

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EM

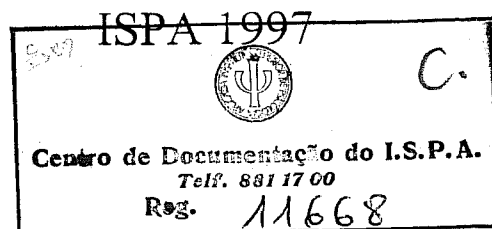
PSICOLOGIA EDUCACIONAL

DM  
VAZ/1.1

**“ ATITUDES DOS PROFESSORES  
FACE ÀS FUNÇÕES  
DO PSICOLOGO NA ESCOLA”**

De: João Carlos Antunes Vaz  
Aluno nº 644

Orientador: Prof. Dr. António José dos Santos



Dedico este trabalho aos meus pais e irmã:  
AMÉRICO  
FLORENTINA  
ISABEL .

TEÓRICA

*"... do rio diz-se que é violento porque tudo arrasta, mas ninguém fala da violência das margens que o comprimem".*

*Bertolt Brecht.*

Em muitas famílias, o "património" de padrões educacionais e de valores morais e sociais, adquiridos nas sucessivas gerações, parece revelar-se inadequado para uma harmoniosa e feliz integração social das subseqüentes gerações que originaram. É contudo louvável o esforço das famílias que, em condições económicas hostis se empenham na educação dos seus filhos, não beneficiando, essas famílias, de um plano de reeducação de retaguarda, nem de um plano de reabilitação económica adequado. Ainda que insuficiente para satisfazer as necessidades que a estrutura base de desenvolvimento dessas famílias requer, destaca-se o accionar de medidas governamentais, recentes, de política educativa e social, como a instituição da educação pré-escolar e a criação de um rendimento mínimo destinado a famílias sem recursos, nem meios para os conseguir.

Apesar dos múltiplos modelos de intervenção que as ciências sociais e humanas oferecem aos educadores ou agentes a trabalhar em educação, parece não existir algum modelo, a aplicar com sucesso, seja qual for a sua natureza ou tradição teórica, se persistirem adversidades como as de crianças com carências alimentares, com insuficiências económicas e sociais graves, com lacunas culturais, a que se associam perturbações relacionais, que aquelas insuficiências produzem ou agravam no quadro familiar. A atestá-lo o apreciável número de crianças que não completam o ensino obrigatório, (a correlação foi já profusamente demonstrada) atingidas pelo insucesso escolar (a que se segue, para muitas, as malhas da exploração de mão-de-obra infantil) e que, tenderão a avolumar o número dos jovens socialmente desadaptados, voltando assim a reproduzir-se, num nível de relativa proximidade, o quadro familiar de onde provêm, ou seja, a transmitir às suas gerações o mesmo tipo e número de insuficiências, que por sua vez originarão dificuldades semelhantes.

Algum êxito, que o esforço (que será desejável, nunca esmoreça) dos educadores e da aplicação de algumas técnicas, possam alcançar, é limitado e circunscrito a um contexto mais ou menos restrito e isolado, com ganhos circunstanciais, que dificilmente encontram eco na estrutura global do individuo, por redução e fragmentação do contexto ecológico - no sentido Bronfenbrenneriano que este conceito adquire - onde a totalidade da criança e do jovem estão submersos e se desenvolvem. Ciência, Técnica, Política educativa e Política económica estão obrigadas a ser aliadas perfeitas, para que as primeiras, se não constituam apenas como lenitivo das sintomatologias provocada pelos desequilíbrios resultantes da opção por modelos económicos, que encaram o desenvolvimento de uma sociedade e do homem numa perspectiva também ela fragmentada e fragmentária.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi possível graças ao empenho dos directores das escolas que foram contactadas e ao voluntarismo dos professores que colaboraram no preenchimento dos formulários, vendo assim diminuído algum do seu tempo de descompressão, merecido, retirado às pausas entre as aulas, por isso o meu maior agradecimento. Fico igualmente reconhecido, ao Director da Biblioteca do ISPA e à Responsável dos Serviços de Psicologia e Orientação da Direcção Regional da Educação de Lisboa, pela indicação de alguma da bibliografia consultada, um agradecimento especial ao Prof. Dr. António José dos Santos pelos seus conselhos e dedicação a este trabalho.

## RESUMO

Este trabalho centra-se na perspectiva dos principais agentes do processo pedagógico, pretendeu-se aferir as posições dos professores, relacionadas com as intervenções desenvolvidas pelos psicólogos nas escolas, analisando-se, a partir das reacções avaliativas, as atitudes dos professores face às funções a desempenhar pelo psicólogo em meio Institucional.

Alguns estudos dirigiram o seu enfoque às relações psicólogo-escola (Andrey, 1979; Dousset, 1995), psicólogo-professor (Pallazolli, 1983) e, algumas revisões críticas tiveram lugar sobre as funções do psicólogo na escola, bem assim como sobre os modelos de intervenção psicológica na escola (Bernard, 1979; Grilo, 1987; Blanc & Guillain & Kerangueven & Richard-G, 1988; Guillemard, 1995).

Ao longo dos tempos estas análises e outros estudos vêm promovendo mudanças de referentes epistemológicos e metodológicos, nas abordagens da Psicologia na escola, que se caracterizaram no decurso da sua evolução por orientações relacionadas com as problemáticas defectológica e psicopatológica, metodologia psicotécnica; orientação segregativa, ortopedagógica, psicoclínica, psicossociológica e psicopedagógica (Guillemard, 1995).

Os referentes epistemológicos originais, das sucessivas e renovadas formas de intervenção a partir das quais se veio a constituir, em França, a Psicologia Escolar, encontram-se nos primórdios das relações da Psicologia Científica com as Ciências da Educação e nas crescentes exigências que a evolução da sociedade tecnológica impôs à educação escolar e, em particular, ao resultado da sua expansão. Em Portugal, as relações e os contributos da Psicologia Científica para o sistema educacional, seguiram de perto e durante algum tempo aquelas transformações e, acompanharam o que de mais importante aconteceu noutros países Europeus, neste domínio, mas mercê de razões ideológicas que condicionaram a política geral e em particular a política educacional, sofrem a partir dos anos 30 e até à década de 70 alguns retrocessos.

Estas questões são objecto de análise, procedendo-se para esse efeito a uma caracterização do contexto que favoreceu o aparecimento da função social da psicologia e as suas primeiras orientações, procedeu-se a uma revisão das contribuições da Psicologia para as Ciências da Educação e das principais concepções da Psicologia Educacional que a consideram uma disciplina “ponte” entre a Psicologia e a Educação, por fim, passou-se em revista os principais modelos de intervenção da Psicologia na escola e o desenvolvimento da Psicologia em Portugal e as suas relações com a educação e o ensino.

Em virtude do professor representar um dos primeiros, mas privilegiado elo de ligação entre o aluno e os demais agentes que intervêm no sistema educativo, constituindo por isso, na escola, a tela onde toda a problemática associada ao desenvolvimento, nomeadamente o cognitivo, toma forma, tornando-se assim eco das perturbações das estratégias e relações que o aluno mantém com o processo de aprendizagem e com as modalidades de interacção que este estabelece com os demais elementos do microsistema escolar. Porque teve recentemente início o processo de recrutamento, para dotar a rede nacional de escolas, com psicólogos, conviria analisar, à luz do paradigma da psicologia das Atitudes, as reacções avaliativas dos professores sobre as funções mais pertinentes do psicólogo na escola, com vista a melhorar e facilitar o processo pedagógico, estas avaliações foram distribuídas por quatro escalas (Intervenção psicopedagógica, Formação/Informação, Intervenção Psicoterapêutica-1 e Intervenção Psicoterapêutica-2) a que poderão corresponder outras tantas modalidades de intervenção do psicólogo.

Assim interessou-nos analisar se existiam diferenças de atitudes entre os professores que leccionam em escolas onde existe Psicólogo e, professores que trabalham em escolas onde ele não existe. Porque a formação curricular em psicopedagogia é um importante factor para o empreendimento do trabalho Interdisciplinar, concedendo, àqueles agentes, visibilidade sobre os mecanismos técnicos e as potencialidades teóricas dos modelos de intervenção psicopedagógica na escola, facilitando a integração de diferentes perspectivas na abordagem de um mesmo objecto de estudo,

interessou-nos também saber se em relação ao curriculum dos professores existiam diferenças de atitudes entre os professores que possuíam no seu curriculum conteúdos psicopedagógicos e os que o não possuíam.

# ÍNDICE

	PAG.
INTRODUÇÃO	1
1. O CONCEITO DE ATITUDE	8
1.1. O APARECIMENTO DA NOÇÃO DE ATITUDE	8
1.2. ATITUDES E CONSTRUCTOS TEÓRICOS SEMELHANTES	9
1.3. A FORMAÇÃO E AQUISIÇÃO DAS ATITUDES	11
1.4. A NATUREZA DAS ATITUDES	13
1.5. ATITUDE COMO DISPOSIÇÃO INTERNA	14
1.6. DEFINIÇÕES DE ATITUDE	16
1.7. ATITUDES COMO RESPOSTAS AVALIATIVAS	18
1.8. O OBJECTO DA ATITUDE	20
1.9. TIPOS DE ANTECEDENTES DA ATITUDE	22
1.10. ANÁLISE COGNITIVA, AFECTIVA E COMPORTAMENTAL DAS ATITUDES	22
1.11. IMPLICAÇÕES DA ANÁLISE COGNITIVA, AFECTIVA E COMPORTAMENTAL	23
1.12. AS ATITUDES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO EM GERAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PARTICULAR	28
2. AS FUNÇÕES DO PSICÓLOGO NA ESCOLA	30
2.1. CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO APARECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA NO CAMPO EDUCATIVO E ESCOLAR	30

2.2. OS PSICÓLOGOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR : SELECÇÃO, ORIENTAÇÃO E SAÚDE ESCOLAR	35
2.3. RELAÇÕES DA PSICOLOGIA COM A EDUCAÇÃO	36
2.4. RELAÇÕES DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL COM A PSICOLOGIA ESCOLAR	42
2.5. A PSICOLOGIA ESCOLAR	44
2.6. A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PORTUGAL	51
3. OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	58
4. MÉTODOS	60
4.1. AMOSTRA	60
4.2. INSTRUMENTOS	60
4.3. PROCEDIMENTOS	61
5. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	62
6. CONCLUSÕES	85
7. DISCUSSÃO	89
8. BIBLIOGRAFIA	94
ANEXOS	102

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Correlação Item-Total	62
Tabela 2 - Matriz Factorial após Rotação Ortogonal (Varimax)	63
Tabela 3 - Intervenção Psicológica e área de formação das Funções do Psicólogo na escola	65
Tabela 4 - Consistência interna (alpha de Cronbach)	66
Tabela 5 - Frequências da Escala de avaliação	75
Tabela 6 - Frequência das respostas à Questão- 1A colaboradores com as funções do psicólogo	76
Tabela 7 - Frequência das respostas à Questão- 1B porque se colabora com as funções do psicólogo	78
Tabela 8 - Frequência das respostas à Questão- 4E opinião sobre as funções do psicólogo na escola	79

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Escala Intervenção psicopedagógica	68
Figura 2- Escala Intervenção Formação/Informação	69
Figura 3- Escala Intervenção psicoterapêutica-1	70
Figura 4- Escala Intervenção psicoterapêutica-2	71
Figura 5- Médias da variável Satisfação com os conteúdos do Currículo Psicopedagógico	72
Figura 6- Médias da variável Utilizou os Serviços de Psicologia de uma escola	73
Figura 7- Médias da variável 1º 2º e 3º CICLOS	73
Figura 8- Médias da variável Director de Turma	74
Figura 9- Médias da variável Habilitações	74

# INTRODUÇÃO

## 1. INTRODUÇÃO

Os acontecimentos intelectuais, sociais, políticos e morais dos Séc. XVIII e XIX contribuíram para o avanço dos conhecimentos no domínio das Ciências da Educação e da Psicologia e prepararam o terreno para a interacção entre estas duas disciplinas científicas; a educação moderna surge com Locke (1632-1704) e com ela as preocupações pelo desenvolvimento humano e a construção do conhecimento na criança; com Rousseau (1712-1778) tomam forma as preocupações pedagógicas e o reconhecimento de que a criança possui uma natureza própria; com o advento da revolução industrial e as suas exigências, nomeadamente a formação técnica de mão de obra, torna-se necessário que a educação elementar passe a ser universal e obrigatória, mas a subsequente massificação da educação, que aquela medida introduz, começou a revelar entre as crianças níveis de aproveitamento escolar diferenciados, processo que favoreceu o empreendimento de estudos para determinar as suas causas. Por esta via, estavam assim criadas as condições, através dos estudos de Binet (1857-1911), para a intervenção da psicologia no domínio da educação escolar.

