva* de Albert Ellis tem por objectivo desafiar estas crenças irracionais, confrontando o cliente com a ausência de validade empírica e permitindo o desenvolvimento de formas alternativas e mais adequadas de conceptualizar as experiências. De modo semelhante, Beck (1976) sugere co-

(*) Comunicação apresentada ao encontro Os Jovens e a Escola, Tomar, 9 de Novembro de 1985.

(**) Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional.

mo objectivo primordial da intervenção psicológica a identificação e modificação de pensamentos desajustados. De acordo com Beck algumas distorções cognitivas, tais como a abstracção selectiva e a inferência arbitrária, constituem a causa fundamental das perturbações do comportamento. Perspectivas semelhantes às de Beck e Ellis, têm vindo a ser defendidas, entre outros, por Mahoney (1980) e Meichenbaum (1977).

Também no domínio da formação dos profissionais de psicologia se tem vindo a fazer sentir o efeito desta preocupação cognitiva. Ainda não há muito tempo alertava Stone (1982) de que a ênfase excessiva na aquisição de competências poderá levar a um tipo de formação que é experimentado como mecânico e pouco relacionado com o desenvolvimento e a alteração de atitudes. Com efeito, uma série de investigações realizadas por Stone e Kelly (1983) verificaram a ausência de efeitos de programas de desenvolvimento de competências na alteração de atitudes dos participantes. Efeitos semelhantes foram encontrados por nós próprios em estudantes de psicologia (Gonçalves & Campos, 1985).

Dadas as limitações de um ensino unicamente centrado no ensino das competências para alterar dimensões cognitivas e desenvolvimentais, numerosos autores têm vindo a sugerir a necessidade de desenvolver novos objectivos e metodologias nos programas de formação (e.g., Gonçalves, 1985; Schmidt, 1979; Stone, 1980). Por exemplo, Schmidt (1979) chama a atenção para a existência de estados emocionais impeditivos, no terapeuta principiante, de uma eficácia terapêutica. Tais emoções são descritas como resultando de uma série de crenças irracionais acerca do processo de ajuda. Assim, Schmidt salienta a necessidade de, na supervisão, serem tomados em consideração estes processos cognitivos.

Um processo semelhante tem vindo a experimentar o domínio da formação psicológica de professores. A semelhança do que aconteceu com a formação dos psicólogos, também a formação dos professores foi durante largas décadas influenciada por modelos comportamentais. Segundo estes modelos, o objectivo de formação deverá consistir exclusivamente na aquisição de competências comportamentais específicas (c.f., Carkhuff, Berenson, & Pierce, 1977; Ivey & Rollin, 1974). Não negando a importância da formação em competências comportamentais, parece-nos no entanto ser evidente a sua limitação em preparar integralmente o professor para a totalidade das tarefas com que terá que se deparar na sua prática profissional. De alguns anos a esta parte que temos vindo a colaborar na formação psicológica de professores dos Ramos Educativos da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. No decurso destes anos temos reflectido por várias vezes sobre o melhor modo de conceptualizar esta formação (Gonçalves, Soares, Lemos, 1983; Gonçalves & Cruz, 1985). Este trabalho representa mais uma etapa, por certo não definitiva, neste processo de reflexão.

O facto de trabalharmos com alunos de Ciências põe-nos problemas específicos que mais ainda nos reforçam a ideia acerca da necessidade de conceber a formação em termos cognitivos. Grande parte dos alunos que frequentam os ramos edu-

cacionais das Universidades clássicas não fizeram uma opção inicial pela função docente. Antes pelo contrário, foram para aí levados dada a escassez de oportunidades ao nível das áreas científicas e tecnológicas. Aliás, é bem conhecido pelos psicólogos conselheiros de orientação que a opção pela função docente raramente aparece ao nível do estudante secundário quando confrontado com as suas escolhas.

Deste modo, grande parte dos alunos que «designam» nos ramos educacionais têm um perfil de interesses científicos e tecnológicos que só dificilmente se coaduna com as características eminentemente sociais da função docente. É assim com alguma desconfiança e não menos resistência que estes alunos enfrentam pela primeira vez a formação psicológica. A relevância desta formação é dificilmente encontrada para quem durante alguns anos foi criando uma orientação cognitiva mais compatível com os ambientes laboratoriais e tecnológicos. Cabe ao formador levar o aluno a «abandonar» o ambiente impessoal do laboratório, preparando-o para o mundo interpessoal da sala de aula. Terá ele que perceber que, a partir de agora, o seu instrumento deixará de ser a proveta, o bisturi, ou a calculadora, e passará a ser a relação interpessoal. É pois este conjunto de factores que nos levam a defender que a modificação prioritária deverá ser a das atitudes e crenças. Sem este trabalho, os alunos não estarão de modo algum motivados, e as poucas competências que eventualmente sejam aprendidas só dificilmente serão generalizadas para a sua prática educativa. As aulas de formação psicológica deverão provocar intencionalmente no estudante uma *dissonância cognitiva* (Festinger, 1957), factor necessário para que se processe a alteração de crenças e atitudes desajustadas. Alguns alunos referem-se ao seu confronto inicial com este tipo de aulas como «chocante», e um colega referia que os alunos «são abanados». O grande desafio que se põe é fazer com que este abanão e choque dê lugar à construção de novas atitudes, cognições e crenças, preferencialmente mais eficazes.

De seguida irei referir algumas das *crenças irracionais* que mais frequentemente tenho encontrado. A apresentação destas crenças será acompanhada da sua confrontação, à semelhança aliás do que fazemos nas aulas. Estas e outras crenças são objecto de uma *disputa racional* que se vai fazendo à medida que os diversos conteúdos e competências são ensinados. É fundamental que o formador privilegie um espaço para a *disputa racional*, uma vez que inicialmente é mais disso que os alunos necessitam.

Algumas das *crenças irracionais* que referiremos de seguida *dizem respeito à formação*, ao passo que *outras dizem já respeito à prática pedagógica*. Uma e outras parecem-nos importantes num processo de formação de professores.

