

BIBLIOGRAFIA

- CABASES, J. M., *La medida de la Salud, una selección de la literatura*, Jornadas sobre economía de la Salud BARCELONA, 1980.
- GIRALDES, Maria do Rosário, *Avaliação económica de programas no domínio da saúde* (documento provisório) LISBOA, ENSP, 1979.
- ILHARCO, João, *Sistemas de avaliação de pessoal* «Revista de Administração Pública» LISBOA, 2 (5) Jul/Set 1978 e 2 (6) Out/Dez, 1979.
- IMPERATORI, E.; GIRALDES, R. e ROBALO M., *Métodos de programação a nível local*, LISBOA, Direcção-Geral de Saúde, 1978.
- LOPES DIAS, José, *Noções de Planeamento Sanitário*, LISBOA, ENSP, 1974.
- OMS — *Deuxieme Project: Directives provisoires pour l' evaluation des programmes de Santé* (4PC/DPE/78.1.), 1981.
- OMS — *Deuxieme symposium sur l'efficience des soins médicaux (Rapport) BRUXELLES, 1972*, Copenhagen Bureau Regional de l'Europe, OMS.
- OMS — *L'evaluation des programmes de Santé Scolaire. Rapport d'un Groupe de Travail Bucarest 1977*, Copenhagen Bureau Regional de l'Europe, OMS.
- OMS — *Indicateurs pour la Surveillance continue des progrès réalisés dans la voie de la Santé pour tous d'ici l'an 2.000 (EB67/PC/WP/4)* Genève Conseil Exécutif, OMS, 1980.
- OMS — *La définition des parametres de l'efficacité des soins primaires et le rôle de l' infirmière dans les soins primaires. Rapport de deux groupes de travail Reykjavik 1975*, Copenhagen Bureau Regional de l'Europe, OMS, 1978.
- OMS — *Les méthodes d'évaluation des programmes de santé publique*, Symposium KIEL Copenhagen Bureau Regional de l'Europe, OMS 1968.
- ROEMAR, Milton, *Evaluation d'un centre de santé*, Genève, OMS 1973 (Cahier de Santé Publique, n.º 48).
- ROUSSEAU, Michel, *Le programme «Perinatalité» — étude, decision, gestion, contrôle*, «La R.C.B. au Ministère de la Santé» PARIS, n.º 2, April-Juin, 1975.
- Séminaire-atelier, «*Planification et évaluation des services de Santé de Base*», OMS, Ministère de la Santé, Université Libre, BRUXELLES, 1981.
- Seminário de *Análise custo-benefício no domínio da Saúde* orientado pelo prof. LOGAN, ENSP, PORTO, 1979.
- SERIGÓ, SEGARRA, Adolfo, *Medicina Preventiva Social. Introducción a la medicina comprensiva* LEON, Inst. B. de Sahagún, 1972.
- SORKIN, Alan, «*The costs and benefits of health programs*» in Health Economics MASSACHUSETTS LEXINGTON BOOKS.
- SUSPIRO, A.; CORREIA, I. e FERNANDES, R., *Avaliação de uma unidade de cuidados primários num meio rural*, LISBOA, ENSP, 1981.
- WOLLAST, E., *Methodes d'évaluation*, BRUXELLES, ENSP/ULB, 1981.

O Psicólogo na Escola *

Dos modelos de organização escolar aos modelos de prática psicológica

Manuel Viegas Abreu**
 Lígia Mexia Leitão**
 Isabel Viana Fernandes**
 Eduardo João Ribeiro dos Santos**

INTRODUÇÃO

A fim de se alcançar uma adequada compreensão das funções do psicólogo na Escola e dos contributos que a sua colaboração é susceptível de fornecer à concretização dos objectivos visados pelo sistema educativo, parece-nos indispensável partir de uma análise e de uma reflexão sobre a escola e sobre a sua situação actual. Se é nessa realidade que a acção do psicólogo ocorre ou se insere, importa, à partida, conhecê-la nas suas dimensões actuais mais relevantes ou mais características.

