

## Psicologia, educação e intervenção comunitária (\*)

FREDERICO PEREIRA (\*\*)

S. NIZA (\*\*\*)

Com este título demasiado geral ou demasiado ambicioso o que vamos aqui produzir é um conjunto de reflexões mais ou menos articuladas, mais ou menos desarticuladas, em redor das grandes temáticas que são a Comunidade e a sua relação com a Psicologia e a Educação.

Reflexões que facilmente — e legitimamente — poderão ser consideradas «filosóficas» ou «ideológicas», ou seja pouco «científicas»; mas neste campo o «estritamente científico», se é que existe, ainda está por nascer. Além disso, queremos acrescentar que, em nossa opinião, a própria normatividade dos discursos e práticas científicas clássicas não se aplica nestes terrenos, onde a inovação e a busca de novas perspectivas e métodos de acção e de interpretação da realidade são a marca dominante. O apego a formas de cientificidade tradicionais é, para nós, mais um sinal de resistência à mudança do que expressão de critérios valorativos de práticas estáveis e bem defini-

das. Resistência à mudança que se encontra tanto no campo da referenciação a Teorias Psicológicas, como no das metodologias tradicionalmente consideradas válidas e ainda no das práticas.

Pelo contrário, parece-nos que *as novas interfaces Psicologia-Educação-Comunidade* interrogam as Ciências Humanas nos seus próprios fundamentos, e exigem uma *paragem reflexiva que ciclicamente realmente a Conceptualização e a Acção e que, por ser especulativa, não é necessariamente inoperante*.

Mas essas novas interfaces, além de interrogarem as Ciências Humanas, os seus fundamentos e até as suas formas de organização, interrogam também os próprios produtores de discursos científicos e os seus «habitus» mentais, assim como os técnicos que intervêm directamente no terreno, cuja formação de base (e até por vezes cuja orientação ideológica) se mostra discordante em relação às acções inovadoras que pretendem realizar.

*A reflexão «especulativa» é por isso um 'tempo' essencial* daquilo que se prefigura no horizonte da Psicologia e da prática dos psicólogos e outros técnicos: a permanente reestruturação e reorganização.

(\*) O texto reproduz uma intervenção oral no 2.º Colóquio «Psicologia e Educação», realizado no ISPA em Setembro de 1986.

(\*\*) Professor no ISPA.

(\*\*\*) Docente no ISPA e Director da Secção de Educação Terapêutica.

Em síntese extrema, as questões que se põem à Psicologia, na sua relação com a intervenção comunitária, centram-se à volta de um conjunto aparentemente simples de problemas. «*Como pode (a Psicologia) contribuir para a mudança social? Qual o papel dos psicólogos quanto às consequências da mudança social? (E mesmo) até que ponto será a Psicologia ela própria alterada pelas mudanças sociais?*» (M. Haggard, H. Weinrich-Haste: *One generation after 1984: The role of Psychology*, Bull. of the BPS, September, 1986).

E é claro que a estas questões — que resultaram de um inquérito feito aos muito empíricos psicólogos ingleses cujos resultados foram publicados em Setembro passado — não podem ter respostas que obedeam aos «cânones» da análise científica tradicional: todas as respostas, nesta fase, serão necessariamente mais ou menos especulativas.

Assim se justifica, a nosso ver, trazer aqui especulações que envolvem dimensões tão básicas como a do Poder, da Cultura, da Diferença, da Identidade, da Mudança, que tantas dificuldades têm levantado às Ciências Sociais e que, no campo que nos ocupa, apenas têm encontrado na Ciência das Organizações um terreno de teorização e compreensão mínimas.

\*  
\* \*

*Psicologia, Educação, Comunidade...*  
Qual a evolução deste trio?

Podemos, quanto à evolução, distinguir 4 momentos:

1 — A Psicologia académica tradicional não tinha qualquer relação com problemáticas comunitárias, tal como acontece, de uma forma ou de outra, com outros ramos de estudo do Comportamento. A Psiquiatria, a Psicologia Clínica, a Ciência das Organizações, como a própria Educação

centravam-se no indivíduo, no subsistema organizacional, ou em mudanças finalizadas na esfera da aprendizagem vista como um processo individual. Embora reconhecendo o impacto da esfera social sobre os indivíduos, este impacto, quando era assinalado, era visto como um *parâmetro adicional* que apenas modalizava os comportamentos e as acções. A única excepção, não envolvendo a esfera propriamente comunitária, encontra-se sobretudo nos trabalhos de Vigotsky.

No entanto, *no campo empírico*, as Comunidades criadas por motivações ideológicas, sociais e políticas, ou religiosas acumulavam um conhecimento prático que permitia concluir que ilhéus comunitários criados por esses motivos apenas conseguiam sobreviver se acentuassem até ao limite do possível a mecânica da identidade comunitária. O Self individual é então visto como potencialmente perigoso, e todo o trabalho de organização comunitária, no que respeita a processos mentais, era visto como acção de destruição das identidades individuais e respectiva reconstrução na base do Self colectivo. O objectivo era produzir a interiorização deste Self colectivo no lugar do Self individual. Embora não sirva de exemplo, é interessante ver que a taxa de sobrevivência destas comunidades, por vezes ditas utópicas, está na relação directa do grau de abdicção do indivíduo, através de um conjunto de mecanismos que são os do sacrifício, investimento absoluto no grupo, renúncia às relações *out-group*, comunhão, mortificação o eu privado, e transcendência. (M. Zax, G. Specter: *An Introduction to community Psychology*). *O interesse da análise das comunidades utópicas reside para nós apenas no facto de elas terem visto claramente a importância da identidade comunitária como factor de perduração e de cumprimento das suas finalidades.* Interesse que é tanto maior quanto o conceito de identidade comunitária é muito ausente das análises hoje feitas so-

bre comunidades, apesar de parecer ser um eixo potencial de todo o trabalho comunitário.