Desde a sua Institucionalização em França, em 1947, decorrente do plano de reforma Langevin-Wallon e tendo como precursor Binet, que a psicologia na escola é marcada por recorrentes transformações epistemológicas e metodológicas, constituindo a Psicologia em contexto escolar e, particularmente as funções do psicólogo na escola, dentro do quadro das relações entre as diferentes especializações da Psicologia Científica, e as Ciências da Educação, um tema que tem sido objecto de alguns estudos e reflexões (Palazzoli & Cirillo & D'Ettorre & Garbellini & Ghezzi & Lerma & Lucchini & Martino & Mazzoni & Mazzucchelli & Nichelr, 1983; Coll, 1989, 1993). Tomando por objecto a moldura de funções do psicólogo na escola, algumas análises apontam para a existência de uma disfuncionalidade interacional entre o psicólogo e a escola (Palazolli et al, 1983), nomeadamente entre os psicólogo e os professores (Grilo, 1987; Dousset, 1995). Veja-se como Frank (1982, p.388) descreve a atitude dos professores face aos psicólogos, nos anos 80: “os professores hoje em dia são geralmente refractários à psicologia e reticentes, quando não hostis à penetração

dos psicólogos no terreno escolar”. Nesta linha, Munõz & Olmedilla (1991, p.58) esclarecem-nos que o psicólogo escolar “mantuvo con los centros, los profesores y los alumnos, una relación aprisionada por redes de percepciones, demandas y expectativas que posteriormente han sido cuestionadas y ilustradas por algunas revisiones críticas del papel de la psicología en la escuela”. Estas disfunções espelham a existência de uma desadequação da utilização profissional do psicólogo por parte dos agentes de um dos principais grupos do processo educativo. É de referir que Palazolli et al. (1983, p. 22) dá conta destes factos ao afirmar que: “Os psicólogos chamados a intervir no sistema escolar são confrontados com uma série de problemáticas directamente ligadas á ausência de uma definição precisa do seu próprio papel”. A par da definição imprecisa das funções do psicólogo ressaltam questões relacionadas com a indefinição da relação e a falta de estruturação do contexto de actuação do psicólogo na escola.

As percepções, que tanto psicólogos como professores registam, tendem a evoluir para posições mais integradas (pelo menos no plano teórico) devido á necessidade, que modernamente se perspectiva, de intervenção num contexto de colaboração mútua entre todos os agentes que participam no processo educativo. Contudo é possível identificar dificuldades que persistem no relacionamento psicólogo-escola (Martín & Solé, 1996, p. 419). De entre elas, destaca-se a que releva da competência difusa do psicólogo em ligação com as suas funções, face aos utilizadores do seu serviço dentro da instituição escolar (Martin & Solé, 1996, p. 416).

Alguns autores dão conta de que os professores ao procurarem apoio junto do técnico de psicologia, encaminham os alunos assinalados, seja por eles seja pelos pais, para os serviços de psicologia, carreando um conjunto de expectativas, que se verificam depois ser desajustadas, devido à distância entre a intervenção que é esperada daquele técnico e a intervenção que é de facto possível ter (Martín & Solé, 1996; Grilo, 1987, p. 682; Palazzoli et al, 1983, p.33). Por outra parte, os professores, na parte que lhes cabe, revelam dificuldades em gerir as situações assinaladas (Palazzoli et al, 1983, p.32), em virtude da falta de coordenação respectivamente ao nível dos técnicos e das técnicas existentes nas suas escolas, cuja sede se situa em supostas atitudes contraditórias que resultam de respostas - dos diferentes modelos teóricos -

divergentes dos psicólogos face aos problemas propostos (Palazzoli et al, 1983, p. 21). A estes factos alia-se a imprecisa definição das funções do psicólogo face à disparidade de problemas que emergem na instituição escolar (Palazzoli et al, 1983; Martín & Solé, 1996).

As funções do psicólogo na escola parecem estar rodeadas de algumas ambiguidades ligadas à sua actividade profissional, sendo as relações estabelecidas entre o psicólogo e os docentes marcadas por falta de clareza (Martín & Solé, 1996, p.418/9), resultando daí que o conjunto de atitudes mobilizadas pelos professores oscilam entre as posições extremas de partilha de fantasias “mágicas” (Palazzoli et al, 1983), sobre a capacidade para resolver todos os problemas - atribuição incondicional de competências psicopedagógicas, até à incredulidade sobre a capacidade da sua intervenção em torno desses mesmos problemas - tónica posta na incompetência do psicólogo.

Mesmo nos sistemas escolares em que a definição das funções do psicólogo na escola está legislado, alguns autores assinalam que estas problemáticas devem muito da sua existência à ausência de uma definição precisa do papel desse psicólogo (Palazzoli et al, 1983, p. 22), o que acarreta uma falta de definição da relação do psicólogo com os seus utilizadores, sendo que são as funções que dão corpo e regulam esta relação.

No sistema educativo português existe um conjunto de atribuições genéricas aos serviços de psicologia e orientação desde 1991, mas a definição das funções do psicólogo supõe o estabelecimento de um conjunto de tarefas e a sua consequente organização (Campos, 1991, p.185/6; Coll, 1996, p. 64; Martín & Solé, 1996, p. 416), cuja posta em prática poderá tornar a escola capaz de intervir e fazer face à globalidade dos problemas surgidos no contexto do processo e da relação educativa.

Em Portugal, verificamos que data do início do nosso Século a presença da Psicologia ao serviço da Educação no Sistema Escolar Português - em torno de figuras como Pinheiro Ferreira, António A.C.Ferreira, Alves dos Santos, Vitor Fontes - papel que desempenhou simultaneamente na Pedagogia, inserida na Saúde escolar (Granate, 1977, p.5,7) na Selecção e na Orientação Escolar e Profissional (D. nº 11176 de

24.10.25, D. nº 22752 de 28.06.33). A sua utilização não foi sempre regular ao longo dos anos, mas foi sobretudo a partir dos finais dos anos 30 que a sua actividade decresceu. Nos finais dos anos 70, aquando da reforma do ensino, o interesse posto nos instrumentos, técnicas e teorias fornecidos pela psicologia e a sua aplicação na educação é de novo readquirido, voltando a fazer parte das preocupações dos governantes, recrudescendo a sua importância nos anos 80, com a reorganização do ensino técnico, até ao momento actual.

Apesar dos avanços registados logo no início do século, desde cedo se reconheceu a importância da utilização dos conhecimentos e técnicas psicológicas no contexto educativo, a ausência de medidas sistemáticas e os retrocessos que a partir dos anos 30 caracterizaram a política educacional neste domínio - juntamente com a inexistência, durante longo tempo, de um quadro normativo, regulador das funções do psicólogo na escola, - subtraíram ao sistema educacional português uma fonte de recursos pedagógicos - Martín & Solé (1996) referem que as Administrações educacionais do estado espanhol e as diferentes Comunidades Autónomas tão logo tiveram competência para isso, legislaram as funções do assessoramento psicopedagógico - o que poderia traduzir-se na existência acrescida de algumas dificuldades interaccionais professor/psicólogo. Muito embora a definição das funções do psicólogo não esgote as premissas do problema, aquelas continuaram por legislar após a formação dos serviços de psicologia e orientação (Pinto & Leal, 1991, p.29), e o processo de recrutamento de psicólogos para as escolas, com o objectivo de dotar toda a rede escolar do país com psicólogos, teve o seu início apenas em 1993, ao abrigo do recém criado Serviço de Psicologia e Orientação, através do D/L. 190/91 de 17.05.

A todo este processo poderá não ser alheio o percurso, a partir dos anos 30, das orientações sobre o papel da psicologia na escola em Portugal, como poderão também não sê-lo as opções pelas modalidades que vieram a ser adoptadas para a sua integração no moderno sistema educativo Português - até 1993 os psicólogos a funcionar em escolas secundárias desempenhavam fundamentalmente funções de Orientação Vocacional, não tendo o ensino primário tradição de intervenção psicológica (Almeida, Barros & Neto 1993).

Porque nos parece pertinente saber depois de criado o Serviço de Psicologia e Orientação, e porque nem todas as escolas possuem psicólogo e, se o possuem não é em permanência, e, nem todos os professores possuem formação inicial ou permanente em psicopedagogia, qual a atitude dos professores sobre as funções a desempenhar por um psicólogo na escola, encetámos um trabalho no âmbito do estudo das atitudes, desejando contribuir para clarificar os limites de intervenção daquele técnico, em função do que é esperado ser a intervenção do psicólogo junto dos seus utilizadores e, assim, contribuir também para que em trabalhos posteriores se operacionalizem as relações e o contexto da sua actuação. Deste modo, ao pretendermos *avaliar qual a atitude dos professores face às funções do psicólogo na escola*, tomamos como ponto de partida um estudo dirigido por Palazolli e colaboradores, nos níveis de escolaridade obrigatória das escolas da Administração provincial de Milão, esta equipe reuniu e classificou os pedidos mais frequentemente mencionadas pelos professores, relacionados com a actividade do psicólogo na escola. Aqueles pedidos, juntamente com algumas das funções descritas por Coll (1993) e Pinto (1991), constituíram os nossos indicadores para a concepção de uma escala de atitudes. As funções descritas abrangem as diferentes áreas de especialização em Psicologia; Psicologia Clínica, Educacional e das Organizações.

Em virtude de as atitudes face a um objecto social serem tomadas a partir da experiência individual dos sujeitos, quisemos testar duas hipóteses: se de um conjunto de indicadores (variáveis) verificados ou não pelos professores - a posse de *conteúdos psicopedagógicos no curriculum* (tal como são entendidos por Martin & Solé (1996, p. 417/8) e a *existência ou não de Psicólogo Escolar* - determina atitudes significativamente diferentes entre os professores face a um conjunto de proposições, tidas como as mais significativas funções do psicólogo na escola, ainda de acordo com os autores referidos. A questão relacionada com o curriculum psicopedagógico, parece revestir-se de importância em virtude de remeter para as possibilidades interdisciplinares dos intervenientes no processo pedagógico. Zazzo (1987) a propósito do ensino da psicologia referia a falta de interdisciplinaridade entre os professores, por sua vez, Solé (1993) assinala que na formação inicial e permanente a

presença de conteúdos relativos à intervenção psicopedagógica e à função que nela assumem os professores é escassa ou nula e Andrey (1979) refere que a formação psicopedagógica dos professores é inadaptada e dá falsas imagens da psicologia em geral e do aluno em particular, não ajudando a colocar os problemas com a necessária visibilidade.

Porque concebemos o exercício das funções de Psicólogo escolar em articulação e colaboração com todos os intervenientes do processo educativo, em particular com os professores, através da promoção de trocas de informação, destacamos, a propósito da formação dos professores em psicopedagogia, uma análise ao terreno pedagógico, feita por Sílvio Lima, para a sua época (1949). O autor formula um *“juízo de valor negativo aos Cursos Pedagógicos destinados à formação teórico-pedagógica dos professores do Ensino Secundário”* e assinala a *“desintegração entre o magistério teórico universitário e o magistério prático liceal”*, na sua expressão: *“a formação profissional do educador é exclusivamente teórica”*, inibidora do *“contacto experimental com os alunos e o meio das variadas escolas, de diferentes graus”*. O autor retrospectivamente salienta que a *“psicologia portuguesa teve sempre, desde a sua fase embrionária um carácter pragmático de objectivo pedagógico-sociológico”*.

Carácter pragmático que se infere da lição do *“curso prático de psicologia experimental”* ministrado por Costa Ferreira, onde se combinam as *“técnicas da psicologia objectiva”* com a *“psicologia experimental subjectiva”*, que habilitarão o educador - colocado em contacto real, directo e concreto com o aluno - a conhecer o educando e encontrar a *“forma de educação que mais convenha e se adapte ao seu feitio através do estudo dos mecanismos de reacções individuais e a maneira científica de as condicionar”* (Ferreira, 1920).

O objecto do presente estudo centra-se assim na análise das atitudes dos professores, em actividade, dos diferentes níveis de ensino básicos (1º 2º e 3º ciclos) - com exclusão do pré-primário em virtude de a sua institucionalização só agora se começar a esboçar, não possuindo ainda, e por isso, uma grande expressão nem representatividade - sobre as funções dos psicólogos nas escolas.

O estudo incide sobre os graus de ensino referidos em virtude de o modelo de intervenção definido para a educação **pré-escolar, 1º e 2º ciclo básico ser predominantemente psicopedagógico** e para o **3º ciclo básico a intervenção incidir na vertente de orientação escolar e profissional**, o que nos conduziu a pensar que ficariam por recobrir, neste segundo nível, situações a que o esquema de serviços, assim concebido, não daria resposta.

Com este trabalho pretende-se avaliar como é percebida a intervenção do Psicólogo na escola, ou seja, a Atitude que os professores manifestam, sobre qual deverá ser o enfoque das funções do psicólogo, para apoiar e facilitar as tarefas dos agentes directamente envolvidos no sistema de relações educativas escolares.

## 1 . O CONCEITO DE ATITUDE

### 1.1. APARECIMENTO DA NOÇÃO DE ATITUDE

A Atitude é um conceito da Psicologia Social (próximo de constructos hipotéticos limítrofes, tais como: traços de personalidade, crenças, opiniões, valores, ideologias, hábitos e motivações) e refere-se, segundo Montmollin (1984), às posições individuais e partilhadas que as pessoas expressam sobre os fenómenos sociais e situações relacionadas com pessoas ou grupos sociais, posições essas que correspondem a sentimentos e julgamentos favoráveis ou desfavoráveis sobre aqueles fenómenos e situações. Pela importância concedida à atitude como causa de fenómenos individuais (percepção selectiva) e, de fenómenos sociais (conflitos sociais), representa, segundo Eagly & Chaiken (1993), um constructo fundamental em psicologia social, transformado-se no elo de ligação entre a psicologia individual e a sociologia, a atitude permite situar a posição individual dos sujeitos face à realidade social, por sua vez, é também considerado por Lima (1993) como o primeiro conceito a dar identidade à psicologia social.

É no decurso da segunda década deste século que a noção psicossocial de atitude se forma, em torno das reflexões de autores como Mead, entre 1909/25, e Thomas, em 1918 (Stoetzel, 1963), e se funda o estudo da psicossociológico das atitudes (Doise, 1989). Segundo Stoetzel (1963), Mead introduz a noção de atitude e confere-lhe a consistência que permite explicar o comportamento, mostrando a organização que liga as fases posteriores às antecedentes de um acto. Com Thomas, a noção de atitude estende-se ao campo da psicologia social, o comportamento que até então era explicado em termos biológicos, pelos instintos, passa a ser explicado a partir das atitudes que o preparam e predispõem, sendo estas atitudes determinadas pelos valores, que assumem para os homens os objectos e as situações, com os quais e, entre as quais interage.