Tornou-se já um lugar comum ou mesmo uma banalidade afirmar que a Escola está em crise, crise que se faz sentir não apenas entre nós, mas que é comum a muitos outros países, mesmo entre os mais avançados neste domínio. A crise da educação atingiu, de resto, uma dimensão mundial, segundo a análise ilustrativa apresentada, em 1968, por Philip Coombs, que foi durante anos director do «*Institut International de Planification de l'Education*». Importa ainda acrescentar que esta situação de crise não é de agora, na medida em que sinais manifestos de dificuldades ou de disfuncionamentos se vinham já revelando de forma gradual. Foi, no entanto, a partir dos meados da década de 60 que as deficiências se tornaram mais notórias: a situação de crise geral agudizou-se, o «mal-estar», até então latente, explodiu em formas de contestação radical, chamando a atenção dos responsáveis e dos cidadãos em geral para a gravidade dos problemas educativos. A consciencialização da crise assumiu formas diversas: multiplicaram-se as denún-

* Apresentado nas Jornadas de Saúde Escolar em 10/XII/81.

** Centro de Orientação Vocacional e Desenvolvimento da Personalidade Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação UNIVERSIDADE DE COIMBRA.

cias das deficiências ou até dos malefícios da escola como instituição (Lobrot, 1970), preconizou-se o seu desaparecimento ou a sua morte (Reimer, 1971), debateu-se a desescolarização da sociedade (Illich, 1971; Campos, 1975), assistiu-se a um movimento generalizado de propostas de soluções inovadoras e de reformas, quer por parte de organismos internacionais especializados (Unesco, Conseil de l'Europe, O.C.D.E.), quer por parte de responsáveis nacionais, de que citamos, a título meramente indicativo, os casos de Edgar Faure (1972), em França, e de Veiga Simão (1970; 1973), em Portugal.

Não pretendemos fazer aqui nem um diagnóstico exaustivo da crise dos sistemas educativos, susceptível de conduzir à identificação das suas razões, nem tão pouco um balanço das reformas ou vias de inovação propostas para a sua resolução. Mas não queremos deixar de sublinhar dois factores de efeitos convergentes apontados por Daniel Levine (1981), Professor de Sociologia da Educação na Universidade de Missouri, em conferências recentemente pronunciadas em Coimbra. Para tentar compreender muitas das dificuldades com que se debatem ainda numerosas escolas dos grandes centros urbanos dos Estados Unidos, importa ter em consideração, por um lado, a imobilidade secular da estrutura e funcionamento das escolas e, por outro, o fenómeno da «explosão escolar».

O aumento da procura de ensino e as exigências crescentes de preparação profissional, conducentes ao prolongamento progressivo da escolarização, encontraram as escolas tal como elas tinham sido criadas há um século, tanto no que respeita à sua estrutura física como no tocante ao funcionamento administrativo e pedagógico.

Enquanto os hospitais ou as fábricas, por exemplo, foram sofrendo modificações significativas desde o século passado, as escolas mantiveram-se praticamente idênticas. Não se modernizaram e, por conseguinte, não se encontravam preparadas para o ensino de massas. Note-se, para evitar mal-entendidos, que a tónica crítica não foi posta por Levine no alargamento do ensino a um número cada vez maior de pessoas mas no anquilosamento ou na imobilidade estrutural e funcional das escolas.

Além das razões acima apontadas, ousamos acrescentar uma outra que consideramos igualmente relevante. Referimo-nos ao *modelo fabril*, de inspiração economicista ou produtivista, subjacente à organização física, administrativa e pedagógica das escolas desde os finais do século XIX.

