



PROCESSOS DE MEDIAÇÃO NA EMERGÊNCIA DO MODELO ECOLÓGICO-DESENVOLVIMENTAL EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Madalena MELO
Tiago PEREIRA
Universidade de Évora

Data de recepción: 11/05/2007
Data de aceptación: 21/11/2007

RESUMO

A falência das intervenções psicológicas baseadas no modelo médico – psicológico (centrado no pressuposto da causalidade interna dos problemas da criança, implicando uma intervenção estritamente individual e remediativa), levou à necessidade de reconstrução da Psicologia da Educação, com novas modalidades de intervenção, tomando em linha de conta que a pessoa é uma parte activa e intencional do ambiente em que interage.

Neste quadro, as perspectivas construtivistas, sistémicas e ecológicas assumiram um papel particular na intervenção psicológica em contextos educativos, possibilitando a adopção de abordagens preventivas e proactivas, levando em linha de conta o papel da relação entre os contextos na promoção do desenvolvimento da criança.

A emergência de um modelo ecológico – desenvolvimental de intervenção implicou

novos papéis e funções para o psicólogo em contexto educativo, que enfatizam uma postura colaborativa e possibilitam uma actuação eficaz relativamente às solicitações. Neste contexto, ganham particular relevo os processos de mediação na intervenção psicológica, enquanto promotores da relação e da intervenção inter – contextual e ecológico – desenvolvimental (Siegel & Cole, 2003).

Pretende-se apresentar uma experiência de intervenção psicológica em contexto escolar baseada nestes pressupostos e reflectir sobre as potencialidades dos processos mediacionais na implementação de um modelo ecológico – desenvolvimental na prática da psicologia da educação.

PALAVRAS-CHAVE

Intervenção psicológica em contextos educativos, Modelo Ecológico-Desenvolvimental, Processos de Mediação, Desenvolvimento da Criança

ABSTRACT

Failure of psychological interventions based in a medical-psychological paradigm (supported in the idea of the internal causality of children problems, and involving an individualistic and remediative intervention), lead to a need of reconstruction of Educational Psychology, with new modalities of intervention, taking into account that each person is an active and intentional part of the environment in which interacts.

In this framework, constructive, systemic and ecological perspectives assumed a relevant role in psychological interventions in educational contexts, allowing the adoption of preventive and proactive approaches, taking into account the interaction of the contexts in the promotion of child development.

The emergence of an ecological-developmental model of intervention had as consequence new roles and functions for the educational psychologist, stressing a collaborative attitude and allowing an effective intervention responding to the demands and needs. In this framework, mediation processes in psychological intervention assume a particular relevance, in the promotion of interactions and of an intervention contextually based and ecological-developmental (Siegel & Cole, 2003).

In this paper we intend present an experience of psychological intervention in a school setting based on these conceptual assumptions, and reflect about the potentialities of mediation processes in the implementation of an ecological-developmental model in the practice of educational psychology.

KEYWORDS

Psychological intervention in educational settings, Ecological-developmental model, Mediation processes, Child Development

Um dos primeiros erros do mundo moderno é presumir, profunda e tacitamente, que as coisas passadas se tornaram impossíveis

Gilbert Chesterton

As últimas décadas do século XX ficaram marcadas, no que se refere à intervenção psico-social e psico-educacional, por diversas e importantes modificações de paradigmas que em muito tiveram que ver com a visão da forma como se processa o desenvolvimento/aprendizagem humana e que influenciaram decisivamente a intervenção em Psicologia da Educação. Assim, se hoje é relativamente consensual que o desenvolvimento humano se processa em interação, que para a análise dos processos educativos é necessário tomar em linha de conta e analisar de forma holística os diferentes contextos sociais e culturais nos quais a pessoa se movimenta, durante longos anos a psicologia da educação esteve presa a modelos que privilegiavam as diferenças individuais e a uma tendência para ignorar as dimensões sociais e ambientais no desenvolvimento humano, aliada à “infeliz” concepção de que a criança seria a (única) responsável pelos seus problemas de aprendizagem (Siegel & Cole, 2003). Esta concepção chamou os Psicólogos da Educação para intervenções em contextos educativos que se pautavam por abordagens e modelos centrados num paradigma *médico-psicológico*, baseado nos pressupostos médicos de doença e causalidade interna dos problemas de aprendizagem da criança — se a criança não aprendia era porque havia algo de errado *dentro* dela (Bairrão, 1985, 1995; Loxley, 1980; Sheridan & Gutkin, 2000) — onde conceitos médicos, como diagnóstico, prognóstico e tratamento, eram aplicados directamente às variáveis psicológicas e onde, finalmente, de acordo com a necessidade de afirmação e de credibilização e respeitabilidade científica da Psicologia, se encetavam esforços no sentido de encontrar modelos de investigação herdados das ciências naturais e baseados em metodologias hipotético – dedutivas, com especial ênfase na quantificação e na procura de repli-

cabibilidade dos dados experimentais (Loxley, 1980).