2 — Num segundo momento, a psicologia procura aplicar mais sistematicamente os conhecimentos acumulados, sobretudo à Educação, e agora o seu objecto é o indivíduo, ou a forma como as funções mentais se exercem em cada indivíduo. O objectivo implícito, ou lateral, é o de legitimar as práticas de exclusão que o Sistema Escolar ia realizando. O modelo de referência é o modelo clínico. De novo, a esfera social é ignorada, ou apenas convocada como um elemento adicional de legitimação de exclusão, na medida em que a vida social dos mentalmente excluídos era ela própria desqualificada e estigmatizadora. Em paralelo deve dizer-se que outros saberes cumpriam o mesmo objectivo de desqualificação, nomeadamente a assistência social clássica, que, depois de querer civilizar as classes populares — ou seja, as vítimas do processo de exclusão — procuram reintegrá-las, readaptá-las, aos usos e costumes da ideologia dominante. Se o psicólogo, nesta fase, exclui indivíduos qualificados como ininteligentes, a assistente social confirma que à falta de inteligência se associa a falta de moralidade. O Psicólogo tem como arma a análise clínica das funções mentais; a assistente social tem a investigação social que lhe dará «índices», quer através de contactos com os vizinhos, quer através de contactos directos destinados a *transformar factos* que podem ser anódinos ou significativos apenas de pobreza, em *indicadores* de moralidade. Por exemplo, esta afirmação é sintomática «Toda a família que trata dos seus móveis é uma família ligada aos bons costumes e às tradições». Daí que o trabalhador de serviço social, no inquérito, transformasse os *móveis* em *índices*. (Para não assustar ninguém: a frase anterior é de 1931, e encontra-se num guia francês de trabalho social: Abbé J. Violet, *Petit Guide du Tra-*

*vaille Social*. No entanto é interessante notar que a análise da família é muito mais antiga do que se pensa, e situa-se, na origem, no terreno da desqualificação adicional do indivíduo pela desqualificação social do seu meio familiar.)<sup>(1)</sup>

3 — A terceira fase é a fase heróica. Constata-se o fracasso destas formas individualizadas e desqualificantes, e que ainda por cima, além de não gerar adaptação/reintegração, são excessivamente caras.

Fase Preventiva e Social — é como se pode qualificar esta fase. Os trabalhos de Caplan no domínio clínico, e os programas Head Start assinalam o nascimento desta fase.

No domínio clínico, que se cruza estreitamente nesta altura com a esfera educacional, verifica-se uma grande insatisfação de muitos profissionais com as suas funções tradicionais: a *função terapêutica* e a *função de custódia* atribuída aos centros hospitalares são postas em causa. Reconhece-se, por outro lado, o impacto importantíssimo dos factores sociais e ambientais no desencadear dos processos de inadaptção infantil, juvenis e de adultos. Trabalhos clássicos de Hollingshead e Redlich, de Faris e Dunham, e depois de Goffman são momentos importantes desta reflexão e que se associam, noutros contextos, ou do grupo de M. J. Chonbart de Lauwe — este último insistindo em factores sociais de inadaptção infantil primeiro, e em factores ecológicos e ambientais depois.

O entrecruzamento destes e doutros trabalhos leva a uma preocupação essencial com a esfera de prevenção, muito impulsionada por Caplan que, desde 1961, fornecia o contexto científico no qual muitos dos pro-

---

(1) De facto, a ideia é mais antiga ainda, embora com outras roupagens. É o caso dos médicos-legisladores, nos finais do séc. XVIII, com Cabanis à cabeça. Não é nosso objectivo analisar aqui esse assunto.

gressos posteriores se viriam a enquadrar. Fala-se a partir de agora de prevenção primária, secundária e terciária, insistindo-se sobretudo:

— Na prevenção primária, cujo objectivo é o de criar condições básicas de desenvolvimento no terreno físico, psicossocial e cultural.

No terreno físico: melhores condições de alimentação, possibilidade de exercício neuromuscular, programas de estimulação sensorial.

No terreno psicossocial: estimulação precoce de natureza cognitiva e emocional recebida na esfera da relação interpessoal.

No terreno cultural: modelando as expectativas dos outros em relação a cada indivíduo tendo em conta o seu estatuto social.

Assim se desenvolvem programas alimentares, programas de *estimulação precoce*, programas de educação familiar e também programas centrados na acção interpessoal, organizados em redor do contacto face a face dos indivíduos, ou com grupos, com a finalidade tanto de melhorar as condições psicossociais e culturais do ambiente e da comunidade, como o de evitar ou enquadrar situações de crise, às quais, como se sabe, Caplan dedicou particular atenção. Deve notar-se que estes primeiros programas, e os trabalhos de Caplan sobre os quais parcialmente assentam, constituem a *matriz epistemológica* de quase todos os programas de intervenção comunitárias que se desenvolveram até hoje.

Quanto à prevenção secundária, ela mistura-se estreitamente com a função primária, e destina-se a reduzir a taxa de incapacitação psicológica e educacional da comunidade. Trata-se neste caso de impedir a evolução de processos de desajustamento psicológico e educacional detectados no seu início.

A prevenção terciária, finalmente, consiste em trabalhar com a comunidade em ordem a corrigir os efeitos comunitários já criados por situações de franca descompensação

psicológica e educacional. Trata-se nomeadamente, de *modificar as atitudes de rejeição da comunidade* em relação a indivíduos ou grupos que, duma forma ou outra, a subvertem, e de romper as barreiras de isolamento e de autodegradação de que os seus familiares são vítimas. (Programas recentemente desenvolvidos por Paul Schneider (P. Schneider, 1985.) no campo da auto-estima de pais de crianças perturbadas, ou programas no campo específico da Educação (R. Getary, 1985), estão neste caso). As técnicas utilizadas são essencialmente o trabalho com grupos de indivíduos em situações difíceis idênticas, ou o trabalho individual destinado a elevar a congruência entre o self real e o self ideal e a aumentar as capacidades de autopercepção e de auto-avaliação. (Nonem-Hebugen, 1976.)

Note-se que este tipo de programas, desenvolvidos em 1983-1984-1985, apenas sistematizaram uma tendência que já se encontra nos anos 60; a única diferença é que se preocupam legitimamente, com uma dimensão que a literatura educacional tem vindo a pôr em relevo, o autoconceito e auto-estima como factores básicos de equilíbrio individual e da aprendizagem. Note-se também que essa dimensão, com a importância que merece, raras vezes, está presente em programas de intervenção anteriores, ou, quando está, é de maneira implícita e por isso mesmo pouco trabalhada. Outras vezes está presente, mas diluída, e outras ainda está presente ou ausente de forma desorganizada. No programa «princeps», o Head Start, falava-se em ajudar o desenvolvimento emocional e social da criança, em melhorar as suas interacções familiares, mas, na prática, se de facto havia Directores de Centros que insistiam nos factores de auto-estima, auto-aceitação e autoconfiança, outros preocupavam-se sobretudo com questões de gramática e vocabulário.