O MODELO FABRIL DE ESCOLA E A PRÁTICA PSICOTÉCNICA

A generalização do modelo de organização fabril à organização escolar operou-se, em larga medida, por influência da chamada Revolução Industrial do séc. XIX, que, originária de Inglaterra, se expandiu rapidamente pelos restantes países da Europa, da América e, que, no nosso século alcançou dimensão mundial. Perante a necessidade de

produzir um número cada vez maior de bens materiais, face aos resultados espectaculares da exploração da Natureza, potencializados pelos progressos das ciências e das técnicas, o Homem assimilou a organização das suas relações sociais, interpessoais e educativas ao mesmo modelo produtivista. O homem passou a constituir um produto para o outro homem, *objecto* de produção e de consumo. A própria escola seguiu o modelo da fábrica. Na perspectiva economicista do mundo e da vida humana, as instituições de cultura passaram a ser designadas como «estruturas» ou «aparelhos» de produção. Toda a «matéria-prima» ou «natural» se podia transformar num produto considerado útil ou necessário para consumo da Sociedade.

Neste contexto, à Escola cumpria a tarefa de receber a «matéria-prima» informe (ou seja, os *alunos*) e de a transformar em produtos acabados (dizia-se e diz-se ainda «formados»), prontos a satisfazer as exigências do mercado.

Às famílias cumpria, por seu turno, a produção da «matéria-prima».

A crise do sistema educativo, ou até mesmo a crise global do mundo de hoje, tem em grande parte a sua raiz no prestígio e na difusão desta concepção economicista e produtivista do mundo e da vida. O Homem não se reconhece neste modelo. Recusa-se, cedo ou tarde, a ser concebido e tratado como *objecto* ou como «matéria-prima» de produção fabril. E não surpreende que sejam os adolescentes ou os jovens, na fase de construção da sua identidade pessoal aberta a diferentes possibilidades de futuro, que desde há alguns anos se apressam, sob diversas formas, a se revoltar ou a recusar este *modelo normativo* de vida, de educação e de cultura. Recusa ou revolta que tem assumido e assume diversas modalidades, espectaculares e violentas umas, mais silenciosas e sub-reptícias, mas não menos significativas, outras, tais como o desinteresse pelo estudo, as fugas de casa e da escola, a indisciplina, a contestação, a delinquência, a droga, cujo consumo é sentido como permitindo a «fuga» para o imaginário, o «voo» ou o «salto» para um outro mundo, onde os afectos, as relações interpessoais, o convívio humano, tenham uma significação ou um sentido diferente daquele que é predominante no modelo fabril ou produtivista.

O Homem não é, de facto, um *objecto* nem um *produto* de fabricação mecânica.

Somos, sem dúvida, condicionados mas não mecanicamente. Insistir em tratar o homem como uma «laranja mecânica» é continuar a lançar à Terra «sementes de violência», de agressividade latente ou manifesta.

Somos, sem dúvida, seres de Educação ou de Cultura, mas de uma Educação e de uma Cultura que respeite as necessidades e exigências próprias do desenvolvimento integral do ser *inacabado* que somos desde a nascença.

Do ponto de vista biopsicológico nascemos, de facto, *inacabados* e para que se concretize o desenvolvimento das potencialidades intrín-

secas da «herança genética» necessitamos de cuidados especiais ou de uma cultura. Temos sobretudo necessidade de um conjunto de relações interpessoais, de contacto, de segurança e de comunicação afectivas.

A satisfação destas necessidades de relacionamento de pessoa a pessoa, de comunicação e reciprocidade afectivas, é tão importante ou ainda mais importante do que a satisfação da necessidade «material» de alimentação (Nuttin, 1975; 1980).

A imprescindibilidade de relações interpessoais para o desenvolvimento da personalidade humana é demonstrada por provas diversas, recolhidas por psicólogos em observações sistemáticas de natureza clínica ou como resultado de investigações experimentais, (Abreu, 1980). Não iremos demorar-nos na sua descrição, limitando-nos a apontar algumas das mais significativas, como, por exemplo, as que foram expostas por René Sptiz (1963), por Bowlby, (1951; 1965; 1973) e por Harlow (1958; 1972).

Os conhecimentos psicológicos já alcançados acerca da natureza relacional da personalidade, assim como dos factores e condições do seu desenvolvimento, permitem afirmar que o modelo fabril ou produtivista da organização escolar não é adequado às necessidades da educação ou do desenvolvimento da personalidade.