Este “nível” de intervenção (e até de investigação) continua, infelizmente, demasiado actual em diferentes contextos educativos portugueses, pese embora os resultados obtidos com este tipo de intervenção — a testagem mais não fazia do que comprovar dificuldades já detectadas pelos professores e os programas remediativos não conduziam a resultados positivos perduráveis (Melo & Pereira, 2007). Isto ocorre, não só pela formação “cristalizada” e focada no paradigma médico-psicológico de intervenção de alguns técnicos, mas, essencialmente, pela falta de recursos existente nos diferentes contextos (não permitindo por vezes a fundamental intervenção multidisciplinar; Monteiro, Gonçalves e Beutler, 2005) e pela representação da intervenção psicológica enquanto remediativa, descontextualizada e individual que continua a predominar em professores e outros técnicos de diversas escolas — *se existe um problema com uma criança ela deve ser rapidamente encaminhada para um qualquer consultório de um qualquer psicólogo*. Tal como Dessent (1980) afirma, a maior consequência da adopção da estrutura conceptual atrás referenciada foi os psicólogos começarem a ver o seu papel como sendo o de trabalharem directamente com os casos individuais enviados, sendo que esta representação surge da referência individual e do teste individual, tendo como natural e inevitável consequência uma expectativa impossível mas persistente — a cura individual (Gillham, 1980). Assim, e de acordo com este paradigma de intervenção, o trabalho do psicólogo educacional consiste na avaliação individual de casos individuais considerados como problemáticos. Para a avaliação da criança e para a tomada de decisões sobre colocações em regimes educativos especiais, os psicólogos utilizam há muito testes referenciados a normas, de inteligência, de aptidões ou de conhecimentos escolares, que eram e continuam a ser vistos como instrumentos valiosos que proporcio-

nam a, “incrível e quase mágica” possibilidade de prever, diagnosticar e classificar o “sub-normal”, o “disléxico”, o “mal-adaptado” ou o “atrasado escolar”. Tudo isto confere à afirmação de Sarason (a *Psicologia da Educação nasceu na prisão dos testes e, embora a cela tenha sido alargada, continua a ser uma prisão* (Siegel & Cole, 2003)), para além de realismo, uma perfeita actualidade.

Naturalmente que a vigência deste modelo tem consequências enormes nos referenciais teóricos que norteiam as intervenções. Já em 1980, Dessent se referia a estes modelos como uma barreira ao desenvolvimento de abordagens psicológicas de intervenção, limitando o papel do psicólogo ao de simples testador, tentando resolver os problemas em isolamento do ambiente social que lhes dá significado. Tornou-se assim premente avançar para o repensar da ciência e para a tentativa de construção de novos modelos que permitissem uma actuação mais positiva e adequada e que entendessem o fenómeno da educação como multidimensional, sublinhando que será a “*especifica educabilidade do ser humano*” (González Garcia, 1986, p. 8) que poderá estar na base de qualquer intervenção a nível dos contextos educativos. De acordo com este pressuposto, poderá ser considerando “educativo” qualquer factor ou influência que, duma forma ou de outra, incida na actualização dessa educabilidade e influa no desenvolvimento do ser humano (sejam factores internos ou externos), entendendo desta forma que a educação é um *fenómeno social* (com origem, finalidade e funções sociais), sendo necessidade e função essencial de qualquer sociedade pois a educação é uma “*actividade social, instituída pela sociedade humana para orientar e organizar a socialização dos seus membros; não é uma conduta, mas um empreendimento humano*” (Gilly & Piolat, 1986, p. 14) e “*educar é culturalizar e a cultura como um todo é um produto social*” (González Garcia, 1986, p. 15).

É de acordo com estes princípios que se cria um quadro de análise eminentemente

social, onde, gradualmente, se desenvolveram novas vias para a intervenção psicológica em contextos educativos, tendo em conta, por um lado, não apenas a criança e a sua problemática individual ou a relação dual professor/aluno num vazio social, mas também a escola e o meio social em que ela se insere e, por outro, as possibilidades de uma intervenção conjunta entre técnicos (muitas vezes de áreas distintas), caminhando-se no sentido da intervenção organizada, planeada e avaliada de forma conjunta (abrindo portas aos processos de intervenção indirecta ou mediada) e da co-responsabilização dos diferentes técnicos envolvidos nas diferentes situações. Essas novas vias foram decisivamente influenciadas pelos contributos da psicologia social e da psicologia cognitiva e por autores como Vygotsky e Bronfenbrenner, que, pelo menos teoricamente, mudaram radicalmente as concepções e práticas da Psicologia da Educação. Estas novas perspectivas, menos redutoras da complexidade humana, *levam à emergência de um novo paradigma que, em primeiro lugar, procura assimilar e integrar (...) a dimensão sócio-institucional da acção educativa; e que, em segundo lugar, procura realizar a integração dos vários 'tópicos' da psicologia cognitiva, desenvolvimental e social, estudados na situação real que é a sala de aula* (Pereira, 1986, p. 7), a escola e a comunidade envolvente.

A teoria de *Vygotsky* teve um papel fundamental nesta mudança paradigmática, nomeadamente através da ideia de que toda a aprendizagem tem lugar em contextos, com conjuntos de normas e expectativas culturais e sociais — estes contextos influenciam as aprendizagens, tornando predominante o papel da interacção social e da cultura (John-Steiner & Mahn, 2003). O desenvolvimento converte as relações sociais em funções mentais e é através das relações sociais que a pessoa vai construindo processos psicológicos cada vez mais complexos, de início intersíquicos (partilhados pelas pessoas), depois interiorizados e tornados intrapsíquicos. A

educação desempenha um papel fundamental, pois o desenvolvimento é feito pelo processo social da educação — o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem (criando-se dessa forma a zona de desenvolvimento potencial), ou seja, a aprendizagem é motor do desenvolvimento e o papel da educação é criar desenvolvimento. Desta forma, assinala-se, por um lado a importância do trabalho colaborativo e contextualizado em todas as suas vertentes (por exemplo, tanto no que se refere à aprendizagem dos alunos, quanto à intervenção dos técnicos) e, por outro, do trabalho da criança dever ser orientado, não pelo seu nível de desenvolvimento passado ou mesmo actual, mas pelo seu futuro (Moll, 2002; Vygotsky, 2002).