Uma excepção a este estado de coisas foi, por exemplo, o Projecto Bank Street, N. Y., (Biber, B, 1961, 1967) (Biber, B.: Integration

of Mental Health Principles in the School Setting in Caplan (ed.) Prevention of Mental Disorders in children, N. J. Basic Books; Biber, B.: A Learning-Teaching paradigm for integrating intellectual and affective processes, in: Bower e Hollister (Ed.)—Behavioral Science frontiers in Education, N. J. Wiley).

Os objectivos deste Projecto eram de natureza essencialmente socio-emocional, e hierarquizavam-se da seguinte maneira:

- 1) criar um sentimento positivo em relação ao Eu;
  - 2) levar a uma percepção realista do Eu e dos Outros;
  - 3) levar a uma boa relação com os outros;
  - 4) levar a uma boa relação com o ambiente;
  - 5) criar condições de independência;
  - 6) elevar a curiosidade e a criatividade;
  - 7) elevar a força de recuperação em situação de fracasso e promover a capacidade de resolução de problemas.
- O princípio básico era o de que através da melhoria da competência socio-emocional das crianças, estas melhorariam as suas capacidades de aprendizagem.

No entanto, o programa de Biber acabou por ficar limitada a algumas escolas privadas, de crianças de meios sociais altos, não tendo conseguido generalizar-se.

Além deste tipo de programa, cujo objecto é o desenvolvimento socio-emocional e cujo meio de acção é a modificação do clima escolar, outros programas se desenvolveram com o objectivo de melhorar o curriculum, quer nas áreas de aprendizagem escolar clássica, quer nas áreas de compreensão da conduta humana (projecto de Iowa, O: Jeman et al., 1955).

Infelizmente, a maior parte destes programas saldou-se por fracassos relativos. *Fracassos derivados ou do facto de terem*

*ignorado o meio comunitário de inserção das crianças, ou do facto de terem lidado erradamente com a comunidade, ou por terem tido em conta factores atinentes à dinâmica de intervenção-formação dos técnicos, ou finalmente por ignorarem a dimensão socio-institucional que atravessa também toda a intervenção comunitária.*

Por outro lado, à *desqualificação passiva do meio*, nomeadamente familiar, característico de fases anteriores, os programas ditos comunitários desta *época heróica opunham uma desqualificação activista*. As famílias, o meio social próximo, as classes populares continuavam a ser vistos como *degradadas, apenas degradadas*, ou seja, através de uma óptica puramente desvalorizante, e competia aos técnicos explicar a esses indivíduos, grupos e comunidades, *como fazer*, e, até, «*como ser*»!...

O critério de referência mantinham-se, como é lógico, os valores das classes médias, valores em que se procuravam generalizar sem pôr em discussão um minuto que fosse a questão antropológica essencial:

- *Qual a funcionalidade comunitária dos comportamentos que se pretendia remover?*
- *Qual a funcionalidade comunitária ou grupal que poderiam vir a ter os valores que se pretendia impor?*
- *Quais os limites de elasticidade dos grupos ou comunidade?*
- *Quais os núcleos fortes da identidade comunitária ou do grupo?*

Questões para que os estudos antropológicos facilmente chamariam a atenção, já que, praticamente desde o início do século a Antropologia tinha mostrado serem os grupos humanos totalidades organizadas, *havendo sectores cuja mudança por proposta/imposição externa sem fenómenos paralelos de assimilação, tem como consequências processos disruptivos de desorganização individual, grupal e comunitária.*

Por outro lado, ignorando-se que a intervenção concebida desta forma clássica — que se estende até aos nossos dias — põe em movimento uma interface de grupos diferenciados, ignoravam-se também as questões imediatas relacionada com o Poder — Institucional e Simbólico, e de identidade grupal dos próprios interventores.

Finalmente, desconhecendo-se a existência de fases evolutivas em todo o processo de mudança, não havia preparação para inevitáveis períodos de desorganização, nomeadamente por parte dos interventores, traduzidos sob forma de apatia, indiferença, ou stress, que, não sendo reconhecidos como momentos inevitáveis, tiveram em muitos casos efeitos paralisantes.

Para além destes aspectos gerais, que estão na raiz do fracasso relativo de muitos programas de intervenção na comunidade, outras críticas se levantaram, uma das mais radicais sendo a de Dunham (Dunham, 1962). Dessas críticas, essencialmente dirigidas à intervenção comunitária em Psicologia Clínica, assinalamos esta que tem tido longa vida: «carecemos de conhecimentos suficientes para estabelecer programas».

Esta observação faz derivar a Acção do Conhecimento. Primeiro, o Saber tão completo quanto possível; depois o fazer. Por outro lado, «o que leva o interventor comunitário a pensar que as suas técnicas terão um papel verdadeiramente preventivo, quer no campo da saúde quer no campo da Educação?» «O que o leva a pensar que as suas técnicas serão aceites e rentabilizadas pela comunidade?» «Saberá o interventor social como organizar a comunidade, e se algumas ideias tiver sobre o assunto, como pode ter a garantia de essa nova forma de organização é melhor do que a actual?»

É claro que estas observações colocadas no contexto, serão legítimas. Só que elas são necessariamente datadas: a única resposta é que o interventor comunitário *não sabe nem poderá saber 'a priori' coisa nenhuma, ou quase coisa nenhuma verdadeiramente rele-*

vante. Só da própria intervenção poderá resultar o saber que a realimenta. Princípio da Investigação/Acção que, de facto, a maior parte dos programas clássicos ignoraram<sup>(2)</sup>.

O fracasso relativo dos primeiros programas de intervenção clássicos comunitários tiveram duas consequências: a reafirmação de que de qualquer modo não há nada a fazer: Teoria de Jensen, Eysenck e Cia; a necessidade de repensar a intervenção comunitária em novos moldes, e a de reequacionar as relações entre Investigação e Acção — o que caracteriza a última fase evolutiva.

Neste caso uma das consequências da modificação operadas foi a criação de *uma imagem idílica de classes populares e dos bairros «degradados»*. Do ataque aos «pobres» com a ilusão de os tornar mais «inteligentes» para os arrancar ao «ciclo de pobreza» *passou-se à defesa dos pobres, como possuidores de uma cultura em blaco positiva, quando não de uma sabedoria apenas desconhecida*. A palavra-chave passou a ser «valorização», e o apuramento de responsabilidade do insucesso social levou à conclusão de que se as classes populares eram rejeitadas, nomeadamente do sistema escolar, isso devia-se apenas ou no essencial ao facto de a cultura oficial desprezar a cultura do povo.