Importa, por isso, promover a substituição deste modelo por outro mais apropriado às finalidades educativas da comunidade escolar, mais personalizado, mais centrado sobre as relações interpessoais, mais psicológico e, por conseguinte, mais humano — um modelo que ousamos designar por *relacional, interaccionista* ou *convivencial*.

No contexto de um modelo relacional ou interaccionista da escola, os alunos não podem continuar a ser vistos nem tratados como «matéria-prima» a modelar ou como objectos a lançar no mercado de trabalho, e os professores não podem continuar a ser considerados como simples transmissores de informação ou de conteúdos programáticos, a que compete exclusiva ou predominantemente «dar aulas» e «avaliar o rendimento escolar dos alunos», sem qualquer intervenção educativa que ultrapasse o cumprimento burocrático daquelas funções. Além disso, se a Escola pretende realizar a tarefa educativa de contribuir para o desenvolvimento da personalidade, ela não pode continuar esquizoideamente alheada da realidade circundante e da acção de outros agentes educativos, nomeadamente da Família. O divórcio, a separação ou o fosso existentes entre a Escola, a Família e o mundo do trabalho têm de ser superados por um sistema de interacções que assegure a convergência e complementaridade das condições favoráveis ao desenvolvimento integral da personalidade.

No contexto do modelo relacional da Escola, também o tipo de intervenção prática do psicólogo escolar — assim como a acção de todos os especialistas que nela colaboram — tem de ser encarado de modo diferente daquele que no modelo fabril se lhe atribuiu e continua ainda a atribuir.

No modelo da escola como «fábrica», o psicólogo é solicitado a

intervir como «psicotécnico». A sua função fundamental consiste em proceder a «exames psicológicos» de casos pontuais que suscitam *problemas*, na maior parte das vezes ou por falta de *rendimento* — casos de «matéria-prima» com falhas ou deficiências consideradas susceptíveis de dificultar ou de emperrar o ritmo de produção — ou por *indisciplina, inadaptação* ou *perturbação manifesta*.

Por seu turno, o aconselhamento vocacional, quando tem lugar na escola, é praticado de forma pontual ou descontínua, geralmente numa altura próxima daquela em que o aluno se confronta com uma escolha curricular ou de ramo de estudos com implicações futuras na carreira profissional.

Nesta modalidade de exame psicotécnico de orientação escolar e profissional, procurava-se, e ainda se procura, descobrir ou detectar o «perfil psicológico» do indivíduo interessado e indicar-lhe o lugar certo ou mais adequado. Uma influência difusa do «Taylorismo» não é estranha a este modelo pontual de orientação. Uma vez realizado o «exame psicológico» (em geral integrado por uma entrevista e por uma bateria de testes), apurados os resultados e entregue o relatório, o trabalho do psicólogo ou do conselheiro de orientação vocacional é tido por acabado.

Deste modo, quer na avaliação dos casos de deficiente rendimento escolar ou de inadaptação, quer na prática de orientação vocacional, o psicólogo é chamado, em regra, como «bombeiro» ou como «mágico», quase sempre em último recurso. Importa assinalar que, em geral, na análise dos casos-problema, as expectativas de quem solicita a intervenção do psicólogo são negativas relativamente às capacidades ou à personalidade do «paciente»: espera-se do psicólogo que, pelos seus instrumentos objectivos de avaliação ou de medida, confirme ou corrobore a deficiência, a inadaptação caracterial ou a perturbação patológica, já, de certo modo, previamente «diagnosticados». Não admira que sejam grandes as possibilidades de conflito ou de mal-entendidos, sobretudo nos casos em que o parecer do psicólogo não é consonante com a expectativa ou com a intenção do pedido de intervenção. E, uma vez estabelecido o «diagnóstico», nada mais é solicitado ao psicólogo; a sua possibilidade de actuar é dada como esgotada. É que, mesmo uma simples reflexão sobre as razões da dissonância poderia conduzir a um tipo de explicação do caso-problema menos cómodo, que não atribuisse a «causa» apenas à falha ou deficiência do indivíduo portador do *sintoma!* No final, o balanço salda-se, em regra, pela insatisfação de todas as partes intervenientes.