Também *Bronfenbrenner* e a sua teoria da ecologia do desenvolvimento humano tiveram um papel fundamental na mudança paradigmática da Psicologia da Educação (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1995, 1999). Urie Bronfenbrenner estudou o desenvolvimento humano numa perspectiva ecológica, ou seja, *o estudo científico da progressiva e mútua acomodação entre um ser humano activo e em crescimento e as propriedades em mutação dos cenários imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive, já que este processo é afectado por relações entre estes cenários e pelos contextos mais amplos em que esses cenários se inscrevem* (Bronfenbrenner, 1979, p. 21). Desta definição decorre que: a) a pessoa em desenvolvimento não é vista como algo de passivo que sofre o impacto do ambiente, mas como uma entidade dinâmica e em crescimento que progressivamente se move e reestrutura o meio em que vive; b) a interacção entre a pessoa e o ambiente é vista como bidireccional, ou seja, caracterizada pela reciprocidade; c) o ambiente, definido como relevante para o processo de desenvolvimento, não se restringe ao cenário imediato, mas é alargado de forma a incorporar interconexões entre cenários, bem como influências externas provenientes de ambientes mais amplos. Deste quadro nascem

as já célebres conceptualizações e definições de microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, que permitem a análise dos cenários em termos de parâmetros relevantes do ponto de vista do desenvolvimento e da educação (Bronfenbrenner, 1979).

Desde logo estas conceptualizações se mostraram de grande utilidade para a prática da psicologia da educação, permitindo-lhe, por exemplo, projectar intervenções inter-cenários, ou mesmo estudar o microssistema sala de aula ou escola, as mudanças comportamentais que ocorrem com as mudanças de um cenário para outro (transição ecológica, particularmente importante no caso de incongruências entre cenários) e cenários que, não incluindo a criança, a vão influenciar. A perspectiva ecológica de Bronfenbrenner assenta, assim, num *modelo interpessoal do comportamento humano, das suas actividades, papéis e comportamentos nos seus contextos ambientais naturais: implica a análise da rede das relações interpessoais em jogo nesses cenários, e as transferências de efeitos, num modelo de causalidade circular, na rede e entre a rede e o seu contexto* (Soczka, 1989, p.91). No fundo, a pessoa e o seu ambiente não formam entidades separadas. A pessoa é uma parte activa e intencional do ambiente em que interage; os ambientes directos em que a pessoa interage estão embebidos num ambiente mais amplo, com as suas propriedades físicas, sociais e culturais, que operam directa e indirectamente em todos os níveis da interacção pessoa – ambiente. A natureza do processo do funcionamento individual está dependente do contexto nos vários níveis do sistema pessoa – ambiente. E é porque as mudanças individuais proporcionadas pela educação não ocorrem num vazio social, mas antes se processam em interacção com outros, em diferentes contextos sociais e culturais, que se torna imprescindível analisar de forma holística os processos educativos. Ou seja, analisá-los nos vários cenários em que ocorrem, considerando as inter-relações pessoa/meio ambiente, encarando a mudança

quer ao nível do sistema no seu todo, quer ao nível das partes que o compõem, e procurando ter em conta, simultaneamente, o contexto em que o desenvolvimento ocorre, as características pessoais das pessoas presentes nesse contexto e o processo pelo qual o desenvolvimento toma lugar (Bairrão, 1995; Bronfenbrenner, 1995). É a partir desta ideia central que Bronfenbrenner (1995) propõe o modelo P.P.C.T., que leva em linha de conta o *Processo* de desenvolvimento (envolvendo a relação dinâmica do indivíduo e do contexto), a *Pessoa*, com o seu repertório individual de características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais, o *Contexto* de desenvolvimento (conceptualizado como o conjunto de sistemas integrados uns nos outros) e o *Tempo* (que envolve as múltiplas dimensões da temporalidade).

Estes diferentes contributos possibilitaram que a psicologia da educação fosse adoptando e integrando modelos mais abrangentes de aprendizagem e cognição, considerando as influências afectivas, motivacionais, sociais e biológicas (Miller & Reynolds, 2003). Nesta linha, são importantes para a psicologia educacional, não só os processos de mudança individuais, mas também as relações interpessoais que os possibilitam e as condições sociais em que ocorrem. Assim, *a sua tarefa central é estudar os processos interindividuais (gerais e diferenciais) através dos quais e graças aos quais se operam as mudanças individuais. O interesse pelo campo interindividual nas situações educativas vai a par com um interesse simultâneo pelo campo intraindividual. Mas a preocupação pelo indivíduo torna-se indissociável do estudo das interacções sociais que contribuem para a sua mudança, tendo o sujeito educado um estatuto de co-autor na sua própria mudança* (Gilly, 1984, p. 474).

Estes (e outros) contributos teóricos foram fundamentais para uma nova conceptualização da actuação da psicologia da educação e dos papéis que pode assumir o psicólogo.

Desde logo, a necessidade de imersão no contexto, desenvolvendo uma política de proximidade e trabalhando em equipa, ao serviço da criança e da comunidade educativa. Mas também uma actuação e intervenção que possibilitem o ultrapassar de uma visão exclusivamente remediativa, centrada num modelo de causalidade individual dos problemas (Nastasi, 2000 e 2004; Vieira, 1996).