Bastaria portanto mudar nos agentes de decisão a *representação* elaborada acerca das classes popular para que as fontes de insucesso social e escolar fossem em grande parte removidas. *Por detrás de uma afirmação do direito à diferença mantinha-se e mantém-se o poder tutelar dos interventores*, já que, em contextos sociais ou institucionais, são eles que detêm o Poder de «revalorizar» aquilo que a sociedade global parece desvalorizar. *A mesma ideologia tutelar*

---

(2) É desnecessário sublinhar que com esta afirmação não se pretende desqualificar o Saber em nome de uma acção dotada de valores míticos. O que está em causa é apenas o epicentro da origem do Saber.

*que animava as intervenções clássicas mantêm-se, mas invertida. E a escotomização de relações sociais de Poder que no entanto se mantêm é a consequência lógica desta ideologia da diferença.*

Esta escotomização é perigosa, e a «valorização» em muitos casos pouco convincente, já que ou se «valoriza» em bloco culturas que não estão bem entendidas, ou se faz uma operação de diferenciação entre elementos culturais valorizáveis e elementos culturais não valorizáveis. Mas no primeiro caso a situação é comprometedora, uma vez que os próprios interessados não verão em que é que muitos dos seus traços culturais são interessantes ou benéficos; no segundo caso, o Poder de decidir o que é valorizável e o que não o é recaindo sobre os intervenores mantêm-se a mesma atitude tutelar geradora de dependência quando não de incompetência. Ou seja: ou se dá a rejeição de intervenção comunitária, *ou pequenos grupos apenas constriem como auto-imagem fictícia a imagem que os interventores a seu respeito decidiram elaborar. Em qualquer caso, a rentabilidade comunitária de intervenções animadas por esta ideologia é baixa, nula ou negativa.*

Um exemplo interessante, embora indirecto, a este respeito, é o do Programa de Saúde Mental Comunitária do Hospital Lincoln em Nova Iorque<sup>(3)</sup>. Programa extremamente bem elaborado, que recebeu inclusivé a «Silver Achievement Award» como «reconhecimento pela combinação única entre serviços e as inovações para chegar à Comunidade», e que, seis meses depois sucumbia numa crise profunda.

Neste programa empregavam-se não-profissionais como auxiliares de saúde — o que era, sobretudo nesta matéria, altamente

inovador. No entanto, desde o início se procurou «seduzir» os não profissionais, valorizando as suas qualidades ao ponto de se explicitar que não só os não profissionais não teriam grande coisa a aprender com os técnicos mas até teriam mais a dar do que a receber. Deram-se assim *condições de auto-avaliação irrealista* aos não profissionais, alimentadas por uma retórica igualmente irrealista.

Até que surgiu um «analisador colectivo» importante: a realização de um congresso subsidiado. A questão que logo se pôs foi a de saber «de quem era» o congresso, se dos profissionais se dos não profissionais, ou seja, tratava-se de saber quem teria capacidade de decisão naquela matéria. Os não profissionais exigiram que fossem eles próprios a ter grande parte de capacidade de decisão, a ter autoridade no que respeita a definição do programa, à indicação dos convidados, etc. Os profissionais não aceitaram essas exigências; criou-se uma situação de conflito agudo, e o Congresso foi anulado. Pouco depois, o próprio programa era anulado...

A origem deste «estranho» processo encontra-se no facto de os profissionais embora «aceitando» verbalmente a retórica de valorização dos seus profissionais, não estavam na prática dispostos a ceder quanto às suas prerrogativas enquanto agentes de tomada de decisão. Claro que esta atitude, associada à retórica de valorização, levou os não profissionais a centrarem a sua atenção em questões de poder, e a reagir de diversas formas, a última das quais foi o problema em redor do Congresso. Mas antes disso já tinham assumido uma atitude de resistência em relação a quaisquer decisões tomadas pelos profissionais, e até a exigir credenciais que lhes permitiriam subir na hierarquia. Fracassando estas exigências, iniciaram reivindicações impossíveis no plano económico. A seguir, o prestígio-social de pertencer ao programa foi inutilizado na luta pela liderança da comunidade, aca-

---

<sup>(3)</sup> Sem dúvida que devemos agradecer à América, fornecer-nos diversos exemplos de programas e de projectos que alimentam a crítica e a especulação.

bando o programa por ver envolvido em questões que não lhe diziam respeito.

Vê-se como uma série de erros paradigmáticos foram aqui cometidos, todos à volta de uma questão que sempre fora cuidadosamente silenciada: a questão do Poder e mais particularmente do diferencial do Poder entre os diversos interventores no programa. (Roman M. — Community control and the Community mental Health Center: a view from the Lincoln bridge. University and Community Relations, Nov. 21, W., D. C.).

Note-se também que esta questão do Poder não só foi silenciado, mas em paralelo atravessou o Programa desde o início: por detrás da retórica de valorização escondia-se decerto a incapacidade não consciencializada nem assumida por parte dos responsáveis em assegurar a formação de não profissionais. A resposta reactiva generalizada a esse tipo de incapacidade, *natural e inevitável em programas inovadores*, foi a sua negação pela afirmação de que «eles não tinham nada a aprender e até mais a ensinar». O que não deixa de ser bonito, e até pode contribuir para a felicidade momentânea dos interventores, mas deixa um problema insolúvel em aberto: se eles sabem mais, então são eles que devem comandar. O esquecimento reactivo e defensivo de profundas relações entre saber e Poder, e a ausência de trabalho sobre elas, levanta sistematicamente problemas e grandes dificuldades à execução de programas comunitários, e, diga-se de passagem, em duas direcções, igualmente escotomizadas: 'quem sabe tem de decidir'; mas 'quem decide tem de saber'...

Outra consequência ainda negativa do fracasso relativo dos programas aqui designados por clássicos foi a recusa da dimensão investigativa de qualquer intervenção. Embora mais discreta — e acumulada com a ideologia da valorização — esta tendência transformou a Investigação/Acção em acção desordenada, e levou os investigadores/in-

terventores a transformarem-se em meios auxiliares de professores, de educadores ou dos agentes comunitários. Neste caso, a quase 20 anos de distância, reproduz-se o problema posto no Centro Lincoln, com uma variável a mais: o desconhecimento dos investigadores, é altamente culpabilizado, e acaba por destruir a identidade dos investigadores/interventores que abdicam da sua função: intervir nos processos de mudança para os analisarem e compreenderem tanto quanto possível, reinjectarem esse conhecimento na Teoria de Mudança, e criar condições de elaboração de uma Teoria de intervenção comunitária sem a qual qualquer processo de dinamização da experiência é impossível. Ou seja: neste caso extremo, não são os não profissionais que são encaminhados para processos de auto-avaliação imediata, mas são os próprios profissionais que se transformam em não-profissionais, via que, nestes casos se considera erradamente ser a única para não reproduzir uma ideologia de tutela.