1. *Para que eu seja bom professor basta que eu seja competente na matéria que vou ensinar.* Uma das crenças mais generalizadas entre os professores em formação é a de que a mestria nos conhecimentos da sua disciplina é condição necessária e suficiente para uma prática pedagógica eficaz. Tal crença não corresponde evidentemente

à realidade. Se bem que seja inegável a importância da formação científica do professor ela jamais poderá ser considerada como suficiente. A função docente, dadas as suas características interpessoais, exige uma preparação psicológica e social. O professor, ao contrário do cientista, não se limita ao ambiente impessoal das bibliotecas e laboratórios. O seu objectivo deixa de ser o organismo, o mineral, o composto químico, ou o livro, para passar a ser o indivíduo humano na sua existência psico-social. O bisturi e a proveta terão que dar lugar a um dos únicos instrumentos da prática pedagógica — a relação interpessoal.

Só deste modo se percebe o facto de grandes teóricos e investigadores serem por vezes pedagogos pouco eficazes. E que, por vezes, alunos menos brilhantes, acabam por se tornar em professores de reconhecida competência. Todos nós temos inúmeros exemplos disto. Só assim aliás se explica a importância crescente da formação psicológica dos professores.

Resumindo, e como corolário desta disputa racional, deverá resultar a conclusão de que o objecto da prática pedagógica é o aluno, e que o instrumento desta prática é a relação interpessoal, daí que o conhecimento da disciplina, sendo embora condição necessária, não represente de modo algum condição suficiente.

2. *O ser bom professor é uma característica inata.* No seguimento da anterior crença irracional, uma segunda frequentemente aparece. Está assente na ideia generalizada do «ter jeito para ser professor», e encontra-se espelhada em afirmações do dia a dia, tais como: «X nasceu para professor», «não tenho jeito para dar aulas», etc.

É certo que esta crença nasce a partir da constatação diária de que determinados professores se relacionam mais facilmente com os alunos ao passo que outros, e apesar do esforço dispensado, dificilmente o conseguem. Com efeito, as oportunidades educativas ao longo do nosso desenvolvimento psico-social, dentro e fora da escola, foram-nos capacitando e motivando para diferentes áreas da actividade profissional. Admitir isto não é de modo algum equivalente a afirmar: «o professor nasce ensinado» ou «ensinar é uma questão de jeito». Se assim fosse, pouco ou nenhum sentido faria o dispêndio de verbas na formação de professores.

A crença do professor inato constitui uma importante fonte de stress para o professor que se inicia. As primeiras aulas transformam-se em laboratórios para o teste da hipótese *jeito para ensinar*. Dadas as experiências negativas a que por vezes a prática inicial conduz, rapidamente o jovem professor conclui da sua falta de *jeito*, abandonando ou deixando de investir na sua profissão ou formação. Despreza-se assim a mais elementar racionalidade de que ninguém nasce ensinado e que só uma aprendizagem prolongada, antes e durante o serviço, poderá fazer um bom professor. Como corolário desta disputa deverá resultar a conclusão de que ninguém nasce ensinado, e de que a profissão de professor exige um conjunto de atitudes e competências susceptíveis de aprendizagem.

3. *O bom professor terá que se mostrar perfeito.* Uma terceira crença, desta vez já relacio-

nada com a prática pedagógica, é a de que o professor deverá ser um exemplo de perfeição. Prende-se esta ideia com a concepção medieval de um mestre escola, samaritano e exemplo de pureza, no seu dia a dia e no seu passado.

Tal perfeccionismo constitui frequentemente uma defesa contra a acção. É atribuída a Freud a imagem de certos indivíduos se encontrarem constantemente a limpar as lentes dos seus óculos para que possam ver com toda a nitidez. É exactamente por esse querer ver sempre perfeito que nunca chegam a ver coisa alguma. Os acontecimentos apanham-nos sempre desprevenidos na limpeza dos seus óculos.

A apresentação do professor como alguém que nunca erra e terá que saber tudo, lembra as imagens míticas da infância em que o médico é visto como imune à doença e mesmo até à morte. Admitir que o médico pode morrer equivale a admitir que o professor pode não ter resposta para tudo. Múltiplos candidatos a professores estão capazes de admitir a ideia de que o médico poderá morrer, mas a ideia de que o professor pode não ter resposta para tudo continua a perturbá-los e a criá-lhes grande ansiedade.

É perfeitamente irrealista não cometer erros, saber tudo e ser perfeito. Tal idealismo despreza aliás a noção de que os ensaios e erros representam um importante componente da nossa aprendizagem. O aperfeiçoamento só se poderá fazer à custa de numerosos erros, da sua percepção e consequente correcção. Negar o erro é negar uma importante fonte de aprendizagem.

Além disso, a psicologia tem mostrado que os modelos perfeitos nem sempre são as fontes mais adequadas para a aprendizagem vicariante. Antes pelo contrário, tendemos a aprender melhor com aqueles que, como nós, foram ultrapassando tentativamente os obstáculos. Os modelos de perfeição, porque demasiado afastados da nossa realidade, criam dificuldades de identificação.

O professor, ao contrário do herói mítico, deverá mostrar como errou, como passou por processos semelhantes aos dos alunos, e como foi capaz de ultrapassar as suas dificuldades. A aceitação e o sorriso perante os nossos próprios erros, e a capacidade de os corrigir, são talvez algumas das aprendizagens mais ricas que podemos passar aos nossos alunos. Compartilhar por vezes as nossas fraquezas é, ao contrário do que muitas vezes se pensa, uma característica da pessoa segura e não da pessoa insegura. Utilizando uma imagem do nosso particular agrado, diríamos que o professor é aquele que *escreve a lápis*, estando assim sempre pronto a corrigir e a melhorar.

Como corolário desta disputa racional deverá resultar o princípio de que o perfeccionismo é impeditivo da eficácia pedagógica. O professor deverá ver cada uma das suas acções como experiências laboratoriais. Dos resultados destas experiências dependerá o caminho a seguir. Perfeição é um ideal inatingível, então porquê tentá-lo?

4. *O bom professor é aquele que mantém os alunos disciplinados e em silêncio.* Igualmente divulgada está a ideia de que o bom professor é aquele que é capaz de manter os alunos disciplinados e em silêncio. Tal ideia prende-se com uma

concepção ultrapassada acerca do ambiente favorável à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Os alunos que frequentam as nossas escolas preparatórias e secundárias, dadas as suas idades, possuem um nível de energia que os impede de estar em silêncio e inação por largos períodos de tempo.