Infelizmente entre o ideal e o real e até entre a teoria e a prática existem hiatos que por vezes “desgarram” a intervenção praticada do quadro teórico e conceptual mais apropriado à mesma. Como salienta Vieira (1996) quando analisamos a situação da Psicologia da Educação e, mais especificamente, aquela que se desenrola em contexto escolar, naturalmente sobressai a falta de recursos existentes e a incapacidade dos técnicos em responderem às solicitações. Esta autora, para além de sublinhar esta situação, assinala também uma das preocupações que nos assolam, os pedidos provirem invariavelmente no sentido de ser promovida uma intervenção individual e remediativa que, ainda que por vezes encontre mudanças positivas em alguns alunos, não responde, nem pode responder, às necessidades de todo um contexto, em virtude de acontecerem sempre em número relativamente pequeno face às necessidades. Neste sentido, importa que a intervenção em Psicologia da Educação encontre e promova metodologias inovadoras de intervenção e avaliação no sentido de responder aos desafios da referida revolução de paradigmas, bem como às questões técnicas (estilo de intervenção desejada nem sempre se coaduna com as possibilidades e expectativas dos diferentes técnicos), logísticas (um psicólogo, muitas vezes a tempo parcial, quase sempre com vínculos precários, para mil ou mais alunos) e psicológicas (uma vez que a incapacidade de resposta aos pedidos gera sentimentos de frustração em quem os realiza — professores, outros técnicos e crianças, jovens ou familiares — e no próprio psicólogo que se sente incapaz de “chegar a todo o lado” (Vieira, 1996)) ineren-

tes ao trabalho neste campo. Esta introdução, deve inverter o inconsistente processo de aguardar por melhorias no que se refere às questões técnicas e logísticas referenciadas, procurando alternativas eficazes com os recursos existentes, até no sentido de se demonstrar ainda mais profunda e tacitamente, a necessidade e premência da existência de outras condições para a prática da intervenção psicológica em contextos educativos.

É neste sentido que, de acordo com as teorias e contributos atrás explanados, nos parece ser mais eficaz e premente a intervenção que decorre de forma compreensiva, holística e proactiva, preventiva, envolvendo os contextos ecológicos que a rodeiam (casa, comunidade, escola, grupo de pares) juntamente com a responsabilização/colaboração das diferentes pessoas envolvidas nas situações e que procura a exploração de todas as potencialidades dos recursos (técnicos, logísticos, humanos, físicos, ...) existentes (logo uma intervenção centrada na Escola), perspectivando o psicólogo como agente de mudança dos sistemas (Nastasi, 2004; Smith *et al*, 1997). Neste quadro, apresentamos em seguida uma metodologia (*intervenção psicológica mediada*), considerada como um modelo eficaz (pelos resultados obtidos numa experiência numa EBI de Évora) e inovador na intervenção em Psicologia da Educação.

A mediação tem sido unanimemente considerada uma metodologia eficaz, em especial, na resolução de conflitos e problemas em diversas áreas (e.g Crawford & Bodine, 1996), embora nos pareça que os processos mediacionais podem e devem ser utilizados não só com este objectivo.

Mediar significa “*estar no meio*”, “*intervir acerca de*” e refere-se exactamente para este tipo de intervenção. No entanto, o conceito de mediação remete também para uma “*interferência de um terceiro no sentido de levar duas pessoas a concluir determinada acção*”. É neste sentido que entendemos o

nível de intervenção mediada que aqui apresentamos e que procura, através da relação e do trabalho de preparação junto de diferentes técnicos (professores, auxiliares, ...), projectar a intervenção a partir do contacto destes técnicos com alunos e familiares. Esta intervenção, que pode ser considerada indirecta, pode decorrer de acordo com os três níveis definidos da intervenção em Psicologia da Educação (Lopes da Silva, 2007): *individual* (preparação de reuniões com familiares de alunos, trabalhos específicos em sala de aula, ...), *em grupo* ou *selectiva* (através da intervenção, numa metodologia de consultadoria, a partir de programas de promoção de competências várias, de prevenção de diferentes problemáticas, ...) e, finalmente, em contexto mais alargado ou *universal*. Envolve ainda a participação dos técnicos nos órgãos decisórios dos Agrupamentos de Escolas, pela preparação de Visitas de Estudo na comunidade, ou mesmo na organização ou participação em eventos de âmbito comunitário.

Esta proposta é sustentada e apoia-se num modelo para os serviços de Psicologia em contexto escolar apresentado por Siegel e Cole (2003). Estes autores consideram que a intervenção se deverá orientar em torno de três grandes objectivos — *prevenção primária* (identificar recursos, fornecer e analisar informação, elaborar programas para todos os estudantes), *secundária* (elaborar programas para estudantes “em risco”) e *terciária* (elaborar programas para estudantes cujos problemas interferem significativamente com a sua adaptação). Os destinatários destes serviços seriam a própria organização escolar, os professores e outros agentes educativos, os pais e os alunos, competindo ao profissional de psicologia fornecer informação, aconselhamento e consultadoria.

No quadro deste modelo deve-se realçar também a tónica colocada no papel do psicólogo como agente de mudança, trabalhando directa e indirectamente com os diferentes elementos do sistema. O foco da questão e da

intervenção psicológica terá de ser, não “o que está errado com a criança?”, mas sim “o que podemos fazer para ajudar a criança?” (Siegel & Cole, 2003), o que implica uma postura de colaboração com os diferentes agentes educativos e implica propostas de intervenção que privilegiem o trabalho colaborativo e modelos de avaliação multimodais, que tomem em conta os diferentes níveis do sistema (Maital & Scher, 2003, Melo, 2003). Nesta mesma linha inserem-se, aliás, as conceptualizações do denominado aconselhamento colaborativo, propostas por diferentes autores para um mais eficaz funcionamento dos serviços de psicologia nas escolas (Dinkmeyer & Carlson, 2006; Kampwirth, 2006; Lambert, Hylander & Sandoval, 2004).