Em resumo, se procurarmos as dificuldades dos programas de intervenção comunitária, tanto no campo da educação como no da saúde, identificamos...:

- a manutenção dos processos de desqualificação comunitária;
- a fabricação de programas de «correção» independentemente da própria comunidade, a priorísticos, derivados mais das Teorias do desenvolvimento do que do interface interventores/comunidade;
- o carácter fragmentado de intervenções, com definições de populações-alvo muito específicas, que ignoram que a comunidade é um tecido social feito de interações fortes, de tal forma que intervenções pontuais parecem estar condenadas à partida;
- ausência de sensibilidade ao ponto de não ser a comunidade que é uma totalidade organizada, mas que qualquer

programa de intervenção passa a envolver numa estrutura de conjunto os próprios interventores, pondo-se desde logo a questão da sua formação contínua;

- ausência de reflexão sobre as vitais questões de Poder Simbólico, tanto no que respeita às relações mútuas entre os interventores, como as relações deste com a comunidade, como ainda às relações que se vão desenvolver dentro da própria comunidade;
- a ausência de reflexão sobre as questões da mudança e da identidade comunitária, grupal e individual, e de teorização suficiente sobre o assunto;
- relativa segmentação da acção, que ora incide sobretudo nas representações ora sobretudo nos comportamentos;
- ausência de dispositivos adequados de enquadramento dos interventores, que lhe permitam assegurar a sua formação e autoformação, e ao mesmo tempo metabolizar frustração, stress e em muitos casos crise de identidade profissional que qualquer processo de intervenção implica.

Noutro plano, deve assinalar-se o facto de muitas das metodologias de intervenção se elaborarem a partir do modelo de intervenção na crise, o que perverte a dinâmia de intervenção comunitária em sentido lato, e leva um permanente síndrome de urgência que funciona como factor vital e sempre presente de resistência à mudança.

Destas observações resulta evidentemente uma orientação que as tem em conta e, na medida do possível, procura corrigir.

O primeiro aspecto a assinalar diz respeito à identidade comunitária. Infelizmente, não conhecemos nenhuma análise suficiente deste problema nem nenhuma teoria satisfatória sobre o assunto. Dizer que «a comunidade é a célula da vida social

cujo núcleo é a família», ou que a «religião pode ser um factor de união e de integração», ou que «toda a comunidade cobre uma certa área geográfica e que a sua identificação se localiza em algum acidente geográfico ou na organização social dos seus membros» não adianta muito. Por outro lado, o problema para nós, neste momento, não está tanto em analisar a noção de identidade comunitária, grupal ou individual, mas em assinalar alguns dos meios pelos quais ela se pode construir. No entanto, se considerarmos provisoriamente que uma comunidade se define pela existência de relações de pertença a um macro-grupo definido fortes, dotadas de um potencial positivo, teremos de concluir que as comunidades com as quais se desenvolveram programas de desenvolvimento se caracterizam à partida por uma relativamente fraca identidade, já que ou não existem nos seus indivíduos ou grupos um forte sentimento de pertença, ou se existe é percebido muitas vezes negativamente. Por outro lado, estas comunidades autodefinem-se muitas vezes como excluídas; ou seja, elas são aquilo que os outros — a vida, a sociedade, o sistema — as obriga a ser — o que transforma o critério de delimitação comunitária e de referenciação individual ou grupal, em critério heteronómico e não autonómico. Sendo assim, é lógico que o nível de auto-organização comunitária seja baixo, que a estabilidade da rede interna das relações seja fraca, e que a partilha de atitudes, representações e comportamentos seja mais imposta do exterior do que gerada do interior. Tudo isto contribui — e tanto nos indivíduos como nos grupos, embora de uma maneira diferente — para uma forte incapacidade de detectar e resolver problemas, tanto na esfera da saúde, como da educação ou do seu estar físico mínimo. Se se observar sincronicamente este tipo de comunidades pareceria que o seu problema básico reside na enorme anomia social que as caracteriza.

Parece-nos, portanto, que este é o *primeiro problema a resolver. Como elevar a identidade comunitária em bases positivas?*

Pensamos que a construção da identidade se faz por referenciação a núcleos interiores e pelo estabelecimento de relações de diferenciação face a segmentos sociais externos. Ou seja: a identidade de um grupo é um processo ao mesmo tempo grupal e inter-grupal.

Neste sentido, em primeiro lugar, todos os elementos susceptíveis de se constituir como núcleos internos de identidade devem ser desencadeados como preocupação principal. Grandes rituais comunitários, estão neste caso. E estão neste caso em primeiro plano. As festas comunitárias são normalmente vistas como meios para atingir outros fins, considerados mais importantes: difusão de informação sobre saúde ou educação, mobilização de famílias, etc. Ou seja: são instrumentos tácticos de desenvolvimento comunitário. Ora estamos em crer que há razões para considerar os rituais comunitários instrumentos estratégicos de primeiro plano na construção interna da identidade comunitária.

Mas a estes núcleos internos potenciais de identidade, há que acrescentar a esfera das relações como o *out-group*. Essas relações só contribuem para a identificação comunitária se ultrapassarem o campo de referenciação heteronómica, e se constituírem em critérios autonómicos de diferenciação. Neste campo, todos os processos de elevação de competência social no relacionamento com segmentos sociais externos à comunidade se podem revelar eficazes. Organização de mulheres para elevar a sua capacidade de negociação como empregadas domésticas, organização de famílias formadas para discutirem em pé de igualdade com os outros responsáveis educativos que são os professores e educadores, organização de grupos capazes de gerir saídas de crianças, ou de assegurar a resposta comunitária em relação à saúde, criação de cooperativas

de serviços, etc., etc., são actividades que podem contribuir decisivamente para a identificação da comunidade.

*E isto é independente dos benefícios imediatos* que tais actividades podem trazer. Dir-se-ia, porventura com algum exagero, que o essencial nestas actividades é que se constroem, no plano interno e na fronteira dos grupos, núcleos estabilizadores de identidade, que deixam de ser determinados negativamente, e passam a ter valor interno intrínseco. Ora um grupo social dotado de critérios de referência originados de dentro é um grupo social capaz de resolver os seus problemas.