«Ameaçado» pelo excesso de energia dos alunos, tenta debalde o professor levá-los ao silêncio e inação forçada, recorrendo por vezes a atitudes excessivamente autoritárias que chegam ao extremo da agressão física. Com a sala em silêncio, ilude-se o professor acerca da aprendizagem dos alunos. Antes pelo contrário, este clima contribui para a passividade dos alunos, inibidos que ficam até na colocação de questões. Quer-se educar para a independência e autonomia e colocam-se os alunos em tamanha situação de dependência e passividade.

Ora o desafio que se coloca ao professor é precisamente o inverso. Cabe ao professor a reorientação da energia dos alunos para os objetivos da prática pedagógica. Em lugar de conter a energia dos alunos, deverá o professor utilizar esta energia para uma aprendizagem activa.

Resulta como corolário que o professor deverá produzir actividade e vida na sala de aula, devidamente orientada para a consecução dos objetivos da sua disciplina em particular, e do desenvolvimento do aluno em geral.

5. O bom professor deverá ser aprovado por todos os alunos a todo o momento. Uma outra crença irracional nasce a partir daquilo que Ellis chamou a tirania do ter que ser aprovado a todo o momento pelos outros. Esta crença tem como base a percepção de que o nosso valor como professores, ou como pessoas, depende a todo o momento da apreciação que os outros fazem do nosso comportamento.

Munido desta crença, parte o professor para a sala de aula buscando a aprovação dos alunos a todo o momento. Se num grupo de 30 alunos interessados existe um que não demonstra interesse, logo é concluído, por um processo de hipergeneralização, como um indicativo de ineficácia. Adicionalmente, esta crença conduz a uma leitura excessivamente crítica, por vezes caricaturalmente paranóide, de tudo o que se passa dentro da sala. Se um aluno segreda algo para um colega logo é tomado como estando a referir-se ao professor. O sorriso de um aluno é facilmente confundido com ironia acerca do professor.

Será que nós, professores, na nossa vida diária, aprovamos continuamente todas as pessoas que conosco interagem, mesmo aqueles de quem somos mais íntimos, ou quem mais admiramos? Quando criticamos um comportamento de um marido/esposa ou filho, será que o estamos a condenar ao afastamento e desprezo? É certo que não. Então como poderemos nós ir ao irrealismo de fazer depender o nosso valor, auto-conceito e eficácia, das reacções favoráveis de todos os alunos a todo o momento?

É evidentemente importante analisar as reacções dos alunos como fonte de *feedback* necessária à monitorização da prática pedagógica. Levar isto ao ponto de comprometer a nossa avaliação em função de um único aluno é irracional.

Seria pouco adequado a um cientista fazer depender a confirmação das suas hipóteses de 100% de comprovações, do mesmo modo que seria irracional reclamar de qualquer médico um sucesso com 100% dos doentes. Pela mesma ordem de ideias não poderá o professor esperar a aprovação de 100% dos alunos em 100% das situações.

Como corolário, por mais eficaz que seja a nossa prática ela nunca irá agradar a 100% dos alunos. Há que ser realista e não supervalorizar e hipergeneralizar com base em casos limitados, dentro do princípio proverbial de sabedoria popular de que «uma andorinha não faz a Primavera».

Estas são pois algumas das crenças que temos vindo a encontrar na formação de professores de Ciências. Muitas outras se poderiam apresentar. O formador de professores deverá estar particularmente atento a todo o tipo de crenças que poderão aparecer para que possa de imediato organizar um processo de disputa racional semelhante ao que aqui exemplificámos.

A ideia central que está na base deste trabalho é a de que a eficácia dos programas de formação de professores tem sido limitada pelo facto de não tomarem como objectivo a necessidade de procurar a alteração de variáveis cognitivas. A psicologia tem vindo a provar a importância dos aspectos cognitivos na determinação dos comportamentos. Assim sendo, os programas de intervenção psicológica, dos quais a formação dos professores é um exemplo particular, terão que tomar em linha de conta estes processos. Sem isso, a formação de professores correrá o risco de continuar a ser vista pelos formandos como dotada de pouco sentido e relevância.

Parafraseando Mahoney (1980), diríamos que as grandes revoluções a fazer são revoluções pessoais, e estas ou são cognitivas ou não são revoluções.

REFERÊNCIAS

- BECK, A. (1976) — Cognitive therapy and the emotional disorders. N. Y.: International Universities.
- CARKHUFF, R., BERENSON, D., & PIERCE, R. (1977) — The skills of teaching: Interpersonal skills. Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- ELLIS, A. (1971) — Growth through reason. Palo Alto, CA: Science & Behavior Books.
- FESTINGER, L. (1957) — A theory of cognitive dissonance. Evanston, IL: Row-Peterson.
- GONÇALVES, O. F. (1985) — A formação inicial em consulta psicológica: Contribuições para uma perspectiva cognitivo-desenvolvimental. Cadernos de Consulta Psicológica, 1, 163-175.
- GONÇALVES, O. F., & CAMPOS, B. P. (1985) — Efeitos de um programa de ensino em competências básicas de consulta, no desenvolvimento pessoal e interpessoal dos participantes. In J. Cruz, L. Almeida, O. Gonçalves (Eds.), Intervenção psicológica na educação. Porto: A.P.L.P.
- GONÇALVES, O. F., & Cruz, J. F. (1985) — Desenvolvimento interpessoal e formação de professores. In J. Cruz, L. Almeida, & O. Gonçalves (Eds.), Intervenção psicológica na educação. Porto: A.P.L.P.
- GONÇALVES, O. F., Soares, I., & Lemos, M. S. (1983) — A formação psicológica de professores: experiência dos Ramos Educacionais da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Jornal de Psicologia, 2, 5.
- HILGARD, E. (1980) — Consciousness in contemporary psychology. Annual Review of Psychology, 31, 1-26.
- IVEY, A. E., & ROLLIN, S. A. (1974) — The human relations performance curriculum: A commitment to intentionality. British Journal of Educational Technology, 5, 21-29.