No que respeita aos pedidos de orientação vocacional, é frequente que as expectativas implícitas ou explícitas apontem ou para um tipo de *análise objectivante*, similar à que se pratica, por exemplo, na análise da estrutura molecular de um cristal, ou para um tipo de *adivinhação-descoberta* do destino por leitura quiromântica. Quando o psicólogo, em vez de responder ao pedido com a indicação de uma só profissão ou carreira, aponta grandes áreas de actividades aconselháveis, remetendo a escolha para o sujeito, não o tratando, por conseguinte,

como um *objecto*, sucede algumas vezes que o psicólogo vê a sua posição mal compreendida.

Também aqui se considera mais cómodo não reflectir, sobretudo se a imagem que se tem do psicólogo é a de alguém que possa «descobrir» o caminho a seguir no futuro, economizando a quem se lhe dirige o esforço e o custo da escolha. O pedido de aconselhamento pode veicular um pedido de «definição»! Felizmente, não são muito frequentes entre os jovens estas posições de passividade ou de quase demissão do seu estatuto de sujeitos.

Mas o que importa acentuar é que este tipo de prática ou de intervenção psicológica, correlativo do modelo fabril de organização escolar, debruça-se exclusiva ou predominantemente sobre o aluno, individualmente considerado, «elemento» separado do seu «mundo próprio», cujas características psicológicas compete ao psicólogo analisar e classificar.

Além de adequado ao modelo fabril de escola, este tipo de prática psicotécnica tem subjacente uma perspectiva teórica elementarista, individualista e individualizante da personalidade, que a concebe como uma síntese de «elementos» psicológicos inatos ou adquiridos, separada das situações históricas constitutivas e das situações actuais com que o sujeito se relaciona e se confronta.

O MODELO INTERACCIONISTA DE ESCOLA E A PRÁTICA RELACIONAL

O modelo de organização da escola como sistema de relações interpessoais, voltado para o desenvolvimento global da personalidade, exige um outro tipo de prática psicológica, que tem subjacente uma perspectiva teórica acerca da personalidade e dos factores e processos do seu desenvolvimento diferente da perspectiva elementarista e individualista há pouco referida. Trata-se aqui de uma perspectiva dinâmico-relacional, em que a personalidade é concebida como uma estrutura ou sistema de interacção organismo-mundo ou sujeito-situação, e cujo desenvolvimento se não explica nem pela simples maturação das potencialidades hereditárias, nem pelos processos de aprendizagem regulados pelas contingências do meio externo, mas sim pelos processos de interacção recíproca entre as necessidades fundamentais e a actividade cognitiva do sujeito, por um lado, e as circunstâncias ou condições concretas de vida em que o sujeito historicamente se encontra, por outro.

A construção ou o desenvolvimento da personalidade não depende apenas do seu potencial hereditário como não é também produto modelado exclusivamente pelo meio externo; essa construção ou desenvolvimento resulta da contextura ou configuração de relações significativas do sujeito com o seu mundo, mundo de objecto e, sobretudo, de pessoas. O comportamento humano, que é sempre personalizado, é função do sentido ou do significado que cada sujeito atribui às vicissitudes ou contingências do seu campo psicológico, do seu mundo próprio, onde as relações intersubjectivas ocupam lugar de primeiro plano.

Daqui a relevância da comunicação ou do intercâmbio de sentido com que essas relações são vividas, não apenas em termos cognitivos mas também, talvez radicalmente, em termos afectivos.

Daqui também a consideração do desenvolvimento da personalidade como um processo aberto que, mesmo quando atinge determinadas realizações socialmente valorizadas como marcos temporais de formação, permanece dinamicamente orientado para novos projectos ou novas realizações por uma tensão persistente ou contínua de concretização e de aperfeiçoamento. Não é outro o fundamento da chamada educação permanente ou do adágio da sabedoria popular «aprender até morrer».