E supomos que se muitos programas de desenvolvimento comunitário falham, isso deve-se a terem insistido prioritariamente em comportamentos ou simples representações, e em terem deixado de lado a dinâmica da identidade, que é o único suporte possível para a *manutenção* de atitudes, representações, e condutas capazes de promover a saúde e a educação e de manter a vida da própria comunidade.

Se assim for, uma consequência se impõe: para atingir estes fins, (ou quaisquer outros de resto) no campo de desenvolvimento psicológico e educacional das comunidades, não é possível definir planos de acção de fora e propô-los/impô-los secundariamente à comunidade. Esses planos de acção têm de ser negociados e definidos com a comunidade, de acordo com as necessidades pressentidas por estas. E dizemos pressentidas porque evidentemente é provável que as primeiras necessidades definidas pela comunidade sejam tão falsas ou de impossível satisfação quanto aquelas que os interventores sociais, de fora, ou mesmo após inquéritos sociais, imaginam. Dizemos negociadas porque a satisfação imediata e exógena de qualquer necessidade apenas permite manter o *status quo* de ideologia tutelar e assistencial, e contribue, mais gravemente, para a desidentificação comunitária — do

que a expectativa assistencial é aliás um núcleo.

O princípio de negociação não é, portanto, um princípio entre outros. É um eixo central do desbloqueamento dos autoconceitos negativos da comunidade, dos seus grupos e indivíduos.

E cabe aqui uma elucidação importante: quando se fala de negociação — e portanto de participação, já que não existe negociação não participada — pode parecer que se está a endossar às comunidades a responsabilidade de resolução daquilo que o Estado deveria resolver. E isto é verdade. No entanto, o facto de serem as próprias comunidades a resolverem pelo menos alguns dos seus problemas, de maneira negociada e participada, contribuindo para a construção do seu *self* colectivo, contribui para a elevação da sua auto-imagem, e portanto para a elevação do seu poder simbólico e capacidade de negociação com o *out-group*, social ou institucional. A longo termo — a longo termo, decerto — as comunidades poderão ter a confiança em si mesmas e a força para exigir que entidades e serviços assumam as responsabilidades que agora ignoram.

A negociação e a participação são em suma hábitos sociais cuja assimilação vai de par com a redução de expectativas assistenciais e tutelares auto-alimentadas.

No entanto, intervenções planeadas com este espírito terão provavelmente momentos em que o nível de incapacitação da comunidade aumenta, assim como a sua desorganização. Toda a prática, nomeadamente de mudança organizacional, faz prever isso. Em matéria de intervenção comunitária é também necessário que os interventores não vejam o processo de desenvolvimento comunitário como um crescendo contínuo, mas que saibam que é plausível que em certos momentos os grupos desçam a níveis de eficácia inferiores àqueles que tinham antes de qualquer intervenção. Até ver, todas as práticas eficazes de mudança se caracterizam

num segundo tempo por elevação da entropia individual, grupal ou social, que, se não estiverem previstos, podem ter por consequência a paralisação do processo ou, pelo menos, desencadear níveis de stress pouco suportáveis. Claro que estas são ocorrências a longo termo, já que na esfera organizacional está estimado que são precisos 3-5 anos para que qualquer mudança palpável se torne consistente (N. Georgiades e L. Philimore); a *fortiori* na espera da comunidade estes tempos serão mais longos...

#### IDENTIDADE, NEGOCIAÇÃO, PARTICIPAÇÃO

Outro aspecto que em nosso entender deve ser tido em conta na dinâmica da intervenção comunitária é o seu carácter global. Persiste-se, na sequência de planos clássicos, em definir aprioristicamente objectivos e populações-alvo no seio das comunidades. Para isso muito contribuem agências internacionais ou organismos nacionais para quem a aprovação de projectos depende de uma delimitação clara de objectivos e populações. Ou se trata de objectivos no campo dos jovens, ou no da 3.ª idade, ou na população infantil, ora na capacidade educativa de famílias, etc. Contudo parece claro que a manutenção dos processos dinamizadores em qualquer segmento da comunidade depende da consistência comunitária global, do desenvolvimento comunitário entendido como processo holístico. Quer dizer há uma zona de forte cruzamento entre os vários problemas das diversas populações, e é difícil agir com efeitos estáveis sobre uns sem agir sobre os outros. Como dizem, já classicamente Katz e Kahn, «a fraqueza essencial da abordagem individual — e, acrescentamos nós, grupal — para a mudança (...) reside na falácia psicológica que consiste em concentrar a acção em indivíduos (ou grupos) sem ter em conta as relações... que consti-

tutem o sistema social de que fazem parte» (Katz e Kohn, 1966, *The Social Psychology of Organization*). Ou, como afirmam Georgiade e Philimore, é necessário passar de uma definição individual ou grupal do objecto de acção, para uma conceptualização em termos do sistema. (Georgiades e Philimore, *The Myth of Hero-Innovation and Alternative Strategies for Organizational Change*.) Ou ainda, para recorrer à experiência de um especialista em mudança de sistemas, Beckard, «uma mudança não pode dizer respeito a “fatias” do sistema, sob pena de fracassar. A unidade na qual se exerce tem a dimensão do sistema». Para nós, o objectivo básico reside em multiplicar as relações de solidariedade no tecido comunitário, em ordem a elevar níveis de competência, melhorar a auto-imagem e criar condições para novas aprendizagens. A um modelo bidimensional da conceptualização de acções de intervenção comunitária é necessário substituir um modelo multidimensional claramente assumido, o mesmo é dizer que à organização linear clássica de projectos é necessário substituir uma organização em rede de projectos. É contudo evidente que isto levanta problemas adicionais, quer um plano dos recursos, quer no plano do próprio sistema de avaliação, mas isso são problemas de que nos não ocupamos por agora.

Aqui estão, condensadamente alguns dos princípios que nos parecem orientadores da intervenção comunitária: — *incidência sobre a identidade comunitária como meio de suporte, manutenção e continuidade da acção; negociação permanente e participação da comunidade na definição de objectivo; conceptualização holística e multidimensional da intervenção.*

#### INTERVENTORES

Mas a intervenção supõe interventores, normalmente relativamente estranhos à co-

munidade, numa primeira fase. A dinâmica destes interventores deve ser tida em conta, tanto no plano do tipo de preocupações que os devem guiar, como no plano dos meios estratégicos que possuem, como no plano dos processos de apoio e suporte à sua intervenção, como, finalmente, no plano dos seus processos psicológicos, parcialmente centrados em redor, aliás, da dinâmica da sua identidade social e profissional.