ABSTRACT

A COGNITIVE APPROACH TO TEACHER'S TRAINING

In the present article the importance of the cognitive factors in teachers' training is addressed. It is defended the idea that training programs should be focused on the transformation of attitudes and cognitions.

Some implications are drawn from the cognitive revolution to teachers' training. Finally some examples of common irrational beliefs are provided, along with strategies for their confrontation.

RÉSUMÉ

CONTRIBUTION COGNITIVISTE POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Dans ce travail on s'efforce pour démontrer l'importance des processus cognitifs dans la formation des professeurs. L'idée, selon laquelle les programmes de formation psychologique des professeurs devraient être conçus ayant comme premier objectif l'altération des attitudes et des cognitions, est défendue. Sont ici présentées quelques-unes des implications pour la formation de professeurs, d'après la vague cognitiviste, qui est en train de traverser la psychologie. Sont encore référées des croyances et des attitudes irrationnelles présentes dans la majorité des professeurs en formation, ainsi que des stratégies pour les confronter.

MAHONEY, M. J. (1977) — Reflections on the cognitive-learning trend in psychotherapy. American Psychologist, 32, 5-13.

MAHONEY, M. J. (1980) — Psychotherapy and the structure of personal revolutions. In M. Mahoney (Ed.), Psychotherapy process: Current issues and future directions. N. Y.: Plenum Press.

MEICHENBAUM, D. (1977) — Cognitive behavior modification. N. Y.: Plenum Press.

PERVIN, L. A. (1985) — Personality: Current controversies, issues and directions. Annual Review of Psychology, 36, 83-114.

SCHMIDT, J. P. (1979) — Psychotherapy supervision: A cognitive-behavioral model. Professional Psychology, 10, 278-284.

STONE, G. L. (1980) — A cognitive-behavioral approach to counseling psychology. N. Y.: Praeger.

STONE, G. L. (1982) — Evaluating the effectiveness of skills training programs. In E. K. Marshall & P. D. Kurtz (Eds.), Interpersonal helping skills. S. Francisco: Jossey-Bass.

STONE, G. L., & KELLY, K. R. (1983) — Effects of helping skills on the attitudes toward psychological counseling. Counselor Education & Supervision, 22, 207-214.

Intervenção Psicológica na Educação

A análise dos progressos e desenvolvimentos recentes da investigação e da intervenção psicológica em contextos educativos.

Mais de cinco dezenas de comunicações ao «I Encontro Nacional de Intervenção Psicológica na Educação» apresentadas por cerca de sete dezenas de especialistas nacionais e estrangeiros.

Um documento vivo da psicologia em Portugal e um instrumento útil para todos aqueles que fazem da psicologia e da educação o seu campo de actividade profissional ou de estudo.

TÓPICOS

- Intervenção em Educação Pré-Escolar
- Papéis e Funções do Psicólogo
- Testes Psicológicos
- Modelos de Intervenção em Psicologia Educacional
- Aprendizagem e Desenvolvimento
- Formação Psicológica de Professores

- Avaliação e Educação Infantil
- Delinquência e Saúde Mental Juvenil
- Intervenção Psicológica no Ensino Especial
- Avaliação e Observação em Pedagogia e Orientação Vocacional
- Estratégias Cognitivistas em Psicologia Educacional

AUTORES

Maria Teresa NAZARETH
Armando A. OLIVEIRA
Maria Paula PAIXAO
Duarte Costa PEREIRA
Helena R. PINTO
Fernando A. PINTO
Abel PIRES
Carlos Lopes PIRES
Natália RAMOS
Nicolau V. RAPOSO
Pedro RODRIGUES
Alexandra RODRIGUES
Eduardo R. SANTOS
Pedro L. SANTOS
Sara B. SANTOS
Ana M. SERRANO
Isabel Lopes SILVA
Maria Dorez SIMÕES
Mário M. SIMÕES
Juan TAMAMES
José TAVARES
Joaquim N. VICENTE
Fernando D. VIEIRA

Maria Eduarda DUARTE
Dick DUSTIN
Stewart EHLY
Albano ESTRELA
Maria Teresa ESTRELA
Patrícia Joyce FONTES
Júlia O. FORMOSINHO
Robert FORSYTH
Óscar F. GONÇALVES
Harlan HANSEN
Rita Mendes LEAL
Lúcia Mexia LETTÃO
Leonor M. LENCASTRE
Margarida R. LIMA
Maria Luísa LIMA
João Arménio LOPES
Orlando M. LOURENÇO
Ludwig LOWENSTEIN
Helena O. MARCHAND
José Ferreira MARQUES
Peter F. MERENDA
Guilhermina MIRANDA

Manuel Viegas ABREU
Maria João AFONSO
Isabel ALARCAO
César M. ALVES
Leandro S. ALMEIDA
J. Horta ALVES
Peter ARCHER
José Manuel AZEVEDO
Joaquim BAIRRAO
Maria Adelina BARBOSA
Maria Isolina BORGES
Luís CAEIRO
M. Manuela CALHEIROS
Bartolo Paiva CAMPOS
Abílio CARDOSO
Ilda G. CARDOSO
Jorge Negreiros CARVALHO
M. São Luís CASTRO
Maria Teresa COSTA
José Fernando A. CRUZ
Orlando M. CRUZ
Brigitte DETTRY
Lúcia C. DIAS



REUNIÕES CIENTÍFICAS

JORNADAS DE PSICOLOGIA CLÍNICA NA FACULDADE DE PSICOLOGIA E C. DA EDUCAÇÃO DE LISBOA

Realizou-se em 15 de Novembro último na Faculdade de Psicologia e C. da Educação de Lisboa, uma Jornada de Psicologia Clínica organizada pelo Departamento de Psicologia Clínica daquela Faculdade, dirigido desde 1979 pela Prof. Dra. Maria Rita Leal.

Esta Jornada que reuniu a quase totalidade dos já licenciados pela FPCE de Lisboa possuidores desta pré-especialização, destinou-se a reflectir sobre a identidade do psicólogo clínico face a outros profissionais e o seu modo de inserção e intervenção nos vários campos em que seja indicado o uso das suas técnicas psicológicas específicas: prevenção e saúde mental, educação, reabilitação, problemas institucionais, nomeadamente.