## 1.2. ATITUDES E CONSTRUCTOS TEÓRICOS SEMELHANTES

O conceito de atitude distingue-se de outros conceitos, que embora lhe estando próximos referem-se a outro tipo de manifestações. Para que o conceito de atitude caia dentro da esfera da personalidade é necessário diferenciá-la de outros constructos de personalidade utilizados em psicologia social como: *crença*, *valor* e *opinião* e de constructos utilizados em psicologia geral como: *conceito*, *motivo*, *postura*, *hábito* e *traço*. Uma das diferenças é que a atitude possui como característica em relação a outros constructos, o ser relacional, com referentes específicos, isto é, referentes que implicam um tipo de relação entre uma pessoa e aspectos específicos do meio, segundo: a atitude diferencia-se de outros constructos de personalidade porque possui uma função avaliativa, terceiro: a atitude antes mesmo de ser uma resposta clara, serve como predisposição para responder de forma manifesta, por isso como variável mediatizada que é, torna-se necessário medi-la indirectamente.

A atitude diferencia-se então de outros constructos semelhantes, como o termo *crença*, que se caracteriza pela informação que um determinado individuo dispõe acerca do objecto e ao qual se pode sempre associar uma probabilidade de veracidade, enfatiza um certo nível de aceitação de uma proposição no que diz respeito às características de um objecto ou evento. Acreditar em alguma coisa é aceitar, com algum nível de probabilidade, que essa coisa existe, enquanto crença acerca de coisas é definido como a probabilidade de que existem relações específicas entre o conceito e outro objecto, conceito, valor ou finalidade. Estas crenças podem ter uma qualidade avaliativa respeitante à preferência pelas características de um objecto. Uma crença poderá tornar-se numa atitude quando é acompanhada por uma componente afectiva a qual reflecte a avaliação, ou preferência pelas características de um objecto.

Para Fishbein & Ajzen (citados por Lima, 1993) o conceito de atitude é definido como a força das crenças relativas a um determinado objecto, pesado pela avaliação que o individuo faz dessas mesmas crenças. Assim, atitude seria função da avaliação das crenças a que determinados objectos estão associados.

**Valor** é o grau de importância atribuído a um objecto ou actividade, este grau de importância é atribuído pelo possuidor da atitude por intermédio do objecto para facilitar ou inibir o fim a atingir. Enquanto as atitudes se dirigem a um objecto, os valores são mais gerais e abstractos transcendendo objectos e situações e apresentam um carácter normativo que as atitudes não têm.

A **opinião** é verbalizada, enquanto a atitude é muitas vezes mediada por um processo não verbal ou é inconsciente, as opiniões são respostas e as atitudes são predisposições para a resposta. As opiniões são respostas verbais que são sempre acessíveis á consciência enquanto atitude é uma predisposição para realizar respostas verbais ou não verbais que podem ou não ser avaliadas pela consciência. a opinião é acidental, isolada, ela não compromete o sujeito (Alexandre, 1971). A atitude é mais estável, mais durável e mais complexa (Shaw & Wright, 1967; Moscovici, 1961), uma e outra manifestam-se num mesmo contexto constituído pela aparição de um objecto determinado, principalmente de um objecto social no campo psicológico de um sujeito e o sentido positivo ou negativo da sua reacção, elas têm as duas uma certa relação com a percepção deste objecto e com o comportamento a seu respeito. A atitude e opinião entram a título de signo e de linguagem no quadro geral da relação psicológica sujeito/objecto.

**Conceito** é um termo mais genérico que atitude, como **processo cognitivo** fornece a base para a formação das avaliações. Conceito é essencialmente o acto de colocar uma ou mais experiências sobre uma determinada entidade ou evento numa relação. Quando o conceito adquire um significado avaliativo começa a aproximar-se de uma atitude.

Atitude é semelhante a **motivo** na medida em que ambos os termos se referem á direccionalidade do comportamento mas não ao comportamento ele próprio. O constructo atitude difere contudo do de motivo, porque atitude não é caracterizada pela permanência num estado de actividade, apenas se referindo à probabilidade de um dado motivo poder ser produzido. Assim, a atitude incluirá as reacções afectivas

que caracterizam o processo de avaliação e que originam ou são acompanhadas pelo despertar do motivo.

O constructo atitude diferencia-se também das noções de *postura*, *hábito*, noções que reflectem uma tendência para a acção: Postura enfatiza a preparação motora, hábito indica uma tendência para a acção mais forte, mais complexa e de estrutura mais estável que postura. Ambos, hábito e postura, são adquiridos como as atitudes mas não reflectem uma reacção avaliativa ou afectiva.

Atitude distingue-se ainda do constructo *traço de personalidade* em virtude de as atitudes possuírem sempre uma componente **avaliativa** e serem dirigidas a objectos específicos bem definidos (referente), os traços de personalidade reflectem ou não um comportamento específico ou geral, face a uma ampla variedade de objectos, não são sempre avaliativos, mas descrevem tendências gerais de resposta de um individuo num determinado domínio. Um traço de personalidade pode ser definido como uma disposição mais ou menos estável e consistente do individuo para responder de determinada maneira a qual o diferenciará de outro individuo. Apesar de ambos serem relativamente estáveis, as atitudes são consideradas como mais maleáveis, mais sujeitas a transformação por via da informação e da experiência do individuo, enquanto os traços de personalidade são referenciados como sendo mais resistentes à mudança.

Outro conceito diferente do de atitudes é o de *ideologia*, esta refere-se a um sistema estruturado e estável de crenças e atitudes e cujo nível de abstracção é mais elevado.

### 1.3. A FORMAÇÃO E AQUISIÇÃO DAS ATITUDES

A formação das atitudes, para Alexandre (1971), efectua-se por acumulação de experiência, pela individuação ou por imitação de pessoas diversas (parentes, professores etc.) sendo estes alguns dos processos psicológicos presentes na formação das atitudes. A acção que o meio físico e social sobre eles exerce produz de forma

suficientemente durável uma certa continuidade nos actos do comportamento dos indivíduos. O autor defende ainda que, embora existindo uma diferença de natureza entre comportamento e atitude, eles mantêm relações estreitas que levam a que o comportamento varie em função da atitude. Para Lima (1993) as atitudes formam-se a partir da interacção social, através dos processos de comparação, identificação e diferenciação sociais. Sobre o modo de aquisição das atitudes, em relação aos quais nem todos os autores estão de acordo, Montmollin (1984) assinala o condicionamento clássico, condicionamento instrumental, a aprendizagem social por observação ou comunicação das opiniões de outras pessoas e o tratamento da informação, contudo, o autor dá conta de que as condutas dos indivíduos não são directamente reguladas do exterior pelo meio físico e social, em virtude de os efeitos do mundo exterior serem mediatizados pela maneira como o individuo organiza, codifica e interpreta os elementos exteriores.

Apesar de alguns autores considerarem a atitude como uma disposição comportamental adquirida (Shaw & Wright, 1967; Lima, 1993; Pereira & Jesuino 1985), isto é, um estado aprendido que cria uma inclinação para responder de forma particular, Eagly & Chaiken (1993, p.2) preferem que a ideia de atitude aprendida não seja incluída na definição de atitude, pois admitem a possibilidade de algumas atitudes não serem aprendidas, por serem parcialmente originadas numa base biológica, esta posição é fundada em estudos realizados com gémeos educados juntos e separadamente. As pesquisas da Sociobiologia (Eagly & Chaiken 1993) suportam estas conclusões ao revelaram que algumas atitudes podem ter uma origem genética. Os autores argumentam que o afecto pode ser despoletado por simples mecanismos sensoriais sem mediação dos processos mentais superiores, querendo, com este ponto de vista, afirmar a ideia de que algumas atitudes podem ter componentes que não resultam da aprendizagem.

Existem fundamentalmente duas grandes perspectivas que explicam a formação e aquisição das atitudes, uma valoriza o suporte racional, centrando a sua fundamentação nos **processos cognitivos** (aquisição de crenças), a outra dá ênfase aos **processos afectivos**. Para os autores defensores das teses cognitivistas a família é a

primeira fonte das crenças da criança; os amigos, os grupos que servem de referência à avaliação da realidade para os sujeitos e as instituições normalizadoras como a igreja, a escola e os mass-média são outras importantes fontes de aprendizagem das crenças. Como paradigma da primeira tese temos a teoria da acção reflectida de Fishbein & Ajzen (1975), (citados por Lima, 1993), estes autores postulam que as atitudes resultam de um processo cognitivo de avaliação de crenças e se definem pela informação que existe disponível sobre um objecto. A perspectiva defensora dos processos afectivos, em que se destaca Zajonc (1968), (citado por Lima 1993), dá relevo às experiências emocionais como sendo as precursoras da formação das atitudes, estas formar-se-iam pela exposição repetida a estímulos e por condicionamento clássico.

#### 1.4. A NATUREZA DAS ATITUDES

As atitudes, consideradas por Shaw & Wright (1967) como um produto final do processo de socialização, constituem, para Eagly & Chaiken (1993), as forças motivadoras do comportamento que exercem efeitos selectivos nos vários estágios do processamento da informação (atenção e percepção), influenciando, por isso, as respostas dos indivíduos aos produtos sociais, aos outros indivíduos e aos grupos de pessoas. Este conjunto de respostas, segundo Pereira & Jesuino (1985), são consistentes ou coerentes relativamente a um objecto social e, permitem, de acordo com Lima (1993), situar as diferentes posições entre os indivíduos, face a um objecto, num determinado momento do tempo, podendo deste modo encontrar-se semelhanças nas atitudes de indivíduos que pertencem a um mesmo grupo social e uma evolução das atitudes individuais e grupais ao longo do tempo. Também Montmollin (1984) refere que a mesma atitude pode existir em outras pessoas, havendo semelhanças interindividuais a propósito de um objecto dado. Assim, uma comunidade de atitudes cria um laço que pode tornar-se a base de um grupo permanente; as atitudes constituem então um elemento de formação e de manutenção de laços sociais. A utilidade do conceito provém da sua economia em prever o comportamento verbal e motor de um interlocutor, devido à estabilidade organizadora que está subentendida. A

estabilidade das atitudes dever-se-ia a processos de *normalização* e *conformismo*, contudo a atitude normalizadora pode evoluir devido à interacção social e a processos de *inovação*.

Assim, Shaw & Wright (1967) defendem que se for conhecida a atitude de um indivíduo face a um objecto ou conjunto de objectos, é possível, em conjugação com variáveis de situação e de disposição, predizer e explicar as reacções dos indivíduos a um determinado conjunto de objectos.

### 1.5. ATITUDE COMO DISPOSIÇÃO INTERNA

A atitude é a expressão de uma **tendência psicológica** no sentido de **avaliar** uma entidade particular com um determinado grau de aprovação ou desaprovação. Com a expressão *tendência psicológica*, Eagly & Chaiken (1993), referem-se a um estado que é **interior ao indivíduo** e se mantém pelo menos durante algum tempo; com o termo *avaliar*, referem-se a todo o tipo de resposta avaliativa, manifesta ou latente, cognitiva, afectiva ou comportamental. *Tendência psicológica*, seria então entendida como um tipo de **inclinação** que **predispõe** o indivíduo na direcção de respostas avaliativas quer sejam negativas ou positivas. Um indivíduo não tem uma atitude, senão no momento em que responde avaliativamente a uma entidade numa base afectiva, cognitiva ou comportamental, pelo que, uma atitude desenvolve-se na base de respostas avaliativas. A resposta avaliativa, quer seja manifesta ou latente, pode produzir uma tendência psicológica para responder com um particular grau de avaliação quando se encontra em presença do objecto da atitude. Se esta tendência para responder se estabelece, o indivíduo formou uma atitude para com o objecto. Além disso a representação mental da atitude pode ser armazenada na memória e desta maneira pode ser activada em presença do objecto da atitude, ou com ele relacionado.

Realidade interna próxima do sentido do termo estado de espírito, é o que, em psicologia, a atitude designa para Alexandre (1971); para o autor, a atitude é o

resultado de sensações, de desejos, de sentimentos, a respeito de um objecto ou situação, que influenciam a percepção e o comportamento do sujeito. Por sua vez Moscovici (1986), fala-nos de estados de espirito dirigidos sobre os valores e estados de disponibilidade organizados através da experiência. Enquanto estruturas cognitivas, o autor considera as atitudes como a coluna vertebral de todas as manifestações psíquicas (percepções, julgamentos e comportamentos).

Estabelecida a inerência entre disposição interna e atitude, Montmollin (1984), coloca o individuo como a sede onde ela se forma e se modifica, segundo processos psicológicos que nele operam, em função do seu organismo, da sua pessoa e de sua história. A atitude aparece, assim, como o produto e o resumo de todas as experiências directas ou indirectas que o individuo teve com o objecto ou seu símbolo. A atitude é então subjectiva, ela é uma característica própria deste individuo, representa uma parte da sua personalidade e uma marca da sua individualidade e da sua diferença.

Se a atitude é uma disposição interna, constituindo-se num mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos, Montmollin (1984) faz notar que ela não é directamente observável, senão quando se exprime em respostas verbais, todavia elas podem ser motivadas por razões outras diferentes daquela que realmente se afirma ter pensado, e/ou comportamentais, elas são influenciadas pelas condições locais externas.

O carácter inferencial das atitudes é também assinalado por Eagly & Chaiken (1993), segundo os quais, embora existindo uma ligação com o comportamento, as atitudes não são directamente observadas, são inferidas a partir de respostas observadas. Quando certos tipos de respostas são provocadas por um certo tipo de estímulos, infere-se que um estado mental (emoção, atitude) ou disposição (traço de personalidade), foi accionado. É este estado ou disposição que é chamado a explicar a covariação dos estímulos e respostas. Para estes autores, atitude é um dos numerosos estados implícitos ou disposições que se construíram para explicar porque reagem as pessoas de certa maneira em presença de certos estímulos.