Finalmente importa referir que sentimos que a metodologia de intervenção aqui proposta será tão mais eficaz quanto as suas conceptualizações se basearem naquilo que podemos considerar um modelo desenvolvimental e ecológico de intervenção psicológica em contextos educativos (Melo & Pereira, 2007). Trata-se, no fundo, de perceber o desenvolvimento da criança nas suas relações dinâmicas com o contexto, atendendo à diversidade dos alunos e procurando as razões para os comportamentos disfuncionais tendo em conta as inter-relações e interacções dos diferentes cenários que envolvem a criança. Implica o conhecimento do desenvolvimento, da aprendizagem e das necessidades emocionais e sociais da criança, a compreensão dos problemas nos contextos e uma intervenção de natureza psico-educacional (Maital & Scher, 2003; Siegel & Cole, 2003). Mas implica também que o papel do psicólogo, não excluindo a avaliação e diagnóstico nem o trabalho com casos individuais, se deverá centrar na descrição da interacção mútua entre factores da criança, da escola e da família, na análise do impacto desses factores os processos desenvolvimentais da criança, na colaboração com os diferentes técnicos no sentido da co-responsabilização e do estabelecimento de planos consertados de intervenção, requerendo a

participação do sistema social da criança e de todos os seus elementos significativos (Apter, 1982; Gregory, 1981; Loxley, 1980).

Nesta linha, a psicologia da educação poderá ser conceptualizada como o estudo sistemático do indivíduo em contexto — estudo do indivíduo e do seu desenvolvimento em contextos educativos — passando a investigação futura pela descrição das relações interactivas, multidireccionadas e situadas em padrões ecológicos amplos (Reynolds & Miller, 2003).

INTERVENÇÕES POSSÍVEIS: UMA EXPERIÊNCIA

As perspectivas teóricas e a metodologia de intervenção aqui apresentadas norteiam a experiência de intervenção psicológica que passamos a apresentar e que se desenvolve numa escola de 1.º ciclo inserida num bairro de habitação social da cidade de Évora, marcado por múltiplas problemáticas relacionados com os baixos níveis sócio-económicos da maioria da população e por desfazamentos sócio-culturais derivados das diferentes pertenças étnicas dos seus habitantes. Neste contexto, a escola reflecte as problemáticas existentes, tornando-se um cenário privilegiado de emergência de problemas. Mas, por outro lado, torna-se também um contexto privilegiado para uma intervenção baseada em princípios ecológico-desenvolvimentais que procure, não apenas a resolução de problemas pontuais, mas, atendendo às necessidades dos diferentes actores em presença e envolvendo os diferentes elementos do sistema, prevenir problemas e combater todas as formas de exclusão a partir da promoção de competências e do *empowerment* pessoal, social e comunitário (Nastasi, 2004).

A consumação destas concepções de intervenção afirmou o psicólogo enquanto um elemento com capacidade de promoção da relação de ajuda, ou seja colocou-o numa posição que possibilitou o desenvolvimento

nos alunos, e nos restantes membros do contexto, de uma maior capacidade de auto-apreciação, expressão e utilização dos recursos internos latentes (Rogers, 1985), quer pela promoção da compreensão dos mesmos, quer pelo incremento das suas interações sociais, no sentido da descoberta das verdadeiras capacidades e potencialidades de cada um (Wadell, 2003). A utilização de uma metodologia de avaliação psicopedagógica e ecológica (orientada em cinco domínios: como a criança é em casa e como são as dinâmicas familiares; como é a criança na sala de aula; como é no recreio junto de outras crianças; como é com o psicólogo; e, finalmente, como é consigo própria) ocorreu com a finalidade de identificar as necessidades dos alunos em relação aos apoios pessoais e materiais necessários para estimular o seu processo de desenvolvimento (Giné, 2004) e a partir daí projectar as intervenções para os cinco domínios referidos. A intervenção daí decorrente teve sempre em conta o potencial de desenvolvimento da pessoa e a sua zona de desenvolvimento próximo, bem como a procura da sua promoção, a exploração das possibilidades da realização de um trabalho colaborativo e cooperativo, permitindo o enriquecimento e contribuindo para o bem-estar dos intervenientes do contexto educativo e para o equilíbrio deste enquanto um ser global com corpo, mente, emoções e espírito (Yus, 2002).

Estes princípios — aliados ao facto desta Escola, enquanto estabelecimento de ensino do 1º ciclo com dimensões relativamente reduzidas (seis turmas, cerca de 120 alunos), possuir óptimas relações (formais e até informais) entre os profissionais que nela desenvolvem a sua actividade (bem como entre estes e as famílias dos alunos e instituições da comunidade envolvente) e ser “bastante permeável” por estar inserida numa comunidade e numa sociedade que interfere com o seu funcionamento (Costa, 2001) — criaram o contexto ideal para a implementação das perspectivas de intervenção mediada aqui explanadas. Neste processo, desde logo, a relação é fundamental, até

porque, para além da sua posição de indispensabilidade, a relação no processo de mediação não deixa de simbolicamente ser transponível para aquilo que são (ou que deviam ser) as relações sociais contemporâneas entre escolas e comunidade. O mesmo requer, então, proximidade e a participação, empenhamento e motivação de todos os envolvidos, quer eles sejam os técnicos da Escola, os familiares dos alunos ou mesmo membros de outras instituições envolvidas nas situações, implicando (mas também gerando) confiança entre os diversos técnicos e, essencialmente, uma visão global comum da situação. Olhemos em seguida as possíveis etapas gerais deste processo que depois são adaptadas a cada uma das situações/intervenções específicas:

1 – Porquê?

- Identificação da situação problema;
- Descrição e Contextualização do problema;
- Estudo de hipóteses – surgimento do problema e resolução do problema;

2 – O quê? Como? Com quem? Quando?