De entre as conclusões é de realçar a necessidade de os psicólogos clínicos se constituírem como grupo profissional, com identidade e projectos específicos, tendo em vista a sua formação científica contínua e o estabelecimento de regras deontológicas no exercício da psicologia clínica.

Foi ainda referida a urgência de ser feito um levantamento das possíveis áreas de intervenção do psicólogo clínico na realidade social e institucional portuguesa (serviços de saúde, escolas, instituições de reabilitação, etc.) com vista a promover a colocação de psicólogos com esta formação.

PRIMEIRO CONGRESSO MUNDIAL SOBRE DROGAS E ÁLCOOL Tel-Aviv, 15 a 19 de Dezembro de 1985

Organizado pela W.A.P.D.A.A. (World Association for Prevention of Drug and Alcohol Abuse), decorreu em Tel-Aviv (Israel), de

15 a 19 de Dezembro de 1985, o I Congresso Mundial sobre Drogas e Alcool. A realização deste encontro marca o culminar de uma série de esforços de que são testemunho a organização em 1981 e 1983 de dois congressos internacionais sobre drogas e álcool.

No que se refere a este primeiro congresso mundial, é de salientar a proveniência bastante diversificada dos congressistas presentes, os quais lhe conferiram um cunho verdadeiramente internacional. Assim, entre os países europeus representados refira-se a presença da Suíça, Espanha, Portugal, França, Reino Unido, Suécia, Holanda, Áustria, Roménia, Itália e República Federal da Alemanha. O continente americano contou com a participação dos E.U.A., Canadá e Argentina, tendo sido ainda apresentadas comunicações do Equador, Botsuana, Nigéria, República da África do Sul, Austrália, Índia e Israel. De notar ainda a significativa representação de trabalhos originários dos E.U.A., bem como do país anfitrião (Israel) e, (o que nos deixou algo surpresos), o número apreciável de comunicações (sete) da autoria de participantes indianos.

Os trabalhos expostos repartiram-se por um conjunto de temas globais, de que convirá destacar: Alcool — Prevenção e tratamento; Drogas e álcool — Questões psicológicas e programas; Avaliação e investigação sobre drogas; Programas de assistência a empresas; Consumo de drogas em diferentes «settings»; Tratamento do consumo de drogas; Personalidade e uso de drogas. Do programa científico constou ainda a realização de cinco mesas-redondas, as quais incidiram sobre os seguintes assuntos: 1) SIDA (Prof. L. Astore — Itália); 2) Tratamento da dependência face às drogas — abordagens multidisciplinares e organizacionais; 3) Centros de tratamento para toxicodependentes; 4) Classificação diagnóstica dos consumidores abusivos de álcool e drogas; 5) Politização do tratamento dos consumidores de drogas. Outra mesa-redonda, não subordinada a um tema especí-

fico, permitiu ainda a discussão e relato de experiências e investigações, já realizadas ou em curso, pelos diversos participantes.

A encerrar o congresso, reuniu-se a assembleia geral da W.A.P.D.A.A., que sublinhou a necessidade de se prosseguir o debate e análise multidisciplinar do fenómeno do consumo de substâncias psicoativas, tendo marcado para 1987 a realização, em Oxford (Inglaterra), do II congresso mundial.

Jorge Negreiros

GRUPO DE ESTUDOS DE PSICOLOGIA DO TRABALHO E DAS ORGANIZAÇÕES

Por iniciativa do Prof. José Miguez da FPCEUP, estabeleceram-se contactos com os psicólogos que, no norte do país, exercem a sua actividade na área do trabalho e empresas. Como resultado destes encontros, que tem decorrido na FPCEUP, foi criado o Grupo de Estudos de Psicologia do Trabalho e das Organizações, inserido nos Grupos de interesse da APLP, tendo por objectivo a actualização dos psicólogos que trabalham naquela área.

As actividades deste grupo desenvolvem-se em vários pontos. Assim, está prevista a realização de uma série de «Conferências de fim de tarde», com datas a divulgar oportunamente, cujos temas são: Symlog, Análise Transaccional, Psicologia e Marketing, O Poder nas Organizações, Job Satisfaction e Círculos de Qualidade. Está igualmente prevista a realização, no final do ano, de um Encontro Nacional subordinado ao tema «Novas Tecnologias».

Por outro lado encontram-se a desenvolver trabalho os seguintes grupos de discussão: Formação (Análise de Necessidades Aspectos Pedagógicos e Avaliação), Análise dos Postos de Trabalho, Psicologia e Marketing e



556 PÁGS. • 240x165 mm — PREÇO — Participantes no Encontro: 200\$00 (membros da APLP); 300\$00 (outros). Não participantes no Encontro: 500\$00 (membros da APLP); 800\$00 (outros); 1000\$00 (instituições). Pagamento adicional de 175\$00 (por exemplar) para porte de correio. • Pedidos e pagamento (em dinheiro, cheque ou vale postal) dirigidos a: I.º ENIPE — Apartado 842 — 4014 PORTO CODEX.

Impacto de Informatização de Serviços.

Finalmente estão já preparados dois seminários, sendo o primeiro na área de Psicossociologia das organizações (Modelo Sócio-técnico e instrumentos de intervenção) a realizar em 24-28 de Fevereiro (Módulo Propedêutico com José Miguez da UP e Adelino Gomes da UC) e 7-11 de Abril (Módulo Avançado com Michel Bonami Université Louvaine). O segundo seminário na área de Ergonomia (Ergonomia da Carga Mental) realiza-se em 17-21 de Março (Módulo Propedêutico com José Miguez e outro professor a designar) e 26-31 de Maio (Módulo Avançado com José Gaussin da Universidade Católica Louvaine).

Trata-se com efeito de uma iniciativa que merece a nossa atenção, não só porque permite a actualização dos psicólogos que trabalham nesta área, através de experiências (isto é os primeiros passos dos recém-licenciados no mundo do trabalho, face à formação recebida durante a licenciatura), como também é um dos poucos meios de formação, neste momento, ao alcance dos profissionais ligados à Psicologia do Trabalho e das Organizações.

Como um dos meios de resposta às solicitações da comunidade empresarial, as actividades propostas por este grupo de

estudos são no mínimo uma demonstração da preocupação dos profissionais, nelas envolvidos.