O tratamento das atitudes como um constructo hipotético ou variável latente que não é directamente observável, levanta, para Eagly & Chaiken (1993), a questão da aceitação da atitude como uma simples conveniência conceptual - um constructo concebido pela psicologia, instrumento destinado a descrever um certo tipo de covariância entre estímulo e resposta. Alternativamente, atitude significaria então uma espécie de mecanismo oculto ou processo latente que existe verdadeiramente na mente das pessoas, mas que não pode ser observado directamente pela tecnologia actualmente disponível. Os autores concluem que modernamente o uso mais corrente favorece a ideia de um processo latente.

## 1.6. DEFINIÇÕES DE ATITUDE

Para Shaw & Wright (1967) o uso profissional e a definição do termo atitude estende-se desde a sua operacionalização até às fronteiras do metateórico, mas o conceito de atitude apresenta alguma complexidade e dificuldades de delimitação e operacionalização, sendo certo, que apesar das dificuldades conceptuais, parece existir também um consenso na comunidade científica sobre a sua operacionalização. Alguns autores dão conta desta complexidade. Assim, Alexandre (1971) mostra que as múltiplas definições do termo atitude revelam que se está em presença de uma realidade psicológica ambígua, e que a aplicação psicométrica que sobre ela se faz influenciam essa realidade, seguindo, neste particular, a lei de todo o procedimento científico, em que os imperativos metodológicos conduzem a uma certa criação do objecto científico, sendo necessário determinar a relação com o objecto real ele mesmo. Pereira & Jesuíno (1985) assinalam que este constructo deu lugar a numerosas definições e a um desfasamento entre as perspectivas constitutivas e operatórias, sendo a atitude, do ponto de vista constitutivo “comparada ao síndrome médico” e estaria para este “como o sintoma está para o comportamento”. Stoetzel (1963) esclarece que numerosos autores sublinham a confusão que a noção comporta, em virtude dos múltiplos sinónimos e usos que são utilizados, tendência que tem sido contrariada por autores que, com uma certa unidade de pontos de vista quanto às características da atitude (Santiago, 1996), apoiam a manutenção em psicologia de

uma noção unitária de atitude, enfatizando a identidade da sua natureza e formação, com a finalidade de encontrar um princípio único de explicação.

Para Shaw & Wright (1967) as variações da definição do termo atitude podem ser atribuídas a questões epistemológicas sobre a especificidade versus generalidade na determinação do comportamento. Neste contexto, as questões dizem respeito ao grau pelo qual as atitudes podem ser consideradas como tendo um referente específico. Algumas concepções tendem a considerar as atitudes como uma disposição generalizada e difusa do indivíduo, outras consideram as atitudes como tendo um referente específico, ou uma classe específica de referentes, sendo este ponto de vista o mais comum e divulgado.

Uma outra fonte de variação na definição do termo atitude resulta da tendência a generalizar o constructo, incluindo qualquer predisposição para responder. A utilização que Shaw & Wright (1967) fazem do termo envolve apenas predisposições para responder a aspectos sociais do meio. Este delineamento do social a partir do não social é um tanto arbitrário, mas é geralmente considerado como incluindo interações com pessoas, objectos de produção pessoal, eventos e situações. Contudo esta distinção entre social e objectos físicos parece assentar sobre a natureza das características disposicionais que se infere pertencerem aos objectos, assim os autores concluem que as interacções com objectos poderão ser sociais quando alguma característica disposicional ou motivo, vontade, intenção e desejo lhe forem atribuídos.

Por fim, outra das fontes de variação na definição do constructo atitude prende-se com a concepção teórica da composição das atitudes, assunto retomado mais adiante, que se orienta no sentido de que estas são constituídas por três componentes: uma componente afectiva, uma cognitiva e uma comportamental.

Para Lima (1993) apesar das diferenças entre as correntes teóricas, quanto ao conceito de atitude, há três grandes pontos comuns que elas partilham: as atitudes referem-se a

experiências subjectivas, são sempre referidas a um objecto e incluem sempre uma componente avaliativa que é a sua característica principal.

## 1.7. ATITUDES COMO RESPOSTAS AVALIATIVAS

Shaw & Wright (1967) preferem limitar o constructo teórico de atitude a uma **componente afectiva** a qual está baseada nos processos cognitivos e é uma antecedente do comportamento. Assim, consideram uma atitude como sendo uma **reacção avaliativa**, baseada em **conceitos avaliativos** os quais apresentam uma relação de proximidade com outras cognições e com o comportamento manifesto.

A componente avaliativa das atitudes é também uma característica dominante em autores como Eagly & Chaiken (1993), que falam em **Tendência avaliativa**; estes autores presumem que atitude é um **estado avaliativo** que intervém entre certas categorias de estímulos e de respostas, este estado avaliativo é suposto dar conta da covariação entre aquele estímulo e aquela resposta. Os autores ao analisar a definição de atitude, historicamente importante, de Allport (1935) “Atitude é um estado de preparação mental e neuronal, organizado através da experiência, que exerce uma direcção ou influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos com os quais ela se relaciona”, (citado por Shaw & Wright, 1967, p. 3), consideram que pela natureza da sua globalidade, não distingue satisfatoriamente atitude de outros constructos, tendências ou disposições, em virtude de omitir a noção chave de avaliação.

Alexandre (1971) dá a esta realidade psicológica características provenientes de realidade físicas; assim, define-a como um continuum psíquico, ou seja, uma entidade que tem uma **origem** e um **termo** tal que se pode passar de um a outro por variações de grau. Tem também uma **direcção**, consoante ela leve o sujeito a tomar valores positivos e negativos em relação ao objecto; tem uma **intensidade** que se exprime na

força de atracção ou repulsão e tem uma **dimensão** consoante cobre um ou mais domínios da actividade comportamental.

Esta assimilação entre realidade psicológica e física está também presente em Eagly & Chaiken (1993). Para estes autores, a psicologia das atitudes representa o estado hipotético que assumem as respostas avaliativas, localizando-as num bipolar continuum ou numa dimensão que as classifica de extremamente positiva a extremamente negativa, incluindo um ponto de referencia neutro. As respostas avaliativas e as tendências que se presumem estar na base delas são consideradas como diferindo em valência e direcção, porque podem ser bifurcadas em avaliações positivas e negativa. As avaliações de uma dada valência diferem em intensidade e extremidade, quando por exemplo uma avaliação muito positiva se distingue de uma avaliação moderadamente positiva, que por sua vez se distingue de uma avaliação levemente positiva.

Se a atitude como variável latente possui características próximas das realidades físicas, então as suas manifestações permitem uma avaliação numa escala objectiva, deste modo, a atitude é para Alexandre (1971) a resposta de um sujeito expressa em termos quantitativos ás proposições de um questionário devidamente aferido.

Para Leyens (1979), não sendo a atitude um objecto directamente captável, ela só pode ser abordada indirectamente com a ajuda de indicadores: as chamadas escalas de atitudes, as opiniões, os comportamentos, os afectos. Para o autor atitude é um instrumento conceptual integrativo elaborado a titulo de hipótese para explicar uma estrutura, relativamente estável num individuo, de elementos avaliativos, afectivos e conativos.

Também Shaw & Wright (1967), restringindo o conceito de atitude a **reacções avaliativas** baseadas nos processos cognitivos, aproximam a relação do constructo teórico com as operações implicadas nas **escalas de atitudes**. As escalas incluem uma exposição de afirmações, cujo referente atitudinal varia do positivo ao negativo; a escolha dessas afirmações no referente serve como base para inferir a existência de

avaliações positiva ou negativas da parte do inquirido. Quanto mais extrema for a avaliação feita, mais extrema é a reacção avaliativa que se infere existir.

### 1.8. O OBJECTO DA ATITUDE

Para Eagly & Chaiken (1993) uma avaliação é sempre dirigida a alguma entidade que é o objecto da avaliação. Esta entidade produz um estímulo que provoca as respostas avaliativas consideradas como surgindo da atitude. As entidades que são avaliadas são os objectos da atitude. Virtualmente tudo o que é discriminável pode ser avaliado e funcionar como um objecto de atitude. Os objectos da atitude podem ser abstractos (concepções, ideias) ou concretos (entidades físicas).

Por sua vez Montmollin (1984) entende que sendo a atitude uma disposição face a um objecto ou classe de objectos, é necessário entender por objecto um elemento diferenciável do mundo social. Para este autor todo o objecto pode tornar-se objecto de atitude, mas não o é para todos nem a todo o momento, é em função da sua significação e da sua importância para o indivíduo que se opera-se uma selecção de objectos, mas é também muitas vezes em razão de solicitações e de investimentos do meio social que estes objectos tomam uma significação e uma importância individuais. Muitas vezes aquilo que vem a ser objecto de uma atitude parece ser, num momento dado, um problema posto pela sociedade ao qual os membros respondem de modo diferente, distribuído ou bipolar. Certas atitudes podem desenvolver-se a partir de experiências pessoais directas do indivíduo, sendo necessário, na maior parte dos casos, que a solicitação social atinja uma certa escala para que o indivíduo se ponha questões, colecte informações, se faça uma ideia, tome uma posição e aja nesse sentido.

Para Shaw e Wright (1967) as reacções afectivas que constituem a atitude face a um dado objecto derivam da ligação de uma estrutura cognitiva relevante com aquele objecto. No decurso das experiências que os indivíduos têm com os objectos, eles formulam um conjunto de conceitos avaliativos e crenças com o objecto, estas crenças podem surgir da experiência directa com o objecto ou através de experiências

indirectas em interacção com outras pessoas. As crenças assim formadas são relevantes para o fim a atingir pelo individuo e determinam parcialmente as crenças que posteriormente possam ser formadas em relação ao objecto (esta percepção ou efeito antecipação resulta em reacções afectivas semelhantes á ansiedade ou frustração, as quais, por seu turno, produzem motivos semelhantes a agressão ou afiliação. Alguns indivíduos poderão ser capazes de tolerar a inconsistência, aceitando relações conceptuais sobre o mesmo objecto que são avaliadas positiva e negativamente, sendo contudo variável a quantidade de inconsistência que pode ser tolerada). Ora o conjunto das crenças que o individuo possui sobre o objecto e as avaliações que lhe estão associadas, determinam a atitude dos indivíduos face ao objecto, atitudes estas que tendem para um sistema estável de reacções afectivas em relação aquele objecto, mas a natureza e o vigor deste sistema é determinado pelo número e força dos conceitos avaliativos ou crenças formadas. Quando um individuo sustenta uma atitude particular face a um objecto, está predisposto a agir num determinado sentido face ao objecto. Moscovici (1961) lembra a propósito que, uma vez formada uma opinião, os indivíduos tendem a conserva-la, guardando o julgamento que formaram, baseado nas informações que lhes pareceram as mais plausíveis.

Para Montmollin (1984) uma atitude tem a ver com tudo o que evoque o objecto, estando neste caso os afectos, julgamentos, intenções de acção e acção, sendo sobre este último ponto, segundo o autor, que os investigadores se dividem. Seguindo ainda Montmollin, a atitude para alguns autores representa apenas o valor negativo ou positivo que o individuo atribui ao objecto; as emoções e sentimentos positivos e negativos que ele sente em presença do objecto ou do símbolo, tratar-se-ia somente de uma disposição favorável ou desfavorável em face de um objecto. Nestes termos a definição de atitude fica confinada ao domínio afectivo ao mesmo tempo que se distingue da opinião que releva do domínio cognitivo e das tendências de acção. O problema das relações entre atitude, opinião e acção a propósito de um mesmo objecto colocar-se-ia então em termos de influência da atitude sobre a opinião e acção. Assim, alguns autores propõem uma definição mais larga, considerando a atitude como integrando não só a componente afectiva (sentimentos favoráveis/ desfavoráveis), mas

também uma componente cognitiva (julgamentos, crenças, saberes) e uma componente conativo (tendências de acção).

### 1.9. TIPOS DE ANTECEDENTES DA ATITUDE

De acordo com a ideia de que as respostas atitudinais podem ser divididas em três categorias, é a suposição de que as atitudes têm três diferentes tipos de antecedentes. Assim, utilizando a descrição de Eagly & Chaiken (1993), temos que, numa perspectiva **cognitiva**, é suposto ocorrer um processo de aprendizagem cognitiva quando as pessoas obtêm informação acerca do objecto da atitude, e deste modo a partir das crenças. A informação é obtida pela experiência directa com o objecto das atitudes e pela experiência indirecta com ele. A perspectiva que defende que as atitudes têm uma **base afectiva** ou emocional descreve que a atitude é um produto da conjugação de um objecto de atitude (estímulo condicionado) com o estímulo que produz a resposta afectiva (estímulo não condicionado). Como resultado de associações repetidas, o objecto de atitude produz a resposta afectiva formando-se uma atitude. Os defensores da ideia de que as respostas afectivas estão na base das atitudes argumentam que as preferências (avaliações) são baseadas primariamente em respostas afectivas, as quais são muitas vezes absolutamente imediatas e não mediatizadas pelo pensamento, acerca dos atributos dos objectos das atitudes. A ideia de que as avaliações são baseadas em respostas **comportamentais** é defendida com a argumentação de que as atitudes derivam do comportamento passado. Pela autopercepção, as pessoas tendem a inferir as atitudes que são consistentes com o seu comportamento precedente.