Quanto às preocupações que devem ter os agentes do desenvolvimento podemos destacar, para além daqueles que já foram enunciados:

1 — A tentativa de lidar com os apoiantes do processo de dinamização e desenvolvimento, e não trabalhar contra os processos e agentes de resistência à mudança.

2 — A preocupação em trabalhar sistematicamente em equipa, por diversas razões, uma das quais é a de não deixar em momento nenhum indivíduos isolados em frente de situações sentidas como stressantes ou ameaçadoras.

3 — Trabalhar com as partes saudáveis do sistema comunitário, e não com o objectivo de «curar» ou mudar directamente os segmentos mais incapazes e incapacitantes.

4 — Definir com a comunidade objectivos aceitáveis e realizáveis, e realizar a avaliação contínua das acções realizadas, ou seja, levar os indivíduos e os grupos a pensar sobre as suas acções e aprendizagens, mesmo que à primeira vista em actividade pareça inútil. De facto, o ingrediente essencial de aprendizagens, mais do que o reforço, é a tomada de consciência dessas mesmas aprendizagens ou mudanças (Georgiades e Philimore).

5 — Identificar os líderes naturais da comunidade e procurar trabalhar em conjunto com os líderes naturais e os líderes formais, evitando fontes de conflito entre ambos.

6 — Procurar atingir uma forte colaboração e uma fraca competição entre unida-

des, formais ou informais, independentes. Esta preocupação é tanto mais vital quanto é sabido que «*um dos obstáculos maiores à eficácia (das acções) (e à mudança efectiva) é a quantidade de energia disfuncional gasta em competições inúteis*» — energia que não fica por isso disponível para a realização de tarefas.

7 — Criar condições que permitam *pôr em evidência conflitos*, condição tanto mais importante também quanto um dos problemas essenciais dos grupos ou organização é *a energia gasta inutilmente para ladear, evitar ou mascarar conflitos inevitáveis*.

8 — Criar condições que permitam evitar que o trabalho sobre conflitos evolua para fora do terreno específico em que se situam, nomeadamente através de polarização a nível superior e mais abstracto.

9 — Criar condições também para que as decisões sejam tomadas em função da informação disponível e não em função de papéis organizacionais ou grupais. Quanto aos meios estratégicos, os interventores sociais devem ter em conta, de maneira sistemática, alguns princípios relativos à aprendizagem e à mudança, como efectivos guias de acção.

1.º — Não é possível ensinar outras pessoas directamente e obter mudanças estáveis do comportamento; apenas é possível facilitar as aprendizagens e os processos de mudança.

2.º — Uma pessoa ou um grupo aprende apenas aquilo que percebe como contribuindo para a manutenção ou desenvolvimento do *self*.

3.º — Experiências que envolvam uma alteração ou uma ameaça para o *self* individual ou grupal são distorcidas ou negadas.

4.º — As situações educacionais e de mudança mais significativas, enriquecedoras e estáveis são aquelas em que os factores de ameaça ao equilíbrio atingido são reduzidos ao mínimo e em que as possibilidades de auto-aprendizagem são mais elevadas.

5.º — Aplicando uma noção tirada doutros contextos, as diversas actividades de intervenção devem situar-se ao nível das «zonas proximais do desenvolvimento» comunitário, e não ao nível de objectivos mais ou menos abstractos definidos heteronomiamente.

Finalmente, quanto aos dispositivos de enquadramento dos agentes de desenvolvimento comunitário, eles podem ser de dois grandes tipos: do tipo clínico; do tipo educacional. Nos dispositivos do tipo clínico, o objectivo é o apoio aos interventores em termos de grupo, sob a forma daquilo que genericamente se chama «treino de sensibilidade». Pretende-se através da discussão de casos, ou de fenómenos que ocorram no próprio grupo, elevar a capacidade de escuta dos interventores e diversas outras capacidades como a de utilizar questões abertas, resumir, focar, clarificar, planejar, desenvolver estratégias de resolução de problemas, etc. Não considerando inúteis estas técnicas, parece-nos que o modelo educacional de intervenção apresenta vantagens, até no campo da mudança de atitudes. O dispositivo básico, neste caso, é o Seminário, onde os interventores realizam balanços periódicos das suas acções, e analisam os processos de reformulação de estratégias em curso, e asseguram o essencial da autoformação permanente. Trata-se neste caso não de analisar dinâmicas mentais mais ou menos profundas, mas de confrontar cada equipa com as suas próprias acções, atitudes e representações, e de levar todos a reflectir sobre as acções realizadas, dentro do princípio de que o principal reforço é a tomada de consciência das tarefas, das dificuldades, e dos passos realizados como condição de aprendizagem efectiva.

Neste Seminário, por outro lado, aplicam-se os mesmos princípios de acção que se espera que os interventores venham a aplicar na sua relação com a comunidade. Aplica-se a negociação permanente, e a definição progressiva, negociada e partici-

pada dos objetivos e meios de acção; não se impõem programas de formação específicos nem treinos de competências por especialistas que, de fora, viriam explicar como fazer; acentua-se a necessidade de autoformação como processo do qual poderão decorrer acções de formação negociadas. Em suma, remove-se dos dispositivos de apoio aos mecanismos que produziram no seu interior aquilo que se pretende ver removido nas relações com a comunidade: a ideologia tutelar e assistencial. Nisto consiste aquilo que no Movimento da Escola Moderna se tem designado por isomorfismo pedagógico: As acções de formação são isomórficas, no plano dos princípios que os guiam, com a acção do terreno. É compreensível que os interventores organizados em Seminário enfrentem, por isso mesmo, uma relativa frustração das suas expectativas de formação.

É que estas expectativas são moldadas pelo modelo escolar clássico, que traduz mais uma vez uma ideologia de tutela e de assistência — desta vez no campo do conhecimento, e uma valorização/desvalorização das marcas sociais do Saber e da Ciência. O primeiro analisador é precisamente a relação ao Saber, exigindo-se ao mesmo tempo a possibilidade de adquirir por via tradicional novas competências e afirmando-se que não há novas competências a adquirir dadas as experiências já acumuladas.

No entanto, a manutenção da dinâmica do dispositivo de formação concebido em termos de isomorfismo pedagógico, negociação e contrato associado à necessidade de estabelecer um relacionamento com a comunidade igualmente na base de negociação e fora de uma dinâmica tutelar, leva os interventores sociais a um processo crítico de desorganização que é um momento rico e essencial, se não for excessivamente stressante, do próprio processo de formação.