Durante longo tempo o silêncio cobriu esta área de trabalho em Psicologia. E agora possível diagnosticar os problemas que o exercício da profissão acarreta e tomar consciência duma realidade que nos leva frequentemente ao uso da dicotomia «teórico/prático». De facto a convergência destas duas «classes» profissionais (os «teóricos» e os «práticos»), permite perspectivar, de uma forma algo diferente, qual o papel do psicólogo na empresa ou na organização.

Se por um lado o «prático» não pode refugiar-se numa experiência sem atender à necessidade de formação teórica, tão pouco o «teórico» pode desprezar a prática, como se a única responsabilidade de uma possível não eficácia do psicólogo fosse a sua falta de competências para adaptar o aprendido ao que tem, deve ou precisa de fazer.

E neste sentido que todo o trabalho do GEPTO se afigura oportuno e necessário. E também como veículo de actualização que ele se apresenta, já que resulta do intercâmbio destas duas componentes, livremente cambiadas, a «teórica» e a «prática».

José Baldaia

O USO PSICODINÂMICO DE FANTASIAS NO PROCESSO TERAPÊUTICO

A convite da Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia, o Prof. Lloyd Silverman orientou no mês de Janeiro, Acções de Formação no Âmbito da Psicoterapia e Psicologia Clínica.

Estas acções de formação consistiram em duas workshops (de 9 horas) realizadas no Porto e em Lisboa e subordinadas ao tema «O uso psicodinâmico de fantasias no processo terapêutico».

O Prof. Lloyd Silverman é professor, investigador e psicanalista da New York University e do New York Administration Hospital. Conhecido como um dos mais destacados defensores da necessidade de investigação dos pressupostos psicanalíticos, Lloyd Silverman tem desenvolvido vasta investigação, não só no laboratório mas também na prática clínica, no domínio da Activação Inconsciente de Fantasias.

Da sua vasta obra é de salientar o conhecido e controverso artigo «*Psychoanalytic Therapy: The reports of my death are greatly exaggerated*», publicado em 1976 no «*American Psychologist*».

Pedro Pinho

EDITORIAL (CONTINUAÇÃO)

divulgação tem atraído para a leitura do jornal muitos novos leitores, incluindo um grande número de estudantes de Psicologia, o que permite antever o surgimento de uma nova geração de psicólogos com hábitos de leitura de publicações periódicas; existem indícios positivos quanto a um aumento das receitas de publicidade, que se têm revelado escassas noutros anos; a distribuição do jornal a nível nacional melhorou significativamente; continuamos a contar com o apoio da Fundação Eng. António de Almeida e da Fundação Calouste Gul-

benkian, suprimindo assim o desinteresse ou a ineficácia de certos organismos oficiais vocacionados para o apoio às publicações científicas. Enfim, a organização interna do «Jornal de Psicologia» mostra-se sólida, capaz de assegurar um ritmo elevado de produção sem prejuízo da qualidade de conteúdo. É por todos estes motivos que encaro 1986 com grande optimismo, certo de que será possível manter a evolução quantitativa e qualitativa do «Jornal de Psicologia».

CALENDÁRIO (CONTINUAÇÃO)

BENEFITS OF PSYCHOLOGY — 1st CONFERENCE ON EUROPEAN PROFESSIONAL PSYCHOLOGY — Lausana: 10 a 12 de Setembro de 1986 — Informações: Psychological Institute — Université of Lausanne, 3-5, Rue Guillermet 1005, Lausanne — Suíça.

WORLD ASSOCIATION FOR SOCIAL PSYCHIATRY WORLD CONGRESS — Rio de Janeiro: (Brasil): Novembro de 1986. — Informações: John Carleton — 737 Las Alturas Del Sol — Sta. Bárbara — Califórnia 93103 — U.S.A.

LEITURAS

ARROTEIA (J.), Atlas da Emigração Portuguesa, Porto, S.E.E., 1985; 600\$00

Publicado pelo Centro de Estudos da Secretaria de Estado de Emigração, foi recentemente publicado o Atlas da Emigração Portuguesa, de autoria do Doutor Jorge Arroiteia, Professor da Universidade de Aveiro.

Abarcando como período de referência os anos de 1955 e 1974, este trabalho inclui uma cartografia exaustiva da extensão do fenómeno emigratório, por países de destino e concelhos de origem no Continente, Açores e Madeira, e apresenta na sua par-

te final um anexo estatístico com os valores globais, por concelho, referidos ao período de análise.

Um estudo actual que segundo o seu actor se justifica, não só pelo «intenso movimento de saídas e aos seus múltiplos reflexos sobre a economia e a sociedade portuguesa», mas ainda pela sua «difusão em todo o território português, assumindo a forma de um verdadeiro êxodo desde a segunda metade da década de sessenta até aos primeiros anos do decénio seguinte». E que apesar de todos os contratempos, não deixa de persistir na actualidade.

Félix Neto

LANÇAMENTO DE NOVO LIVRO DE EDIÇÕES

Dia 21 de Fevereiro, pelas 18,30 horas, realizar-se-á, na Fundação Eng. António de Almeida (à Rua Tenente Valadim, 231), o lançamento do novo livro de Félix Neto «*Jovens Portugueses em França — Aspectos da sua adaptação psico-social*».

Diversos especialistas participarão numa mesa-redonda sobre temas da emigração.

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

REVISTAS

- Arquivos Brasileiros de Psicologia, 1985, Vol. 37, Julho/Setembro.
- Bulletin of the British Psychological Society, 1985, Vol. 38, December.
- Education — Noticias de Educación, Ciencia y Cultura Iberoamericana, 1985, n.º 5, Novembro/Dezembro (Madrid).
- Futebol em Revista, 1985, 4.ª Série, n.º 15, Novembro/Dezembro.
- Guia del Psicólogo, 1986, n.º 35, Janeiro e n.º 36, Fevereiro (Madrid).
- Hospitalidade, 1985, Ano 49, n.º 193, Outubro/Dezembro.
- Informacio Psicologica, 1985, II época, n.º 24, Novembro/Dezembro (Valência).
- La Educación — Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, 1985, Ano 29, 1.º quadrimestre (Washington D. C.).