### 1.10. ANÁLISE COGNITIVA, AFECTIVA E COMPORTAMENTAL DAS ATITUDES

Como foi referido, existem autores que assumem que as respostas que expressam avaliação, e por isso revelam as atitudes das pessoas, podem ser divididas em três

categorias - cognição, afecto e comportamento, (Rosenberg & Hovland, 1960, citados por Lima, 1993; Eagly & Chaiken, 1993). As respostas avaliativas de tipo **cognitivo** contêm os pensamentos ou ideias que as pessoas possuem acerca do objecto da atitude, estes pensamentos são muitas vezes conceptualizados como crenças, sendo estas entendidas como associações ou ligações que a pessoa estabelece entre o objecto da atitude e os vários atributos. As respostas avaliativas cognitivas incluem respostas latentes que ocorrem quando estas associações são inferidas ou percebidas assim como as respostas manifestas. Os atributos que são associados com o objecto da atitude expressam avaliações negativas ou positivas. As respostas avaliativas de tipo **afectivo** consiste em sentimentos, emoções ou actividade do sistema nervoso simpático que as pessoas experienciam em relação aos objectos das atitudes, estas respostas afectivas podem ser ordenadas como extremamente positivas ou negativas e por isso podem ser localizadas numa dimensão avaliativa significativa. As respostas avaliativas de **comportamento** consistem em acções abertas que as pessoas exibem em relação ao objecto da atitude, as respostas comportamentais podem ser consideradas como envolvendo intenções para agir, podendo não ser expressas de forma aberta, estas respostas são igualmente ordenadas de extremamente positivas ou negativas e, por isso, podem também ser localizadas numa dimensão avaliativa significativa.

#### 1.11. IMPLICAÇÕES DA ANÁLISE COGNITIVA, AFECTIVA E COMPORTAMENTAL

Tradicionalmente consideram-se estes três tipos de respostas como sendo as três componentes das atitudes. Apesar da correlação positiva entre cognição, afecto e comportamento, que resulta do facto de respostas dos três tipos poderem ser localizadas numa base comum de dimensão avaliativa, respostas dentro de cada uma das três categorias, relacionar-se-ão mais fortemente com outras respostas dentro dessa categoria do que com respostas das outras duas categorias, o que significa que cada uma das três componentes possuiria uma variância única não partilhada com as outras duas.

Assim, em oposição ao modelo que Rosenberg e Hovland (1960), citados por Lima (1993) e Eagly & Chaiken (1993), defendem, segundo o qual as atitudes são manifestações de respostas cognitivas, afectivas e comportamentais e formadas na base de processos das três componentes, modelo que postula a inter-relação entre as várias classes de resposta atitudinal, encontram-se Eagly & Chaiken (1993), para quem as atitudes podem ser formadas principalmente ou exclusivamente na base de algum dos três tipos de processos, não sendo universal que as pessoas respondam aos objectos da atitude por reacções cognitivas afectivas e comportamentais. As pessoas podem abarcar crenças acerca de alguns objectos de atitudes mas nunca comprometer-se abertamente em comportamentos manifestos, a respeito deles, ou ter reacções emotivas.

Outra questão relacionada com a limitação da ideia tripartida, que se referiu, é o grau de consistência entre cada uma das três classes de respostas avaliativas (cognitivas, comportamentais e afectivas). Consistência, aqui, significa que as pessoas tendem a expressar o mesmo grau de avaliação sobre um objecto de atitude, através de respostas de cada uma das três classes. Um elevado grau de consistência entre classes de respostas avaliativas implica que uma análise estatística apropriada no domínio das atitudes produziria uma solução unidimensional. Mas na medida em que as classes de respostas exibem alguma inconsistência, a solução obtida seria multidimensional. Alguns estudos demonstram que a análise estatística das atitudes tem produzido soluções de dimensionalidade variada. Assim, respostas associadas com algumas atitudes são consistentes e respostas associadas com outras atitudes são menos consistentes. As pesquisas que examinaram as questões da consistência das atitudes são um pouco limitadas, em termos modernos, por causa da tendência para ver antecipadamente avaliação e afectos como sinónimos, a consequência deste estado de coisas é que só a consistência entre afecto (avaliação geral) e cognição foram investigadas (Eagly & Chaiken, 1993).

Pereira & Jesuíno (1985) assinalam também a limitação do modelo tripartido. Para estes autores, ao adoptar-se uma linha constitutiva de atitude, medem-se as

componentes dessa mesma atitude aplicando uma escala para o componente cognitivo, outra para o afectivo e outra para o volitivo. No final são encontrados três resultados diferentes que não se integram. Este tipo de operação designam os autores por “aproximação psicofísica”; referem também que há autores que defendem a adopção de uma linha mais integrativa, Gestaltica, que torne mais consistente o comportamento que constitui cada atitude, e coerente a estrutura que os integra num todo.

Problema semelhante é também assinalado por Montmollin (1984) ao referir as relações entre as três componentes, colocadas em termos da coerência intra-atitude de um lado e inter-atitude de outro.

A concepção de Shaw & Wright (1967) rejeita a noção de atitudes compostas pelas três componentes especificadas pela análise tradicional, ou seja: que as atitudes são constituídas pelas reacções afectivas; que a componente cognitiva fornece a base para a avaliação e deste modo para a atitude; e que a atitude predispõe o individuo para agir de uma certa maneira face ao objecto atitudinal. Os autores, embora aceitando as outras características da atitude, tradicionalmente descritas - as atitudes são aprendidas, elas são relativamente estáveis, têm um referente ou classe de referentes específicos, elas variam em direcção intensidade, possuem graus de interrelacionamento e alcance e possuem vários graus de precisão - definem atitude como sendo um sistema relativamente estável de afectividade baseado sobre as reacções afectivas e reflectindo conceitos avaliativos ou crenças, as quais foram aprendidas sobre as características sociais dos objectos ou classe de objectos sociais. Os autores sugerem ainda que atitude é uma produção de respostas, as quais produzem motivos e assim originam comportamentos, sendo a reacção avaliativa baseada na concepção acerca do referente em termos de facilitação ou inibição das características já existentes do objecto atitudinal.

Assim para estes autores, as atitudes além de predisposições para responder a objectos sociais possuem as seguintes características gerais:

1. As atitudes são baseadas em conceitos avaliativos considerados característicos do objecto referente e originam o comportamento motivador. As atitudes são avaliativas, isto é, **reações afectivas** que são baseadas na aplicação de conceitos avaliativos e que dão origem á motivação. Por **afectividade** os autores querem significar o estado do organismo sujeito às condições em que o animal é orientado com êxito ou não para uma determinada finalidade e percebe que é bem sucedido ou falha, ou antecipa que será bem sucedido ou falha no esforço para chegar à sua meta. Estas condições são caracterizadas por reações afectivas parecidas com a frustração, privação e gratificação. Uma condição especial é a falta de clareza sobre a finalidade da acção que é caracterizada por ansiedade. Estes estados originam por seu turno motivos de agressão, filiação, evitação etc. Assim, as atitudes não são motivos, mas elas produzem os motivos.

Os autores distinguem quatro categorias gerais de comportamento que descrevem como: aproximação positiva, (amizade e namoro), aproximação negativa (ataque), evitamento negativo (medo) evitamento positivo (privações). Estas categorias de comportamento correspondem a categorias hipotéticas de reações afectivas. As escalas de atitudes não medem as dimensões aproximação e evitamento desta categoria de sistemas, as escalas medem apenas a dimensão positividade-negatividade das reações afectivas.

2. As atitudes são constituídas como variando em qualidade e intensidade num continuum que vai do positivo, através do neutro até ao negativo. As variações na qualidade das atitudes são representadas pela valência positiva ou negativa que reflectem a avaliação do objecto em relação a um fim atingido. A intensidade da atitude é representada pela extremidade ou posição ocupada nesse continuum; a intensidade reflecte a força da reacção afectiva tornando-se mais forte á medida que se afasta da posição neutra. A força que produz o motivo é esperado que corresponda á força dessa reacção.

3. As atitudes são mais aprendidas do que inatas, ou como resultantes da maturação e desenvolvimento constitucional. A aprendizagem faz-se através da interacção com objectos sociais, situações ou eventos sociais.

4. As atitudes têm referentes sociais específicos, ou classes específico de referentes. Os referentes sociais que as pessoas possuem, reflectem o contexto social nos quais eles são aprendidos; esta aprendizagem pode ser o resultado do contacto directo com o objecto ou situação ou o resultado do contacto indirecto. Os efeitos do contacto indirecto incluem o processo de interiorização de normas e a transmissão selectiva de informação que ocorre nos grupos sociais. As atitudes tornam-se mais definitivas quando se traduzem em reacções mais extremas e intensas.

5. As atitudes variam nos graus de interrelação com outras atitudes. As atitudes estão interrelacionadas no sentido em que possuem referentes ou valências semelhantes, em virtude da aplicação de conceitos avaliativos comuns (todas as coisas que as pessoas gostam ou odeiam). As atitudes que possuem um elevado grau de interrelação formam agrupamentos ou subsistemas, que por sua vez se interrelacionam com outros, para formar a totalidade do sistema atitudinal do individuo. As relações entre as atitudes de um individuo não necessitam de ser lógicas e consistentes. Baixos graus de interrelacionamento entre as atitudes produzem uma compartimentação, que conduz a uma inconsistência lógica e a graus de rigidez e perseverança no comportamento. No que diz respeito ao interrelacionamento, as atitudes ocupam posições de centralidade ou de periferia no subsistema no qual foram integradas. Quanto maior grau de interrelacionamento possuírem as atitudes centrais, maior resistência têm á mudança. A resistência à mudança das atitudes centrais ocorre em dois níveis: [1] mudar uma atitude central envolve alterar e quebrar as ligações de muitas atitudes periféricas, [2] Quanto maior centralidade possuir a atitude, maior o valor ou importância do comportamento do individuo. As atitudes mais centrais são aquelas que são mais aprendidas e cujos reforços foram mais eficientes.

6. As atitudes são relativamente estáveis e duradouras. As predisposições afectivas mudam lentamente. As atitudes centrais são mais definitivas, elas possuem um

elevado grau de solidez perceptual. A inércia e um reforço efectivo estão na base da construção da solidez perceptual. Tanto a formação como a manutenção das atitudes ocorre num contexto motivacional. As maiores fontes de estabilidade das atitudes, quando confrontadas com a frustração dos seus motivos ou com a disrupção de seu escudo perceptual, são o correlacionamento das atitudes, a história do reforço na aprendizagem das atitudes e a resistência activa à mudança pelo possuidor da atitude.

A nota dominante dos diferentes autores é de que as atitudes se inscrevem na história pessoal dos indivíduos através da interacção social e podem transformar-se pela experiência pessoal.

#### 1.12. AS ATITUDES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO EM GERAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PARTICULAR

Algumas das pesquisas realizadas no domínio da medida das atitudes na área da educação incidiram sobre as práticas educacionais, sobre questões educacionais que envolvem conceitos mais abstractos - atitudes face á educação, sobre os outros significantes - atitudes face aos trabalhadores em educação - e, sobre instituições educativas.

Dentro da categoria das práticas educacionais os estudos da medida das atitudes incluíram escalas de atitudes destinadas a avaliar a actividade de ensinar, o processo educacional e as práticas centradas na criança. Das investigações produzidas nestas áreas destacamos uma escala de atitudes, tipo Likert, elaborada por Mevin & Di Vesta (1960), citados por Shaw & Wright (1967) sobre o ensino como profissão. Esta escala estava em conexão com o estudo da estrutura das atitudes, os items foram elaborados de modo a obter-se um máximo de conteúdo afectivo e um mínimo de conteúdo cognitivo. Os mesmos autores construíram uma escala de atitude face á educação física como profissão para mulheres, que consiste numa exposição relacionada com a profissão de educadora física em termos de objectivos programáticos, de características pessoais da mulher na profissão, opiniões de outras pessoas relacionadas com a profissão e requisitos académicos para obtenção do grau de

professor de educação física. Miller (1934), citado por Shaw & Wright (1967), construiu também uma escala de atitudes sobre a actividade de ensinar. Esta escala foi concebida com o propósito de validar uma escala generalizada para medir atitudes face a qualquer tipo de ocupação. Por sua vez, Lindgren & Patton (1958), citados por Shaw & Wright (1967), elaboraram uma escala de atitude sobre as práticas de fiscalização centradas na criança no processo educativo. A exposição dos elementos diz respeito á compreensão do comportamento dos alunos e ao uso de métodos autoritários pelos professores para controlarem o comportamento dos alunos.

Dentro da categoria das questões educativas mais gerais foram concebidas escalas destinadas a pesquisar o valor da educação e do ser educado, de onde se destaca a escala, tipo Likert, desenvolvida por Rundquist & Sletto (1936), destinada a medir o conflito entre educação e trabalho. Esta escala incluía itens de conteúdos amplos, classificados a partir dos efeitos que tinha na educação e nas oportunidades económicas, a existência de tempos livres. Outra escala, tipo Thurstone, foi desenvolvida por Glassey (1945), citado por Shaw & Wright (1967), para medir as atitudes face aos efeitos da educação nas pessoas.

Outros estudos tiveram por objecto os profissionais envolvidos no processo educativo. As escalas produzidas nesta categoria destinavam-se a medir as atitudes face aos outros significantes, assim destaca-se uma escala de medida do conhecimento face aos psicólogos, desenvolvida por Costin (1963), citado por Shaw & Wright (1967), e outra do mesmo autor destinada a medir a compreensão da natureza científica da psicologia, realizada a estudantes de psicologia e mais cursos. Encontramos também uma escala de Weaver (1959) que contém itens que dizem respeito a professores, sendo a maioria dos itens referentes ao estudo, á sala de aula, a salas de estudo e regras escolares.

Dos estudos sobre as atitudes relacionadas com instituições educativas destacamos uma escala de atitudes concebida por Banta (1961), sobre colégios de fraternidade, passada a estudantes dos primeiros anos do curso de psicologia; esta escala é destinada a avaliar o mérito destes colégios como instituições sociais.