- Definição da Acção (objectivos, metodologia; identificação dos contributos de todas as pessoas que podem estar envolvidas; calendarização das acções)

3 – Acção (e depois da acção)

- Acção
- Avaliação da Acção na globalidade (apesar de necessariamente ser inerente a todas as etapas e, como tal, constante de todo processo)
- Reinício do processo ou *Follow-up* (de acordo com a avaliação efectuada)
- Generalização das “Aprendizagens” (por ex. trabalho em torno de exemplos de boas práticas junto de alunos, pais e/ou professores)

Apesar de se ter procurado esquematizar este procedimento (exclusivamente de forma a tornar mais simples a sua explicação) não se pode esquecer (sob pena do mesmo se tornar rígido e insensível às especificidades de cada situação) que este é necessariamente um processo progressivo, flexível e, essencialmente, decorrente do empenhamento e motivação dos técnicos que o abarcam. No entanto, e apesar do empenhamento e da motivação serem os principais veículos de intervenções bem sucedidas, importa sublinhar que a formação prévia e a sensibilização para o trabalho a este nível é peça essencial. Aliás, muitas vezes, com este processo assegurado, os diferentes técnicos passam a assumir o conflito, não como algo negativo, mas enquanto uma oportunidade, sendo uma “natural e vital parte da vida” que “quando (...) compreendido pode tornar-se numa oportunidade de aprendizagem e criação” e um desafio à “aplicação dos princípios da cooperação nas suas relações humanas” (Crawford & Bodine, 1996; pág VII).

Como foi sendo referido, a introdução desta metodologia decorre da emergência de novos papéis e funções para o psicólogo em contexto educativo, que enfatizam uma postura colaborativa e possibilitam uma actuação eficaz relativamente às solicitações de acordo com o modelo P.P.C.T., numa matriz ecológica da intervenção (em que as propriedades da pessoa e do meio, a estrutura dos contextos ambientais e os processos que ocorrem no interior e entre estes contextos, devem ser vistos como interdependentes e analisados em termos sistémicos; Bronfenbrenner, 1979).

Os processos de mediação surgem, neste quadro, como uma eficaz resposta a esta emergência e enquanto promotores da relação e da intervenção inter – contextual e ecológico – desenvolvimental. Estes processos decorrem num misto de relação formal (reuniões e sessões) e informal (“encontros” informais) entre os técnicos envolvidos. Com resultados normalmente extremamente eficazes (pela co-

responsabilização e empenhamento de todos os membros – incluindo os familiares), este processo confere competências e segurança aos técnicos envolvidos (em movimentos espirais, fazendo com que, com o avançar do tempo e com o reconhecimento dos resultados, passem cada vez mais a assumir os seus papéis e a recorrerem a este tipo de intervenção), podendo ser utilizado em diferentes contextos educativos, escolares ou não.

No fundo, este processo resume-se ao trabalho de *background* desenvolvido pelo psicólogo junto de outro(s) técnico(s), que lhes confere instrumentos, competências e segurança suficiente para encetar uma intervenção capaz de promover aspectos do desenvolvimento psicológico ou mesmo o equilíbrio entre os diversos sistemas que envolvem e “definem” a situação. Apesar da sublinhada flexibilidade do processo de trabalho neste âmbito, podem identificar-se duas “sub-metodologias” intrinsecamente relacionadas com a intervenção mediada. Desde logo a consultadoria (Vieira, 1996), processo muito utilizado no trabalho prévio de preparação e formação de professores para a aplicação de programas de prevenção ou promoção de competências (em especial, competências de vida — auto-estima, auto-controlo, auto-instrução e regulação emocional; Lopes da Silva & Marujo, 2005), rentabilizando a intervenção nestes contextos. Depois o trabalho por tutorias (professores – alunos; alunos – alunos; ou outros), até pela possibilidade que confere ao professor de se encontrar com os alunos fora do âmbito das actividades curriculares promovendo relações de maior proximidade (Vieira, 1997).

Este trabalho vai no seu segundo ano de desenvolvimento. Esta filosofia e estes princípios, a avaliação do trabalho efectuado e o reconhecimento dos resultados conseguidos durante o primeiro ano desta experiência (no âmbito do estágio curricular da licenciatura em Psicologia), nortearam a candidatura à nova geração do Programa Escolhas. O regulamento e a filosofia do Programa (nomeada-

mente o seu objectivo central que corresponde à “*promoção da inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos sócio-económicos mais vulneráveis, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social*”) encaixaram claramente nos aspectos aqui referenciados, levando à aprovação da candidatura – projecto MUSEpe. Esta *reconstrução* da Psicologia da Educação implicou a assumpção de novos papéis de intervenção do psicólogo: intervenções pautadas por uma presença dinâmica, forte e afirmativa e uma procura constante de funcionar como agente de mudança e como facilitador e promotor da relação e da comunicação entre os membros do sistema (Evequoz, 1984), trabalhando num sistema de que é parte integrante e junto de todos os seus constituintes num interface contínuo com a comunidade, com os seus serviços e com os seus “genes culturais” (Pacheco, 2004), relativamente aos quais urge intervir no sentido da Psicologia Cultural definida por Bruner (2001). Neste sentido é importante que as intervenções desta natureza possibilitem a aproximação entre a Escola e a comunidade (assumindo-se a Escola como um espaço importante e válido de apoio e suporte da comunidade, (re)privilegiando-se e abrindo-se perante a mesma).