- O Médico, 1985, Vol. 113, n.º 1766-1769; 1986, Vol. 114, n.º 1770-1774, (semanal).
- Revista da Universidade de Aveiro — Série Ciências da Educação, 1982, Ano 3, n.º 2, 2.º semestre.
- Salud Mental, 1985, Vol. 8 n.º 4, Dezembro (México D. F.).
- Temas — Teoria e Prática do Psiquiatra, 1984, Ano 14, n.º 27, 2.º semestre (São Paulo).

MONOGRAFIAS

- Ekstrand, L. H. — Questioning some popular beliefs about immigrant children: contemporary problems and practices in Sweden., in Educational and Psychological Interactions, 1980, n.º 71, April (Malmö).
- Ekstrand, L. H. & Petersen, B. F. (Eds.) — Ethnic minority and immigrant research: proceedings from the first circummediterranean regional IACCP Conference. Malmö, Junho, 1985, in Educational and Psychological Interactions, 1985, n.º 83, June (Malmö).

actualidade e divulgação

ASSINE HOJE MESMO O

Jornal de PSICOLOGIA

Esgotados o n.º 1 do vol. I — 1982 e o n.º 3 do vol. II — 1983.

ASSINATURA ANUAL (5 números): Portugal: Pessoal: 400\$00; Instituições: 500\$00. Espanha: 500 pesetas. Países de expressão portuguesa (Brasil e África): U.S. \$4; U.S. \$6. Europa: U.S. \$5; U.S. \$7. Outros países: U.S. \$7; U.S. \$10. Números atrasados (até Dezembro/85): 70\$00; (posteriores): 100\$00.

REDAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E PUBLICIDADE: «Jornal de Psicologia», Rua das Taipas, 76 — 4000 Porto.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. Devem ser enviadas três cópias (incluindo o original) do manuscrito, para o Director, Jornal de Psicologia, Rua das Taipas, 76 — 4000 PORTO.

2. Os manuscritos não devem, ordinariamente, ultrapassar as 12-15 páginas, dactilografadas a 2 espaços. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Deve incluir-se um resumo em português, o título do artigo em inglês e em francês, um resumo em inglês (abstract) e em francês (sommaire); os resumos devem ter aproximadamente 150 palavras. Quadros, figuras, resumo, abstract e referências bibliográficas devem ser dactilografados em páginas separadas.

3. Da primeira página do manuscrito devem constar as seguintes informações: a) Título do artigo; b) nome(s) e afiliação(ões) institucional(is) do(s) autor(es); c) morada actual do(s) autor(es).

4. a) Os quadros devem ser numerados sequencialmente e devem ter título. Cada quadro deve constar de folhas separadas, e a sua localização aproximada deve ser indicada por uma linha do texto transcrita em separado (por exemplo: «O Quadro 1 entra aproximadamente depois da seguinte linha...»).

b) Gráficos e outras figuras, também transcritos em folhas à parte devem ser números sequencialmente (ex.: fig. 1, fig. 2, etc.), e a sua localização deve ser indicada de forma idêntica à dos quadros. As figuras devem ser desenhadas a tinta da China e cuidadosamente legendadas.

c) Nos casos em que se justifique, o Jornal de Psicologia poderá solicitar ao(s) autor(es) uma participação nos custos de reprodução de gravuras.

5. As notas de rodapé, dactilografadas em separado, devem ser reduzidas ao mínimo, e numeradas sequencialmente, sendo publicadas no final do texto.

6. As referências devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando do nome do autor(es) seguido do ano da publicação entre parêntesis. Por exemplo: «como Piaget (1964) fez notar...» ou «Krohne e Laux (1981) concluíram que...».

A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente, tendo o cuidado de sublinhar, respectivamente o: a) Título da revista onde foi publicado o artigo; b) Título do livro; c) Título do livro onde foi publicado o artigo; d) Título da comunicação. Exemplos:

a) Artigos de revista

Abrami, P., Leventhall, L., e Perry, R. (1982). Educational Seduction Review of Educational Research, 52, 446-464.

b) Livros

Garber, J., e Seligman, M. (1980). Human Helplessness. New York: Academic Press.

c) Artigos em livros

Dunkin, M. (1985). Research on teaching in higher education In M. C. Wittrock (Ed.) Handbook of research on teaching (3rd ed.). New York: MacMillan.

d) Comunicações

Margh, H., e Overall, J. (1979). Validity of students evaluations of teaching. Comunicação apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association, San Francisco.

Em caso de dúvida, os autores deverão consultar o APA Publishing manual, 3rd edition (1983).

7. São gratuitamente fornecidas ao(s) autor(es) duas cópias do número do jornal em que saiu o respectivo artigo e dez separatas do mesmo. Outras reimpressões dos artigos são fornecidas ao preço de custo mais encargos postais, se forem requisitadas quando o manuscrito é publicado.

8. Qualquer manuscrito que não obedeça às instruções acima referidas, é passível de ser devolvido para a necessária revisão antes de ser publicado.

JOVENS PORTUGUESES EM FRANÇA:

ASPECTOS DA SUA ADAPTAÇÃO PSICO-SOCIAL

Um livro de
FELIX NETO

editado por

Jornal de
PSICOLOGIA

Com o apoio da
Fundação Eng. António de Almeida

JÁ À VENDA

CALENDÁRIO

NACIONAL

II JORNADAS DE CONSULTA PSICOLÓGICA — O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DOS JOVENS — Porto: 3 a 5 Abril de 1986 — Informações: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação — Universidade do Porto — Serviço de Consulta Psicológica e de Orientação Vocacional e Centro de Psicologia do Comportamento Desviante — Rua das Taipas, 76 — 4000 Porto

III JORNADAS DE PSIQUIATRIA S. JOÃO DE DEUS. «SAÚDE MENTAL E INSTITUIÇÕES PSIQUIÁTRICAS — QUE FUTURO?» — Lisboa: 21 a 29 de Maio de 1986 — Informações: Casa de Saúde do Telhal — 2725 Mem-Martins

FIRST INTERNATIONAL MEETING ON PSYCHOLOGICAL TEACHER EDUCATION — II ENCONTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO PSICOLÓGICA DE PROFESSORES — Braga: 29 de Maio a 1 de Junho de 1986 — Informações: Secretariado F. I. M. P. T. E. — Apartado 302 — 4073 Braga Codex

INTERNACIONAL

TENTH CONFERENCE ON PORTUGUESE-AMERICAN EDUCATION Anaheim (E.U.A.): 20 a 22 de Março de 1986. Informações: Luso-American Education Fondation C/O Elliot School — 18 415 Cortner Avenue, Artesia, Califórnia 90710 - E.U.A.