Para situarmos o relacionamento da psicologia face á globalidade do sistema educativo, e o enquadramento das funções do psicólogo no sistema escolar, sublinhando a importância que retrospectivamente tiveram e têm as medidas de avaliação em educação - escalas de medida de atitudes e outros instrumentos de medida - procuramos as suas origens na história da relação da psicologia com a educação e em particular com a educação escolar, constituindo o caso português um dos capítulos deste desenvolvimento e o que constitui o nosso objecto de estudo.

## 2. AS FUNÇÕES DO PSICÓLOGO NA ESCOLA

### 2.1. CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO APARECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA NO CAMPO EDUCATIVO E ESCOLAR

A função social da psicologia surge com o aparecimento das relações de produção capitalista (Frank, 1986). Na mesma linha, Dessent (1980) defende como factor gerador do emprego de profissionais de psicologia o desenvolvimento económico da sociedade capitalista, considerando que a constituição actual da psicologia é atribuída a duas recentes tendências históricas; por um lado a prosperidade económico dos últimos 60 anos, e por outro o começo da actuação das profissões de ajuda.

Com o aparecimento da industria e das formas de produção e relação capitalista que lhe estavam associadas, os trabalhadores passaram a estar ligados a um emprego por um contrato, ao invés de laços de sujeição pessoal em que a estrutura da sociedade feudal assentava, o individuo passou a ser definido já não através do vinculo às suas posições sociais e profissionais, mas como um sujeito de direito. Do novo tipo de relação salarial operada pelo modo de produção capitalista surgiu uma concepção nova do homem que permitia ver agora um individuo proprietário de uma força de trabalho, com aptidões, com inteligência e desejos, em consequência observa-se que o

homem se encontra dividido em duas partes; a sua força de trabalho, objectiva e mensurável e a sua consciência autónoma e subjectiva (Frank, 1986).

Ora o processo de industrialização nas sociedades Ocidentais durante os primeiros anos do Séc. XIX produziu uma complexa tecnologia e uma elaborada divisão do trabalho, a educação da força de trabalho operária - aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, apenas em medida suficiente para a execução das suas tarefas (Bernal, 1969) - passou a ser necessária para fazer face às necessidades da industria. Deste modo, nos finais do Séc. XIX a educação elementar passa a ser universal e obrigatória sendo assim um reflexo tanto das necessidades económicas como do crescimento, nas classes privilegiadas, de atitudes filantrópicas em direcção às classes desprivilegiadas.

Bernal (1969) recorda que educação popular apareceu com as exigências da burguesia nas revoltas do Século XVI, reforçando o seu reconhecimento nos Séc. XVII e XVIII, associada a nomes, como o de J.J. Rousseau, um dos fundadores da educação moderna e lutador contra a ideologia Feudal. O ensino medieval era caracterizado pelo enciclopedismo, era um ensino puramente formal, baseado na lógica dedutiva e esclerosado nos seus métodos o que entravava o desenvolvimento dos conhecimentos científicos da época. Com a Renascença surge o interesse pelo mundo, pela natureza e pela realização individual e humana, que é acompanhada pela necessidade de conhecimentos e de ciência. Um dos efeitos dos ideais da Renascença foi a criação dos colégios Jesuítas que davam satisfação ao desejo utilitário que a burguesia ascendente sentia de formação dos seus filhos. Mas a doutrina pedagógica desta época é exclusivamente literária, baseada num ideal de dependência intelectual que não favorece o desenvolvimento do ser. Contra este tipo de ensino, que persegue um ideal já ultrapassado, ouvem-se cada vez mais, vozes discordantes. A dúvida, a investigação livre, e as exigências do método impõem-se cada vez mais (Gal, 1976). No quadro das reformas em Portugal, as figuras portuguesas que mais se destacaram na afirmação da posição racionalista do homem, foram António Ribeiro Sanches com as suas "*Cartas sobre a educação da mocidade*" e António Verney, com as suas propostas de reforma do ensino e dos métodos pedagógicos, descritos no seu "*Verdadeiro Método de estudar*" (Carvalho, 1986).

Assim, o primeiro pensador com influência nas novas correntes que se vão desenvolver é o filósofo empirista Locke; com ele surge a educação moderna. John Locke acredita que as ideias não são inatas e reduz as capacidades cognitivas humanas à esfera do sensível, sublinhando que as ideias derivam exclusivamente da experiência sendo esta que fornece o material do conhecimento, que é de duas espécies : intuitivo e demonstrativo e um conhecimento das coisas fora de nós, constituindo, no conjunto, a actividade própria da razão, “a educação do homem é uma educação pela razão”, (Abbagnano, 1978), a consequência deste sistema traduziu-se no uso do método indutivo e da observação directa no ensino. As ideias de Locke exercerão influência sobre a psicologia empírica do Século XIX sobretudo no domínio do desenvolvimento e da educação.

A maior barreira ao progresso intelectual e moral residia na convicção de que as ideias eram inatas. Locke refuta esta ideia defendendo que a mente no seu estado original é uma “tábua rasa” e que é a experiência que deixa as marcas da sua impressão na mente a partir dos sentidos, este novo pensamento acarreta consequências para a educação. A crença tradicional na depravação humana estava contida nas ideias inatas, com influência marcante nas práticas educacionais. Se para Locke nada existe na mente antes do nascimento, deixava de haver motivo para acreditar que a depravação é inata. A par desta, outra ideia traz consequências para a educação: se alma está vazia ao nascer, então todos os indivíduos são exactamente iguais ao nascer, sendo as diferenças entre homens causadas pelas suas experiências e pela educação. A doutrina das ideias inatas implicava que a mente da criança possuía o mesmo equipamento intelectual que a do adulto, sendo as ideias geradas na experiência e não inatas; então a criança difere do adulto quanto aos dons intelectuais. A ideia de desenvolvimento humano está latente em Locke, a sua atenção dirigiu-se para o carácter da mente infantil ao nascer e, para a construção gradual do conhecimento na criança, (Eby, 1976).

Outro pensador que anuncia de forma definitiva a ciência da criança é J.J. Rousseau, filiado numa orientação sensualista, “*as faculdades que se formam e se aperfeiçoam*

*em nós são os sentidos, que por isso devem ser cultivados em primeiro lugar”* (Rousseau, *Emille,II*, citado por Abbagnano, 1978). Rousseau contribuiu com as suas ideias para a construção do novo espírito educativo, ao estabelecer os fundamentos da educação em conformidade com a natureza - dado que o impulso de aprender, de transformar os dados sensíveis deveria surgir da natureza - colocou a criança como indivíduo, no centro de todas as considerações pedagógicas. Este pensador anuncia a promoção da psicologia da criança - a educação passou a ser vista como uma forma de conhecer a criança e para a ajudar a manifestar-se, respeitando a ordem de desenvolvimento natural das suas actividades, faculdades e interesses, reconhecendo, ao mesmo tempo, que a criança tem uma natureza que lhe é própria, possuindo cada idade as suas energias que a fazem mover (Gal, 1976) - com estas premissas cria a noção de uma exigência própria da natureza de cada criança.

A educação tradicional vai sofrer transformações por efeito dos acontecimentos sociais, políticos e morais do Século XVIII. A civilização técnica e democrática nascente vai exigir a formação de todos os indivíduos e o desenvolvimento da ciência. Todos estes elementos conjugados com o racionalismo universal, mudam as relações humanas, a educação e os seus métodos.

E Frank (1986) assinala que o surgimento da sociedade industrial marca o momento em que se instala na psicologia moderna a “*matriz do pensamento psicológico*”, i.e., uma distância entre a natureza psíquica e as condutas do homem. A nova psicologia representa o homem constituído de duas partes, em dupla relação, uma visível (as condutas observáveis) e outra invisível (a sua natureza psíquica). Esta divisão, segundo Lagache (1949), tem a sua expressão nas preocupações epistemológicas dos psicólogos sobre as questões da inteligibilidade dos factos psicológicos a partir das condutas - que resultam, segundo (Mucchielli & Villani, 1974), da tradição filosófica, em que Christian Wolff se inscreve, de estudar separadamente dois domínios: a natureza do espírito (psicologia racionalista) e os factos psíquicos observáveis e experimentais (psicologia empírica). Um dos segmentos daquela relação traduz a posição da *psicologia naturalista*, de orientação objectivista, (Frank, 1983) que tenta *explicar as condutas do homem a partir da sua natureza psíquica*, atribuindo-lhe uma

realidade autónoma independente das suas condutas, constituindo estas o seu objecto de estudo a partir da construção de leis análogas às leis da natureza e expressas em relações quantitativas.

As preocupações da *psicologia naturalista* no sentido de procurar dar um estatuto científico à psicologia, encontrou a sua origem social nas instituições em que a psicologia se exerceu (Frank, 1983). Estas preocupações, que conduziram à maneira comum de pensar da psicologia moderna - deixa de existir uma linha de demarcação clara entre *determinismo/natureza psíquica* e *vontade racional/livre vontade* - tiveram a sua origem na instituição psiquiátrica, estendendo-se depois a todo campo psíquico, “tudo passa a ser *estrutura psíquica* e toda a conduta se torna numa sua manifestação”, num *sintoma* susceptível de ser descodificado, quadro de pensamento que se alargou a outros contextos de intervenção psicológica e, a instituições como a escola, quando passou a ser necessário identificar e colocar em escolas especiais as crianças mentalmente atrasadas. Até essa altura era a medicina que diagnosticava esses atrasos em virtude de estes serem considerados como doenças físicas, Binet defendeu a introdução de técnicas de diagnóstico intelectuais e não médicas (Sprinthall, 1993), inaugurando com os seus trabalhos a psicologia experimental sobre os estudos com atrasos mentais e a pedagogia especializada.

Do estudo das crianças com deficiência mental, na instituição psiquiátrica - os idiotas e os imbecis continuariam a depender dos hospitais, ao invés, a escola constituía um campo de intervenção sobre a infância anormal, que escapava ao hospital - passar-se-à - na instituição escolar, com o início do funcionamento das classes especiais para os alunos anormais onde seriam analisadas as crianças instáveis e os atrasados (Pinnell & Zafiropoulos, 1981) - à pesquisa para identificar as estruturas sucessivas do desenvolvimento natural do pensamento infantil. O estudo deste desenvolvimento é acompanhado por mecanismos onde, através das condutas seleccionadas e normalizadas (os testes), se consegue medir a inteligência natural das crianças. O interesse pelas medidas de inteligência surgiu com a massificação da educação na Europa e nos Estados Unidos, muitas crianças revelavam obter aproveitamento da instrução que lhes era ministrada, muitas outras pareciam incapazes de aprendizagens

escolares, as instâncias oficiais preocupadas com este fenómeno empreenderam um estudo para determinar as causas destas dificuldades. Binet e Simon foram nomeados em 1904 pelo ministério da instrução pública Francês para criar uma medida de exame das crianças identificadas como necessitando de instrução especial. Estes autores construíram um exame psicológico para diagnosticar a anomalia mental com a precisão e validade dos exames médicos (Cole, 1993). A psicologia foi assim chamada a intervir para responder às necessidades da escola.

## 2.2. OS PSICÓLOGOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: SELECÇÃO, ORIENTAÇÃO E SAÚDE ESCOLAR

A psicologia, em contexto escolar, sofre uma expansão na Europa, a partir dos anos 50, que se deveu por um lado ao crescimento e desenvolvimento do ensino secundário, por efeito do aumento do número de alunos, que, por sua vez, foi consequência da ascensão social de novas classes medias, por outro lado resultou (a explicação histórica e sócio-económica para a entrada da psicologia na escola, não é suficiente), das transformações operadas nas estruturas da própria escola. (Frank 1982).

A nova população escolar apresentava características sociais diferentes que explicavam o aumento do insucesso escolar, reagindo a escola a estas circunstâncias pela diversificação dos programas e pela introdução de diferentes orientações nos estudos, iniciando também um processo de orientação e selecção dos alunos e de despistagem psicológica. Para assegurar uma orientação de qualidade, num momento em que o “insucesso escolar” era uma preocupação clara nos países industrializados, assistia-se à perda do poder social dos professores, do crédito das suas decisões e os valores pedagógico tradicionais começavam a ser questionados e deixavam de ser aceites, era necessário introduzir reformas e repensar a escola.

As reformas que a escola teve de operar procuraram o seu sentido na tomada em consideração das disposições individuais das crianças (personalidade, aptidões, interesses e o ritmo de desenvolvimento de cada uma), forma de pensar que permitiu a

criação de novas vias e opções e a repartição das crianças entre elas, respondendo assim melhor às suas disposições individuais, o que deveria conduzir a uma redução no número de insucessos. A diferenciação que se criou pretendeu ser uma resposta à existência de diferenças entre as crianças, a organização dos estudos fez-se tomando em conta o ritmo do desenvolvimento da criança psicologizando-se assim as estruturas da própria instituição e legitimando a orientação escolar (Frank, 1982).

A psicologização da instituição escolar produz-se, então, num momento em que os valores tradicionais, que presidiram à sua criação e acompanharam a sua expansão, já lhe não asseguravam legitimidade, razões bastantes para regular as práticas dos seus agentes e para fundamentar e orientar as reformas que a evolução social lhe impunha. A escola teve necessidade de assumir um discurso psicológico que, passou assim, a servir como indicador da sua reestruturação. Mas quando a escola se socorreu da psicologia e dos psicólogos para caucionarem as decisões daquela, não dispunham de credibilidade ou autoridade social junto dos professores, vindo a adquiri-la apenas no momento em que começaram a fazer parte das instituições, obtendo, com a sua condição de especialista, com a aplicação das suas técnicas e o uso de determinadas metodologias e procedimentos científicos, um peso cada vez maior nas decisões da escola, que lhe logrou uma legitimidade automática na sua área de intervenção, até ao momento em que passou a ser questionada a atitude acrítica da psicologia (Palazzoli & al., 1983). Quanto aos pressupostos que presidiram à sua intervenção na realidade da escola: a existência de modelos, procedimentos e técnicas de resolução de problemas educativos, o psicólogo capaz de superar a acção do professor - desconhecedor das técnicas que permitiam actuar com eficácia - fornecendo os programas de intervenção baseados em critérios de racionalidade científica, com rigor e legitimação científico-técnica, destinados a resolver os problemas dos alunos, mas, a que faltavam princípios de negociação, de colaboração e de influência recíproca, afirmações de Muñoz & Olmedilla, (1991).