Ora, se entre os objectivos prioritários do sistema educativo se conta — como deve contar — o desenvolvimento da personalidade, forçoso é reconhecer que a prática psicológica não pode deixar de se centrar sobre os factores e condições determinantes, susceptíveis de favorecer ou dificultar esse desenvolvimento.

Não se infira daqui que a prática relacional negligencia ou menospreza os casos individuais, os casos difíceis ou casos-problema. De modo algum. O que especifica e diferencia a prática relacional da prática psicotécnica é o estilo de aproximação e de interpretação do problema, não o fixando ou cristalizando no indivíduo em causa, mas procurando, sim, situá-lo no sistema de relações significativas do sujeito numa perspectiva temporal em que se integram o passado, o presente e o futuro, como campo de escolhas entre projectos, aspirações e possibilidades de realização.

Compreende-se que a entrevista inicial de atendimento ou de «diagnóstico» não baste para o esclarecimento do problema. Além disso, e consoante a especificidade dos casos, torna-se imprescindível a implicação e a colaboração dos pais e dos próprios professores.

A escolha de um ramo ou área de estudo com implicações na escolha subsequente de uma carreira ou de uma actividade futura constitui um comportamento de decisão que envolve a ponderação pelo próprio sujeito dos riscos ou dos custos psicológicos que ela comporta. Neste domínio, como em muitos outros escolher um caminho entre vários possíveis significa sempre a renúncia dos outros, o que frequentemente é gerador de perplexidade e de conflitos. Além disso, toda a escolha criteriosa envolve um processo de recolha e elaboração de informações que é lento, e que, por isso, requer tempo. Acresce ainda que a escolha reveste, pelas suas implicações futuras, um papel essencial na concretização do projecto de existência e, assim, na construção da personalidade.

Pelas razões apontadas, a prática de orientação ou de aconselhamento vocacional não pode deixar de se integrar numa perspectiva desenvolvimentista, de preparação contínua ou de educação para a escolha. Por isso, as actividades conducentes à orientação vocacional deverão desenvolver-se muito antes do «momento crucial» em que a opção tem de ser tomada, integrando-se harmoniosamente no processo educativo global de forma a que, uma vez chegado o momento crítico

da escolha, seja o próprio sujeito capaz de decidir por si e de assumir a sua própria escolha.

Note-se que nas actividades a empreender num programa de *orientação contínua*, a participação dos pais, dos professores e de outras instituições extra-escolares se torna indispensável, nomeadamente no tocante à informação sobre o mundo do trabalho e da formação profissional. É esta uma forma, entre outras, de relacionar a Escola e a Vida, de recolocar e de articular a primeira no contexto da comunidade mais vasta em que a segunda decorre. Consideramos, por outro lado, que a integração da prática de orientação vocacional no decurso dos estudos, nomeadamente a partir do 7.º ano de escolaridade, é susceptível de permitir uma reestruturação do sentido que as tarefas escolares têm para os estudantes, na medida em que lhes poderá favorecer a consciencialização do *valor instrumental* ou do *interesse* dessas tarefas para a concretização do seu *projecto de vida*.

Como *hipótese heurística* ou *hipótese-guia* do trabalho que estamos a realizar nas turmas do 7.º ano de escolaridade em três Escolas Secundárias de Coimbra, consideramos que as tarefas escolares ou as actividades de estudo poderão passar a ser percebidas por muitos alunos sob a uma nova luz ou com um *novo sentido* e que essa reestruturação perceptiva será capaz de mobilizar recursos dinâmicos que têm permanecido inibidos ou bloqueados pela execução de um conjunto de tarefas cujo sentido não lhes aparece claro ou que se esgota nessa mesma execução. Nesta medida, consideramos que a prática da orientação vocacional contínua, integrada numa perspectiva desenvolvimentista, é susceptível de contribuir para uma *melhoria qualitativa* do sistema educativo.