No que se refere às perspectivas futuras importa assinalar que se pretende encetar esforços no sentido de consolidar o caminho trilhado e procurar expandir a intervenção mediada como a entendemos. Esta expansão parece-nos, tão mais eficaz, quanto conseguir prosseguir os seguintes objectivos: a) introduzir maior formalidade neste processo (que muitas vezes decorre, para o bem e para o mal, exclusivamente de momentos de encontro informal); b) trabalhar de forma a realizar o estudo sistemático do indivíduo em contexto (com necessidade de descrição das suas relações interactivas e multidireccionadas, situadas em padrões ecológicos amplos), aproximando-o dos vários sistemas, facilitando as movimentações entre eles, quer sejam “casa/escola”, quer sejam “escola/outra esco-

la” (programas de favorecimento das transições escolares); c) chegar de forma mais eficaz ao pessoal não docente da Escola, especialmente às auxiliares de acção educativa (nomeadamente realizando directamente a mediação com esses técnicos); d) trabalhar junto das famílias, nomeadamente através da implementação de um projecto de acompanhamento a pais e familiares que incidirá também sobre estes processos e sobre a procura de lhes conferir competências para lidarem com diversas situações através do esquema da intervenção mediada apresentado.

Finalmente sublinhe-se que a mediação, tal qual é aqui encarada, não se encontra exclusivamente destinada à resolução de problemas, pois a sua metodologia é adaptada no sentido da sua utilização também na promoção de competências e prevenção das mais diversas problemáticas. Com efeito, esta metodologia permite o entendimento da comunidade como um sistema geral de convivência dentro do qual se desenvolvem diferentes subsistemas de relações e distintos tipos de actividades (Ortega & Mora-Merchán, 2001) contemplando as dinâmicas relacionais (mutuamente influenciadoras) e de funcionamento organizacional, bem como a globalidade dos interlocutores (Costa & Vale, 1998).

Somente a partir destas considerações e procurando o estabelecimento de relações privilegiadas com todos os serviços (sociais, saúde, mentais), se podem desenvolver planos globais e coordenados de intervenção e prevenção nas mais diversas problemáticas (Ortega & Rey, 2003).

Esta prevenção passa, certamente, pela capacidade da Escola se assumir como um espaço de valores, de relação e de respeito pelo outro, como um espaço privilegiado de participação e envolvimento, onde os sentimentos de pertença, compreensão, solidariedade, tolerância, cooperação e participação democrática (Cerezo, 2001; Ferreira & Pereira, 2001), estejam sempre presentes.

Para isso, será importante tomar em consideração o modelo dos 4 A's de Long (citado por Amado & Freire, 2002): *Attachment* (vinculação e relações sociais positivas), *Achievement* (sucesso e recusa em aceitar o insucesso), *Autonomy* (maior exigência de responsabilidade e não de obediência) e *Altruism* (através da ajuda dos outros os jovens encontram a sua própria auto-confiança). Tal permitirá a construção de um clima/ambiente (Gump, 1991) ou *ethos* de Escola positivo, estimulante e amigável, marcado por boas relações, que propiciem a promoção de comportamentos sociais positivos e, como tal, previnam situações de indisciplina, agressão e o desenvolvimento de outras problemáticas (Amado & Freire, 2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na Escola – Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA
- Apter, S. J. (1982). *Troubled Children — Troubled Systems*. New York: Pergamon Press
- Bairrão, J. (1985). Introdução ao Estudo de um Modelo em Psicologia da Educação. In J. F. Cruz, L. S. Almeida & O. Gonçalves (Eds.), *Intervenção Psicológica na Educação* (pp. 55-68). Porto: APLP
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia, X* (3): 7-30.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-530
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology Through Space and Time. In P.

- Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (eds.). *Examining Lives in Context* (pp. 619–647). Washington: A.P.A.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span* (3-28). Washington, DC: American Psychological Association
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Bruner, J. (2001). *A cultura da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Cerezo, F. (2001). Condutas agressivas na idade escolar. In F. Cerezo (Ed.). *Condutas agressivas na idade escolar*. Lisboa: McGraw Hill
- Costa, M. E. (2001). Encontros e desencontros – A comunicação na instituição escolar. In B. O. Pereira & A. D. Pinto (Eds.). *A Escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Costa, M. E. & Vale, D. (1998). *A violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Crawford, D. & Bodine, R. (1996). *Conflict Resolution Education: A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings – Program Report*. Washington: Department of Justice
- Dessent, T. (1980). The Historical Development of School Psychological Services. In B. Gillham (ed.), *Reconstructing Educational Psychology* (pp. 24-33). London: Croom Helm
- Dinkmeyer Jr., D. & Carlson, J. (2006). *Consultation. Creating School – Based Interventions*. New York: Routledge
- Evequoz, G. (1984). *Le contexte scolaire et ses étages – vers une approche systémique des difficultés scolaires*. Paris: ESF
- Ferreira, A. & Pereira, B. O. (2001). Os materiais lúdicos nos recreios e a prevenção do bullying na Escola. In B. O. Pereira & A. D. Pinto (Eds.). *A Escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA
- Gillham, B. (1980). Directions of Change. In B. Gillham (ed.), *Reconstructing Educational Psychology* (pp. 11-23). London: Croom Helm
- Gilly, M. & Piolat, M. (1986). Psicologia da Educação, estudo da mudança na interação educativa. Para uma psicologia da educação definida pelo seu objecto de estudo. *Análise Psicológica*, 1 (V): 13-24
- Gilly, M. (1984). Psychosociologie de l'Éducation. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie Sociale* (pp. 473-494). Paris: PUF
- Giné, C. (2004). A avaliação psicopedagógica. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação – Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas
- González García, J. A. (1986). La Educación como Fenómeno Social, Psicosocial y Ecológico. In J. Mayor (dir.), *Sociología y Psicología Social de la Educación* (pp. 7-29), Madrid: Anaya
- Gregory, R. P. (1981). Educational Psychologists and Innovation. In I. McPherson & A. Sutton (eds.), *Reconstructing Psychological Practice* (pp. 52-66). London: Croom Helm