CRÍTICA

### 2.3. RELAÇÕES DA PSICOLOGIA COM A EDUCAÇÃO

As relações entre a psicologia e as ciências da educação podem ser encontradas no decurso do Século XIX, período em que o conhecimento psicológico começou a fornecer contribuições importantes para elaboração de propostas pedagógicas e para a configuração da teoria educativa.

Para Wallon (1959) as relações históricas entre a psicologia e a educação não são as de uma ciência normativa. A psicologia antes de dar resposta a um conjunto de problemas práticos, orientou as suas investigações psicológicas para a utilização racional das aptidões do homem e o seu desenvolvimento na criança, emergentes das necessidades da industria. As actividades da criança, motoras ou intelectuais, são desde a infância marcadas pelas técnicas e instrumentos industriais, sendo desta prática que deriva o conjunto de noções sobre as quais se edifica a representação das coisas. Assim, social e individual estão intimamente ligados, revelando-se, ao mesmo tempo, das necessidades da acção solicitadas pelo meio, um conjunto de inaptidões que se encontram ligadas a sistemas de actividades cuja estrutura fisiológica ou instintiva deve ser modificada pelas estruturas da vida técnica e social, cabendo à pedagogia, dado constituir-se na união entre social e individual, a forma de gerar os meios que tornariam os indivíduos mais aptos para participar na sociedade.

As expectativas colocadas na psicologia, pelo sistema educativo, nas primeiras décadas do Século XX - "Século da criança" - resultam dos progressos alcançados nas investigações sobre os processos da aprendizagem, no estudo da medida das diferenças individuais e da Psicologia da criança, em torno dos trabalhos de Thorndike (que no domínio da psicologia pedagógica, estuda, através da psicologia experimental, a inteligência animal, com as suas experiências sobre aprendizagem por ensaio e erro), Binet (que funda a pedagogia experimental, estudando os níveis de desenvolvimento da criança), Piaget (que fazendo uso do método clínico analisa os estádios do desenvolvimento cognitivo, empreendendo o estudo da inteligência), Wallon (que se caracteriza não por possuir uma teoria mas um método). O seu método é do materialismo - a natureza física ou mental é uma realidade objectiva que existe fora e

independentemente da consciência - dialéctico - os fenómenos devem ser considerados do ponto de vista das suas relações e condicionamentos recíprocos, mas também do ponto de vista do seu movimento e transformação - que abarca a personalidade total. Wallon incide os seus estudos sobre a passagem do orgânico ao psíquico, psíquico no sentido de ligação significativa ao meio ambiente social, nas relações recíprocas entre o biológico e social, empreende a análise das emoções originais, as modalidades arcaicas da sensibilidade e do movimento. Para Wallon a consciência não é uma entidade psicológica particular de origem espiritual, mas antes a resultante do confronto entre o biológico e o social, que se traduz na emergência do pensamento representativo. Para explicar como o orgânico se torna psíquico parte de quatro noções: a **emoção** - matéria dos sentimentos electivos é um prelúdio da representação - a **motricidade** - acção, relação com o mundo externo: locomoção, apreensão, manipulação. A tonicidade é meio de expressão de si mesmo e de relação com o outro - a **imitação** - actividade plástica que evolui para a representação pura - e o **socius** - intermediário entre o *eu* e os *outros*, é o efeito de uma necessidade absoluta para a criança, incapaz de sobreviver por si mesma, as suas reacções devem ser completadas compensadas e interpretadas, (Ferreira, 1920; Debesse, 1969; Andrey, 1977; Zazzo, 1978; Sprinthall, 1993; Ríó, 1993).

No início dos anos 50, como consequência das transformações estruturais da escola, a Psicologia da Educação amplia o seu objecto de acção e alarga as suas investigações a todos os fenómenos relevantes do processo educativo, granjeado para si o título de “rainha das Ciências da Educação” ( Wall, 1979, citado por Coll, 1996, p. 9), a propósito, Debesse (1969) refere que “ *Le domaine de la psychologie de l'éducation s'étend aujourd'hui à tous les faits éducatifs étudiés à la lumière de la psychologie... le domaine de la psychologie de l'education ne peut pas se limiter à l'éducation scolaire. La psychologie de l'education ne doit pas se limiter aux apprentissages intellectuels*”. Em resultado dessa extensão começam a ficar imprecisos os seus limites e instala-se a dificuldade de delimitar o seu objecto de estudo, tornando-se eminente a perda da sua identidade. Os problemas de identidade com que a Psicologia da Educação se tem debatido, são também assinalados por Sprinthall (1993), que remete o debate para o problema dos opostos; teoria *versus* prática.

A crescente tomada de consciência das dificuldades de integrar os resultados, por vezes discordantes e até contraditórios, das pesquisas psicológicas, aliada às contribuições diferenciadas das escolas e correntes dentro da psicologia. Em relação ao nascimento das grandes correntes em psicologia, resultantes da pesquisa psicológica envolvendo os educadores em diversas aplicações, Debesse (1969) refere : *“Ces divers courants peuvent déconcerter l'éducateur, qui ne peut attendre que les psychologues se mettend d'accord entre eux”*- e à emergência de novas disciplinas científicas - provenientes da Sociologia e da Economia - que colocam em destaque a insuficiência da pesquisa psicológica na compreensão global dos fenómenos educativos, ditam o início de uma crise na Psicologia da Educação como disciplina nuclear da teoria e da prática educativa. Nos finais dos anos 50, os desenvolvimentos políticos e sócio-económicos que tiveram lugar, promovem um interesse acrescido pelas disciplinas educativas e a Psicologia da Educação é levada a partilhar com outras disciplinas a análise dos fenómenos educativos no quadro de um sistema multidisciplinar ao mesmo tempo que precisa o seu próprio objecto de estudo e desloca a amplitude e a natureza dos seus conteúdos. As áreas de investigação clássicas - aprendizagem, medida das diferenças individuais, crescimento e desenvolvimento humano - dão lugar a temáticas relacionadas com o tratamento da aprendizagem das matérias escolares e dos factores e processos que as influenciam. Nos anos 60 e 70, a adopção de modelos como a Teoria da Cognição Social no estudo das formas complexas da actividade intelectual, a teoria Sócio-Construtivista na análise da tarefa e da situação, na área da Psicologia Cognitiva, conduziram a uma identificação da Psicologia da Educação com a Psicologia da Instrução, quadro conceptual que caracterizou também os anos 80, período em que os conceitos desenvolvidos, em Psicologia Educacional, pela perspectiva ecológica - interacção individuo, meio ambiente - de Bronfenbrenner começam também a ter um lugar de destaque.

Este autor, baseando algumas das suas ideias na teoria da *“psicológica de Campo”* de Kurt Lewin e nas concepções de *“constância perceptiva”* de Piaget - apontando ao primeiro a falta de conteúdo na sua *“psicologia topológica”*- conceptualiza o

desenvolvimento humano em termos de “*conceitos ecológicos*”. Ao sublinhar a influência dos factores biológicos, psicológicos e sociais, pretende ao mesmo tempo dar “*substância psicológica e sociológica*” aos “*territórios topológicos*” de Lewin e ir mais além dos trabalhos de Piaget sobre a construção da realidade na criança, realçando o primeiro descobrimento e o reconhecimento das relações entre factos que se produzem em ambientes diferentes nos quais a criança ainda não intervém directamente e que não implicam desde o começo a sua participação activa.

Partindo de uma concepção teórica de ambiente, que refere: “*vai mais além do que a conduta dos indivíduos*”, teoriza as “*interconexões ambientais*” - interrelações que se estabelecem entre dois ou mais ambientes em que a pessoa participa activamente ou não e cujas alterações neles produzidas afectam a pessoa em desenvolvimento - e o seu impacto sobre as forças que afectam directamente o desenvolvimento psicológico, caracteriza os diferentes contextos do meio, sistemas funcionais - “*microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema*” - que interagem directa e indirectamente sobre o desenvolvimento e que concorrem para a formação do sujeito. A utilização destes conceitos tem implicações no conteúdo das investigações, exercendo uma poderosa influência nos métodos e desenhos experimentais. Ao invés, as investigações clássicas ao limitarem o conceito de ambiente, não tomam em conta senão as relações do sujeito com um único ambiente, reduzindo e distorcendo a compreensão científica dos determinantes, processos e potenciais do desenvolvimento humano, afastando da sua análise os sistemas multipessoais de interacção que por sua vez comprometem a “*validade ecológica*” da investigação (Bronfenbrenner, 1979).

A par destas evoluções alguns autores questionavam o alcance real das contribuições da Psicologia Educativa face á complexidade intrínseca dos fenómenos educativos e preconizam uma mudança de perspectiva.

Para Coll (1996) todos os especialistas estão de acordo em que os conhecimentos da Psicologia da Educação têm a ver com a aplicação dos princípios e explicações da psicologia a respeito da teoria e das práticas educativas, e sobre os benefícios da utilização daqueles princípios psicológicos na educação e no ensino. Contudo existem divergências sobre como aplicar aqueles princípios, sobre os conteúdos das suas

modalidades de contribuição, sobre as relações com as outras partes da psicologia científica e sobre qual o perfil profissional do psicólogo educacional.

Da análise destas divergências configuram-se duas posturas opostas; de um lado existem os autores que entendem a Psicologia Educacional como o conjunto de explicações e princípios psicológicos, aplicados à educação e ao ensino, proporcionados por outras áreas da psicologia, como a Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento, das Diferenças individuais, da Motivação etc., por outro, os que consideram que a Psicologia da Educação constitui uma esfera própria do conhecimento, com objectivos, conteúdos e um programa de pesquisa próprios, que recobrando simultaneamente os princípios psicológicos e as características próprias do processo educativo, vai mais além do que uma simples aplicação. Segundo Ausbell, 1969, (citado por Coll, 1989) a **Psicologia** ocupa-se do estudo das leis gerais do psiquismo enquanto a **Psicologia da Educação** limita o seu campo de estudo às leis do psiquismo humano que regem a aprendizagem escolar.

De entre as concepções actuais da Psicologia da Educação a que melhor define, para Coll (1996), os princípios desta disciplina é a que a considera como uma “disciplina ponte” entre a **Psicologia** e a **Educação** - entre duas tradições: a realização científica e a actividade profissional (Sprinthall, 1993) - em virtude de ser uma disciplina psicológica que leva em conta as características peculiares das situações educativas de natureza aplicada. Este é também um dos pontos de vista partilhados por alguns autores europeus, como Gilly (1982), para ele a Psicologia da Educação deve centrar-se na análise dos comportamentos e dos processos psicológicos dos alunos em resultado das intervenções pedagógicas.

Contudo, a Psicologia Educacional tem dirigido também a sua intervenção para tipos de praticas educativas não-escolares, tais como as que têm lugar no ambiente familiar. A perspectiva de alguns autores, (Piolat, referido por Coll, 1996) é a de que se deve definir a Psicologia Educacional por o seu objecto de estudo, independentemente do quadro institucional onde têm lugar os fenómenos educativos analisados, da idade e da natureza do conteúdo. Para Pereira (1991), o campo de acção da Psicologia

Educacional são os espaços de socialização: a sala de aula, a família, a esquina de rua, o bar, os grupos estáveis de pares etc., que vão do pré-escolar ao lar da terceira idade, por constituírem o conjunto de meios de desenvolvimento onde se enquadram os indivíduos e os grupos.

Assim temos que, a Psicologia Educacional como disciplina ponte, tem a preocupação de utilizar os métodos e explicações que proporcionam outros ramos da Psicologia Científica, comungando os mesmos paradigmas explicativos das outras disciplinas psicológicas - o seu componente básico, ao mesmo tempo que procede a uma pesquisa aplicada em vista à resolução de situações educativas (Gilly, 1982, p. 5), integrando o conhecimento de outras áreas da ciências humanas - o componente específico.

A especificidade da Psicologia da Educação em relação às outras disciplinas educativas que com ela partilham a análise do processo educativo é dada pela definição do seu objecto de estudo e pelos seus conteúdos. Para Coll (1996), estes conteúdos integram os **processos de mudança comportamental** - estudados em termos de processo de aprendizagem e de processos de desenvolvimento e de socialização - e os **factores e variáveis das situações educativas**, que podem ser internos ao aluno ou de situação. Nos factores intrapessoais, cabem a maturidade física e psicomotora, os mecanismos de aprendizagem, aptidões, o nível e estruturação dos conhecimentos prévios, o nível de desenvolvimento evolutivo, as características relacionadas com a personalidade e a afectividade, nos factores ambientais inscrevem-se as situações relacionadas com as características dos professores, os factores de grupo e sociais, as condições materiais dos recursos didácticos e as intervenções pedagógicas dos métodos de ensino. Estes conteúdos podem ser agrupados no que geralmente é designado por factores cognitivos e factores sócio-afectivos.

## 2.4. RELAÇÕES DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL COM A PSICOLOGIA ESCOLAR

A Psicologia da Educação tenta explicar, a partir das actividades educativas a que os seres humanos se submetem, como se produzem os processos de aprendizagem, e através da articulação de conhecimentos e procedimentos, influenciar a resolução dos problemas que participam nesse mecanismo. As mudanças que se produzem no aluno em resultado da sua participação nas actividades escolares, constituem o referente, da diversidade de funções e tarefas que o Psicólogo Escolar desempenha.