Do que ficou dito não se pode retirar a conclusão de que a resolução da crise, do «mal-estar» ou dos problemas que afectam a Escola, depende, em nosso entender, da intervenção dos psicólogos escolares. Eles podem, sem dúvida, constituir elementos *catalizadores* da reestruturação de um sistema de relações actualmente caracterizado por separações e «clivagens» intra e extra-escolares acentuadas. Mas não participamos da ilusão de que o psicólogo escolar possa trazer, de forma mágica, a solução da crise. Ela é demasiado complexa para que se possa pensar que a integração do psicólogo na Escola seja por si só suficiente para determinar as mudanças qualitativas que a situação actual requer. Trata-se de uma tarefa que exige anos. Mas é urgente que se comece.

Em 1968, Philip Coombs, ao concluir o seu livro sobre a «Crise Mundial de Educação», afirmou que a estratégia a adoptar pelos sistemas educativos para a resolução das dificuldades deveria assentar em dois princípios, que entre nós têm permanecido inteiramente negligenciados: «Primeiro: necessidade de colocar a tónica nas relações entre os diferentes elementos. A estratégia deve ter por objectivo melhorar toda uma série de relações, tanto no interior do sistema de ensino, entre os seus diversos graus e engrenagens internas, como entre o sistema e o meio exterior».

«Segundo princípio: dar um papel de primeiro plano à *inovação* e isso em todos os sectores de todos os graus do sistema de ensino».

Consideramos que a substituição do modelo fabril da organização escolar pelo modelo relacional só poderá alcançar-se por intermédio da concretização do primeiro princípio enunciado por Coombs, nomeadamente no que respeita à reestruturação do sistema de relações interpessoais não apenas entre professores e alunos, mas entre todos os que integram a comunidade educativa, incluindo os pais e encarregados de educação.

Quanto à primazia a dar às inovações, deixámos aqui apontadas algumas das que nos parecem ser mais relevantes, nomeadamente a integração do psicólogo na Escola, numa perspectiva relacional e não meramente psicotécnica.

Terminamos perguntando:

— Quem tem medo das inovações?

— Se ninguém tem medo, porque não se tenta a inovação?

Julgamos que ninguém terá nada a perder e talvez todos tenhamos algo a ganhar.

A tarefa é exigente mas vale a pena!

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. V. — Desenvolvimento da personalidade e motivação, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XIV, 1980, 159-193.
- BOWLBY, J. — *Soins maternels et santé mentale*. Monographies de l'O.M.S., Genève, 1951.
- BOWLBY, J. — *Child care and the growth of love*. London, Penguin, 1965.
- BOWLBY, J. — *Attachment and Loss*. London, The Hogarth Press, 1973.
- CAMPOS, B. P. — Desescolarização da Sociedade, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano IX, 1975, 47-83.
- COOMBS, P. — *La Crise Mondiale de l'Éducation*. Paris, P.U.F., 1968.
- FAURE, E. et al. — *Apprendre à être*. Paris, Unesco, 1972.
- HARLOW, H. F. — The nature of love, *American Psychologist*, 1958, 13, 673-685.
- HARLOW, H. F. — Love created, love destroyed, love regained, in *Modèles animaux du comportement humain*. Colloques Internationaux du C.N.R.S. Paris, 1973, 13-59.
- ILLICH, I. — *Deschooling Society*. New York, Harpex and Row, 1971.
- LEVINE, D. — *Examples of secondary school reforms for unsuccessful students: Implementing Bloom's mastering learning approach in a public school* (conferências proferidas, em 23 e 24 de Novembro de 1981, na Universidade de Coimbra).
- LOBROT, M. — *La pédagogie institutionnelle*. Paris, Gauthier-Villars, 1970.
- NUTTIN, J. — *La Structure de la personnalité*. Paris, P.U.F., 1975.
- NUTTIN, J. — *Théorie de la motivation humaine*. Paris, P.U.F., 1980.
- REIMER, E. — *School is dead*. Middlesex, Penguin Books, 1971.
- SIMÃO, V. — *Batalha da educação*. Lisboa, 1970.
- SIMÃO, V. — *Educação... Caminhos de Liberdade*. Lisboa, Círep M.E.N., 1973.
- SPITZ, R. — *Le première année de la vie de l'enfant*. Paris, P. U. F., 1963.