No terceiro momento, a relativa desorganização dos *habitus* técnicos cede o passo

a uma nova forma de estruturação, que já tem em conta mais facilmente a experiência do terreno, o que mostra que e que não era visível ou era escotomizado na primeira fase se tornou acessível, ao mesmo tempo que um processo de mudança real se começa a instalar.

Como assinalam alguns interventores comunitários reflectindo sobre a sua acção: «inicialmente houve a preocupação do definir metas, programas, detalhes organizativos, tentativa de cumprir prazos, mas tudo falhava, resultando uma grande frustração e desânimo». Quando... aceitaram «ir atrás da realidade que ia aparecendo» aproveitando as situações locais como estímulo para a acção, começaram a ter os primeiros resultados positivos junto da população. É claro que o operador de mudança, referido foi o abandono das formas tradicionais de programação, e após um segundo momento crítico, a sensibilidade/descoberta das «realidades que iam aparecendo». Claro que essas realidades estavam no terreno desde o início, só que não eram «vistas», porque processos de filtragem perceptiva se punham em movimento de cada vez que a realidade poderia pôr em causa os *habitus* profissionais, ou seja, uma parte importante da identidade.

Evidentemente, este tipo de processo envolve riscos, como todos os processos de mudança, mas destes riscos o maior é que a recusa de dar resposta à solicitação de formação clássica, elemento de maior interesse do modelo, possa funcionar como processo de legitimação do não-Saber num contexto em que o Saber se mantém (clandestinamente) hipervalorizado. O segundo risco é o de ver o Poder, as lideranças, adoptarem os mecanismos de resposta compulsivos a questões para que efectivamente não têm resposta, erguendo assim um pseudo-Saber no lugar do Saber tutelar que se pretendia corrigir, em ordem a manter o Poder Simbólico que porventura, e mesmo que muito legitimamente, possuem. Quando momentos

deste género ocorrem, a consequência é um processo de infantilização dos interventores, que ou reagem mais ou menos violentamente em relação à própria mudança que se vai instalando e em relação à própria dinâmica auto-formativa, ou apresentam uma excessiva dependência face ao Poder tutelar que assim se mantém sob outras formas.

Mas a riqueza deste tipo de dispositivos de formação é precisamente a de tornar esses riscos *visíveis*, a termo, e permitir, pela tomada de consciência, mesmo que indirecta, a adopção de processos de reorientação que tenham em conta as suas finalidades de origem.

#### BIBLIOGRAFIA

- BIBER, B. (1961) — *Integration of Mental Health Principles in the School Setting, in Caplan: Prevention of Mental Disorders in Children*, Basic Books, Nova Iorque.
- BIBER, B. (1967) — «A learning-teaching paradigm for integrating intellectual and affective processes», in Bower e Hollister (Ed.) *Behavioral Science Frontiers in Education*.
- CAPLAN (1961) — *Prevention of Mental Disorder in Children*, Basic Books, Nova Iorque.
- CAPLAN (1964) — *Principles of Prevention Psychiatry*, Basic Books, Nova Iorque.
- CAPLAN (1965) — *Community Psychiatry in S. E. Goddston (ed). Concepts of Community Psychiatry: a framework for training*, U. S. Department of Health, Education and Welfare.
- DUNHAM, H. W. (1965) — «Community Psychiatry, the Newest Therapeutic bandwagon», *Arch. Gen. Psych.*, 1965, 12.
- GRAY e KLAUS (1968) — «A experimental Preschool program for culturally deprived children», *Child Dv.*, 1968, 36.
- GETARY, R. (1985) — *Education and Self-Esteem*, in Mack, J. e Abbou, S.: *The Development and Maintenance of Self-Esteem in childhood*, Int. cln. Press.
- HAGGARD, M. e WEINRICH-HASTE, H. (1986) — «One generation after 1984: The role of Psychology», *Bull. of the British Psychological Society*, Setembro 1986.
- JEWMAN, O. et al. (1955) — «The effects of a 'causal' teacher-training program and certain curricular changes on grade school children», *J. Exp. Ed.*, 1955.
- KLAUS e GRAY (1968) — *The early training project for disadvantaged children: a report after five years*, Mon. of the Soc. for Res. in child Dev., 1968.
- NOREM-HEBEIREN (1976) — «A multidimensional construct of Self Esteem», *J. Ed. Psy.*, 68.
- SCHNEIDEI, P. (1985) — *Self-Esteem of parents of disturbed children and self-esteem of their children*, in Mack, J. e Abbou, S., *The Development and the Maintenance of Self-Esteem in childhood*, 1985, Int. cln. Press.
- A National survey of the Infant of Head Start Centers in Community Institution*, U. S. Department of Health, Education and Welfare, 1970.
- ZAX, M. e PETER, G. — *An introduction to community Psychology*.



**INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA**

## **Torne-se leitor da Biblioteca do ISPA**

---

**(Rua Jardim do Tabaco, n.º 44, 1100 Lisboa, Telef. 86 31 84/5/6)**

**Últimas publicações periódicas recebidas:**

- **NEUROPSYCH. DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESC.** — Ano 35, N.º 8-9, 1987
- **ORIENTAMENTI PEDAGOGICI** — Ano 34, n.º 3, 1987
- **PSYCHIATRIE DE L'ENFANT** — Vol. 30(1), 1987
- **RELIGION Y CULTURA** — N.º 159, 1987
- **REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION** — N.º 131, 1987
- **REVISTA DE HISTÓRIA DE LA PSICOLOGIA** — Vol. 7(3) 1986
- **REVISTA DE PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA APLICADAS** — Vol. 19(34-35) 1987
- **REVUE FRANÇAISE DE PSYCHANALYSE** — Tom. 50, n.º 6, 1986
- **SOCIOLOGIE DU TRAVAIL** — N.º 3, 1987
- **THE BRITISH JOURNAL OF CLINICAL PSYCHOL.** — Vol. 26 (3), 1987
- **THE BRITISH JOURNAL OF DEVELOP. PSYCHOL.** — Vol. 5(3), 1987
- **THE BRITISH JOURNAL OF EDUCAT. PSYCHOL.** — Vol. 57 (2), 1987
- **THE INTERNATIONAL REV. OF PSYCHO-ANALYS.** — Vol. 14 (3), 1987

---

**HORÁRIO: Das 9 às 21 horas**