- Gump, P. (1991). School and classroom environment. In D. Stokols & I. Altman (coords.). *Handbook of Environmental Psychology* (pp. 691-731). Florida: Krieger Publishing Company
- Hobbs, N. (2004). Psicoterapia Centrada no Grupo. In C. Rogers, *Terapia Centrada no Paciente*. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa
- John-Steiner, V. & Mahn, H. (2003). Sociocultural Contexts for Teaching and Learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology. Vol. 7. Educational Psychology* (pp. 125 – 151). New Jersey: J. Wiley & Sons
- Kampwirth, T. J. (2006). *Collaborative Consultation in the Schools. Effective Practices for Students with Learning and Behavior Problems*. New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Lambert, N. M., Hylander, I. & Sandoval, J. H. (Eds.) (2004). *Consultee – Centered Consultation. Improving the Quality of Professional Services in Schools and Community Organizations*. New Jersey: LEA.
- Lopes da Silva, A. & Marujo, A. (2005). Consulta Psicológica em Contexto Escolar: competências, possibilidades, recursos e outros tesouros. In M. C. Taveira (coord.). *Psicologia Escolar – uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto
- Lopes da Silva, A. (2007). *Consulta Psicológica em Contextos Educativos*. Conferência apresentada na Universidade de Évora, no âmbito do Ciclo de Conferências Consulta Psicológica em diferentes Contextos de Intervenção.
- Loxley, D. (1980). Community Psychology. In B. Gillham (ed.), *Reconstructing Educational Psychology* (pp. 97-112). London: Croom Helm
- Maital, S. & Scher, A. (2003). Consulting About Young Children: An Ecosystemic Developmental Perspective. In E. Cole & J. A. Siegel (Eds.), *Effective Consultation in School Psychology* (pp. 337 – 361). Göttingen: Hogrefe & Huber Pub
- Melo, M.(2003). Contextos Educativos, Mudança e Desenvolvimento. Conferência apresentada nas *I Jornadas de Psicologia: “O papel da psicologia em períodos de transição*. Instituto Piaget, Almada, 13 e 1 de Maio de 2003
- Melo, M. & Pereira, T. (2007). Intervenção psicológica em contextos educativos: a emergência de um modelo ecológico-desenvolvimental. *Comunicação Apresentada no I Congresso Internacional - Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias*. Braga: Universidade do Minho.
- Miller, G. E. & Reynolds, W. M. (2003). Future Perspectives in Educational Psychology. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology. Vol. 7. Educational Psychology* (pp. 609 – 630). New Jersey: J. Wiley & Sons
- Moll, L. C. (2002) (coord.). *Vygotsky e a educação – Implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica*. Porto Alegre: Arte Médicas
- Monteiro, P., Gonçalves, O. & Beutler, L. (2005). *Métodos de Seleção de Tratamento – O melhor para cada paciente*. Porto: Porto Editora
- Nastasi, B. K. (2000). School Psychologists as Health-Care Providers in the 21st Century: Conceptual Framework, Professional Identity, and Professional Practice. *School Psychology Review*, 29 (4), 540-554

- Nastasi, B. K. (2004). Meeting the Challenges of the Future: Integrating Public Health and Public Education for Mental Health Promotion. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15 (3 & 4), 295-312
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. (2001). Sevilha Anti Violência Escolar. In F. Cerezo (ed.). *Condutas agressivas na idade escolar*. Lisboa: McGraw Hill
- Ortega, R. & Rey, R. D. (2003). *La violencia escolar – Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó
- Pacheco, J. (2004). *Cartas a Alice*. Porto: Edições ASA
- Pereira, F. (1986). Abertura do Colóquio: Algumas Reflexões acerca de “Psicologia e Educação”. *Análise Psicológica*, 1 (V): 3-11
- Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (2003). Current Perspectives in Educational Psychology. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology. Vol. 7. Educational Psychology* (pp. 3 – 20). New Jersey: J. Wiley & Sons
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se Pessoa* (7ª ed.). Lisboa: Edições Morais
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press
- Sheridan, S. M. & Gutkin, T. B. (2000). The Ecology of School Psychology: Examining and Changing Our Paradigm for the 21st Century. *School Psychology Review*, 19 (4), 485 – 502
- Siegel, J. A. & Cole, E. (2003). Role Expansion for School Psychologists: Challenges and Future Directions. In E. Cole & J. A. Siegel (Eds.), *Effective Consultation in School Psychology* (pp. 3 – 23). Göttingen: Hogrefe & Huber Pub.
- Smith, E. P. et al (1997). An ecological model of home, school, and community partnerships: Implications for research and practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8 (4), 339-360
- Soczka, L. (1988). *Representações Sociais, Relações Intergrupos e Identidades Profissionais dos Psicólogos*. Lisboa: LNEC
- Vieira, D. (1996). Para uma prática do psicólogo escolar: uma reflexão e uma experiência. In Almeida, L., Silvério, J. & Araújo, S. (Orgs.), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Vol. I*. Braga: Universidade do Minho
- Vieira, D. (1997). Desenvolvimento de Competências Sociais em contexto escolar: A avaliação de uma intervenção. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 1, 597-602.
- Vygotsky, L. S. (2002). *A Formação Social da Mente*. Lisboa: Martins Fontes
- Wadell, M. (2003). *Vida Interior – Psicanálise e Desenvolvimento da realidade*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Yus, R. (2002). *Educação Integral – Uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artes Médicas