15th INTERNATIONAL INSTITUTE ON THE PREVENTION AND TREATMENT OF DRUG DEPENDENCE — Amsterdam: 6 a 11 de Abril de 1986 — Informações: I.e, Sweelinkstraat, 25, Amsterdam — Holanda.

INTERNATIONAL CONGRESS ON RAPE — Jerusalem (Israel): 7 a 11 de Abril de 1986 — Informações: International Congress on Rape, P. O. B. 394 — Tel Aviv 61003 — Israel

XI INTERNATIONAL CONGRESS OF THE INTERNATIONAL ONTOPSYCHOLOGY ASSOCIATION — Roma: 16-20 de Abril de 1986 — Informações: XI International Congress — General Secretariat — Piazzale Clodio N.º 12 — 00195 Roma — Itália

INTERNATIONAL CONGRESS OF PSYCHOMOTRICITY — LE REGARD EN PSYCHOMOTRICITÉ — Nice: 1 a 3 de Maio de 1986 — Secretariado: Garard Hermant — 74 Avenue Kléber — F-75116 Paris — França

INTERNATIONAL CONGRESS OF FRENCH-SPEAKING PSYCHOANALISTS — Liège: 16 a 19 de Maio de 1986 — Secretariado: Dr. Beurubi — Société Belge de Psychanalyse — Rue du Chateau Manart, 29 — B-4000 Liège — Bélgica

JOURNÉES FRANCOPHONES DE THERAPIE COMPORTAMENTALE — Les troubles de la communication et son approche comportementale — Nantes: 6 e 7 de Junho de 1986 — Informações: Madame Jarcousse — 20, rue Mercœur — 4400 Nantes — França

INTERNATIONAL CONFERENCE ON MENTAL HEALTH AND TECHNOLOGY — Vancouver (Canadá): 8 a 13 de Junho de 1986 — Informações: Maureen Fleming — Conference Secretariat International Conference on Mental Health and Technology, 204-560 — Beathy Street, Vancouver B. C.VGB 2L3 — Canadá.

12th INTERNATIONAL ROUNDTABLE FOR THE ADVANCEMENT OF COUNSELING — NEW ROLES FOR MEN AND WOMEN IN THE FAMILY AND WORK — Lund (Suécia): 22-26 de Junho de 1986 — Informações: Derek Hope, Secretary IRTAC — Brunel University — Uxbridge — Middlesex UB8 3PH — Inglaterra

5th INTERNATIONAL CONGRESS ON FAMILY THERAPY — Jerusalem (Israel): 22 a 25 de Junho de 1986 — Secretariado: P.O. Box 3378 Tel Aviv 61033 — Israel

Ière FORUM INTERNATIONAL DES PSYCHOLOGUES — Paris: 26 de Junho de 1986 — Informações: Le Journal des Psychologues — 61, R. Marx-Dormoy — 13004 Marseille — França

EIGHTH INTERNATIONAL CONGRESS OF CROSS-CULTURAL PSYCHOLOGY — Istambul: 6-10 de Julho de 1986 — Informações: Cigdem Kagitcibasi — Psychology Department — Bogazici University — P.K. 2 Bebek, Istambul — Turquia

FIFTH PRAGUE INTERNATIONAL CONFERENCE — PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT AND PERSONALITY FORMATIVE PROCESS — Praga: 7 a 12 de Julho de 1986 — Informações: Fifth Prague International Conference, Institute of Psychology, CSAV, Husova 4, 11000 — Praga 1 — Checoslováquia

44th ANNUAL CONVENTION OF THE INTERNATIONAL COUNCIL OF PSYCHOLOGISTS — Tel Aviv (Israel): 8 a 11 de Julho de 1986 — Informações: ICP Secretariat, 4805 — Regent ST, Madison, WI — 53705 — U.S.A.

INTERNATIONAL CONFERENCE ON EASTERN APPROACHES TO SELF AND MIND — Cardiff (Inglaterra): 11 a 14 de Julho de 1986 — Informações: David Fontana, Department of Education, 66 Park Place, University College, P.O. Box 78 — Cardiff — Inglaterra

7th ANNUAL MEETING OF THE SOCIETY OF TEST ANXIETY RESEARCH — Jerusalém: 13 de Julho de 1986 — Informações: Dr. Henk Van Der Ploeg Stress — Groed Leiden Rhijngestters Traatneg 13 — Postbus 1251 — NL-2340 BG — Oegsteest — Holanda.

XII INTERNATIONAL RORSCHACH CONGRESS — São Paulo: 13 a 17 de Julho de 1986 — Informações: Prof.ª Latife Yazigi Departamento de Psiquiatria — Escola Paulista de Medicina. R. Botucato, 740 — 04023 São Paulo S.P. — Brasil

INTERNATIONAL CONGRESS ON APPLIED PSYCHOLOGY — Israel: 13 a 18 de Julho de 1986 — Secretariado: International Association of Applied Psychology — P.O. Box 5006 — Tel Aviv 61500 — Israel

FIRST CONFERENCE OF EUROPEAN CLINICAL PSYCHOLOGISTS — Canterbury (Inglaterra): 18 a 22 de Julho de 1986 — Informações: Ms. Chris Arundell — British Psychological Society — 48 Princess Road East — Leicester Le 17 DR — Inglaterra

INTERNATIONAL SOCIETY FOR COMPARATIVE PSYCHOLOGY — 3rd INTERNATIONAL CONGRESS — EVOLUTION OF BEHAVIOR — Zâmbia: Julho de 1986 — Informações: Prof. P. D. Machonga — University of Zâmbia, P.O. Box 32379 Lusaka — Zâmbia.

(Continua na pág. 28)