Os processos de mudança dos alunos, deverão constituir o referente das intervenções do Psicólogo Escolar, ao qual é exigido como formação, a aquisição de conhecimentos fundamentais sobre os processos psicológicos básicos - as bases biológicas da conduta, os determinantes socioculturais da actividade humana - e sobre os instrumentos e métodos próprios da investigação psicológica. Juntamente com estes conhecimentos é necessário outro núcleo de conhecimentos específicos, provenientes de outras disciplinas psicológicas - psicologia Clínica, Social e das Organizações - e de disciplinas educativas - Sociologia da educação e Didáctica - relacionados com a educação em geral e a educação escolar em particular - como as praticas escolares habituais, o curriculum dos diferentes níveis educativos, o funcionamento da organização e dinâmica das escolas e a educação especial (Coll, 1989).

Neste quadro, a Psicologia Escolar surge como uma profissão que inclui a totalidade de intervenções psicológicas que têm lugar na escola, constituindo a Psicologia da Educação um ramo da psicologia científica (Coll, 1989). É este também o entendimento que transparece da organização da *American Psychological Association*, que possui uma divisão de Psicologia da Educação para representar os interesses científicos e académicos e uma divisão de Psicologia Escolar que representa os interesses aplicados e profissionais.

Ruivo (1991), assinala que a Psicologia Educacional encara o problema da aprendizagem de uma forma ampla, integrando uma teorização e uma prática com base na pesquisa e na fundamentação teórica de diversos domínios, diferenciando-se assim da Psicologia Escolar que se dedica a prestar serviços à escola - privilegiando a transformação dos fenómenos educativos os conteúdos e as organizações - com recurso a disciplinas variadas, sem ter por suporte a construção de um corpo teórico ou conceptual próprio que oriente essas mesmas práticas.

Sobre o peso que assume a parte psicológica e a parte escolar no campo profissional de Psicólogo Escolar, a *American Psychological Association* concebe a Psicologia Escolar como uma especialização da psicologia, enquanto que para a *National Association of School Psychologists*, a Psicologia Escolar é uma mistura de psicologia e educação mas não redutível a uma ou outra. Coll (1989) considera ainda não dever identificar-se a Psicologia Escolar a uma especialidade da Psicologia Científica, sugerindo que o reflexo das divergências entre estas associações profissionais está presente na maneira como se encara a formação dos psicólogos escolares e os tipos de tarefas e funções que desempenham nas escolas.

## 2.5. A PSICOLOGIA ESCOLAR

Foi Gesell que, pensando organizar um serviço de crianças inadaptadas e partindo de casos patológicos, criou em 1915 a ideia e o assunto da psicologia escolar (Zazzo, 1987), mas após a segunda guerra mundial, H. Wallon foi quem primeiro pensou a psicologia escolar de forma institucional, como meio de assegurar o êxito escolar a todas as crianças. O projecto institucional de reforma previa o controle pedagógico sobre os professores - assegurando a formação psicológica dos professores e a preservação do seu interesse pela psicologia, conduzindo-os a retirar da sua própria experiência conclusões instrutivas para os próprios psicólogos (Andrey, 1977) - e psicológico sobre os alunos, segundo Dousset (1995) este Projecto de Reforma Ministerial mais pedagógico que psicológico centrava-se em preocupações institucionais.

Nas palavras de Wallon (1952), o projecto propunha-se responder à necessidade de conhecer a criança nas suas particularidades individuais e na sua evolução psicológica, os métodos de estudo e de investigação permitiriam determinar para cada criança as causas intelectuais, caracteriais ou sociais do seu comportamento escolar, os exames psicotécnicos deveriam contribuir para a orientação escolar. Para Wallon a psicologia escolar não era um instrumento administrativo, não se destinava a confirmar as repercussões das desigualdades sociais sobre os alunos, nem a calibrar as inteligências através da constituição de normas estatísticas, outro sim, a psicologia escolar deveria servir para apoiar cada criança, mesmo tomada individualmente, procurando para cada uma as razões pessoais, de saúde, de carácter, familiares, ou cognitivas, dos seus insucessos escolares.

Segundo Alphantery (1977) a psicologia é para Wallon a ciência do homem em contacto com o real, recorrendo, para o seu estudo à pluridisciplinaridade. Ora a educação em geral e a educação escolar em particular, são contextos da actividade humana onde se cruzam os conhecimentos de diferentes disciplinas e das distintas especialidades da psicologia. O conjunto de intervenções psicológicas que têm lugar no contexto escolar e que configuram a profissão de Psicólogo Escolar, não se limita às contribuições da Psicologia Educacional - resolução dos problemas que resultam directamente da situação de ensino e aprendizagem. A heterogeneidade de funções e tarefas a desenvolver, exigem uma coordenação com outros profissionais, psicólogos clínicos, das organizações, sociais e outros técnicos provenientes de outras disciplinas educativas e cuja intervenção na escola seria norteadada por um “**núcleo vertebrador**” assente na Psicologia Educacional (Coll, 1996).

São por isso manifestas as preocupações com a clarificação e definição das funções dos psicólogos escolares no sentido de tornar mais eficaz a sua intervenção no momento de se recorrer às suas práticas. A diversidade de funções e papeis assumidos pelos psicólogos escolares foi-se modificando, a sua evolução produziu mudanças nos modelos de intervenção que, embora não se excluindo mutuamente, divergem quanto ao modo de intervenção. Os dois principais modelos (Martin & Solle, 1996, p. 416) filiam a sua intervenção em pressupostos diferentes : [1] o **modelo clínico ou**

**assistencial** dirige o seu foco aos aspectos psicológicos de intervenção, centra-se exclusivamente nas dificuldades do aluno, considera o sujeito como a única fonte dos problemas, sendo desprezadas outras variáveis que influenciam o processo educativo, podendo, assim, estar a legitimar-se indirectamente um conjunto de práticas que se poderão encontrar na origem de disfunções, [2] o **modelo comunitário** analisa todos os elementos da instituição escolar incidindo sobre a dimensão social da educação, a atenção é dada à vertente educativa do trabalho psicopedagógico, o objectivo é prevenir o fracasso escolar e os problemas de aprendizagem em geral.

Numa linha integrativa e, numa perspectiva de desenvolvimento psicológico, Campos (1991) propõe uma intervenção psicológica em contexto escolar, que esteja virada para o desenvolvimento da personalidade em toda a sua dimensão, sobre o tipo de psicólogos que devem existir nas escolas; rejeita a possibilidade de a prática profissional se adaptar à divisão disciplinar existentes nas Escolas de Psicologia, sugerindo como solução a adopção de um modelo (integrando psicólogos para crianças e psicólogos para jovens) que defina um perfil englobante da sua actuação (a intervenção do psicólogo na escola é educacional, social, organizacional e clínica) ao mesmo tempo que se organiza a sua formação de acordo com esse modelo. O psicólogos que exercem a psicologia em contexto escolar têm como ponto de partida da sua intervenção psicológica questões relacionadas com a escolha escolar ou profissional, a aprendizagem escolar, o relacionamento interpessoal e sexual, a aquisição de autonomia, a ansiedade etc. problemáticas tradicionalmente consideradas educacionais, clínicas, vocacionais ou sociais.

Outras posições (Debray, 1987) que representam variações ao modelo clínico, reclamando a participação de várias especialidades (em torno de projectos de pesquisa actantes na prevenção de bloqueamentos e de insucessos escolares da infância e da adolescência), colocam a enfase numa formação suficiente do Psicólogo escolar em psicopatologia, nomeadamente em exame psicológico e técnicas de entrevista; simultaneamente propõem o alargamento do campo de acção do psicólogo escolar a todos os lugares da vida institucional frequentada pela população em geral que gira em redor dos bebés, crianças e adolescentes, estando em primeiro plano os pais, os

professores e o pessoal educativo. Estas posições acentuam que o exame psicológico aclara os diversos procedimentos do pensamento de que o sujeito dispõe, logrando elementos objectivos transmissíveis a outros técnicos, que poderão favorecer uma melhor compreensão do modo de ser habitual do sujeito. A propósito da noção de «redémarrage évolutif», que o autor introduz, é destacado que o exame psicológico e, a pratica da entrevista com os pais e professores, pode influenciar de maneira decisiva a vida escolar da criança, tais medidas, concede o autor, pelo seu carácter profiláctico são económicas e justificam uma formação de alto nível de conhecimentos no domínio da infância depois do primeiro ano de vida até aos tempos da puberdade e da adolescência.

Autores como Heyse (citado por Bricout, 1987, p.68) entendem que a Psicologia Escolar, deve intervir através do conselho ou da terapia para ajudar o trabalho pedagógico nas escolas, promover a evolução da instrução e educação e analisar os problemas escolares.

Sobre os serviços de psicologia educacional e expectativas dos professores, Grilo (1987) refere que o papel e funções do psicólogo foi objecto de inovações, esclarece que se passou a dar importância aos modelos que incluem na sua análise os múltiplos factores presentes no domínio educativo, como o sistema, a interacção e a própria criança. Nas suas práticas de intervenção o psicólogo deve procurar responder aos seus utilizadores de forma a clarificar as suas competências e os seus limites, ao mesmo tempo que ajusta as expectativas do utilizador à resposta que lhe é possível dar para cada situação. A autora coloca a tónica na acção conjunta entre psicólogos e professores para a definição do papel do psicólogo. Da análise a que procedeu a vários estudos existentes neste domínio, refere que se instalou uma confusão entre os psicólogos e os seus consumidores, devido à diversidade de papeis assumidos pelos psicólogos educacionais no contexto escolar, com repercussões na eficácia e na organização dos serviços de psicologia.

Por sua vez Carita (1996), ao analisar as funções que têm sido atribuídas à psicologia escolar, compulsa um conjunto de factores condicionantes da intervenção do

psicólogo educacional na escola, destacando pela sua singularidade: as características da instituição escolar, as de cada escola em particular, a interferência da história pessoal do psicólogo e a dinâmica da equipa de trabalho, ao mesmo tempo que se mostra desfavorável a uma intervenção vincadamente terapêutica em contexto escolar.

Verificamos já que a intervenção do psicólogo escolar vai mais além do que a aplicação de conhecimentos adquiridos no domínio da Psicologia Clínica ou Educacional, como alguns autores propõem.

Por sua vez Muñoz & Olmedilla (1991), numa posição próxima do modelo comunitário, fazem referência a novas propostas que defendem uma mudança substancial do papel e funções do psicólogo escolar que seria dado pela sua predefinição como consultor na resolução de problemas, em vez de diagnosticador e desenhador de programas de intervenção. O foco da sua intervenção seria também redireccionado em vez de ser centrada preferentemente no aluno com problemas, dirigir-se-ia para o meio (escola, pais, classe, professores) como “espaço do problema”, e via de influência indirecta sobre o aluno. Nesta perspectiva os autores falam da função do psicólogo escolar como identificador e sugeridor de recursos e propostas de acção, agente de mudança interno, analista, supervisor, avaliador, modelador e formador.

Outros autores centram-se numa abordagem sistémica, (Palazzoli, 1983), cujas referências assentam na teoria da comunicação humana, da Escola de Palo Alto, em que a comunicação desempenha um papel central. O seu modelo é desenvolvido em termos de definição da relação e de estruturação do contexto de interacção, os seus pressupostos para a definição deste modelo, são de que em todo o tipo de trocas e, em toda a situação de relação interpessoal, implicando uma ou mais pessoas, são veiculadas mensagens. A tarefa prioritária do psicólogo é a de definir e clarificar a sua própria competência e a sua própria disponibilidade, especificando o quadro de intervenção, explicitando (dentro do quadro de funções que é chamado a desempenhar) o que não sabe, não pode ou não tem intenção de fazer.

Analisando o trabalho anterior dos psicólogos à luz desta perspectiva, Palazzoli e colaboradores observaram que os psicólogos que exercem a psicologia escolar caracterizaram o seu próprio trabalho de improdutivo. Assinalaram descontinuidades entre a qualidade dos instrumentos adquiridos ao longo da sua formação e a capacidade efectiva de intervir de modo a produzir mudanças. Verificaram a existência de algumas ambiguidades quando a instituição escolar se dirige ao psicólogo com um caso assinalado: [1] O sintoma assinalado não é facilmente definível mas revela-se funcional, ele varia consoante as situações e aqueles que o assinalam (um comportamento sintomático é revelado por uns educadores e por outros não, é revelado de manhã mas não de tarde), [2] O sintoma assinalado é uma generalidade ou um estereótipo instável, pela dificuldade de o assinalado o fixar de forma definitiva, [3] O sintoma assinalado pode ser utilizado como instrumento de disputa entre os educadores.

Na procura de definir a intervenção do psicólogo, na sua interacção com os agentes da escola, examinaram três contextos que consideraram inadequados: [1] No contexto de *Julgamento Avaliativo*; o psicólogo examina o caso do aluno cujo comportamento é julgado não funcional, a experiência dos autores mostrou que os professores encontram alguém a quem recorrer periodicamente para se descartar de responsabilidades, [2] No contexto *Terapêutico*; uma vez o aluno enviado a um terapeuta, o professor pode continuar a agir na turma e na escola sem dever reconsiderar o seu próprio comportamento, [3] No contexto de *Consulta Pedagógica*, o centro da atenção do psicólogo dirige-se aos problemas pedagógico-didáticos, ligados à função mesma dos agentes da instrução, a experiência dos autores demonstrou o risco de fazer surgir uma competição muito rígida entre o psicólogo e os professores, (o psicólogo escolar implicitamente passaria mensagens do tipo) “eu vou ensinar-te como se deve ensinar”.

No seu estudo inserto numa “primeira pesquisa sobre a eficácia dos instrumentos conceptuais da teoria geral dos sistemas e da pragmática da comunicação humana”, o grupo de trabalho de psicólogos elaborou um “esquema” do papel do psicólogo na

escola. Seguindo uma análise detalhada e observando um critério estatístico, classificaram todos os pedidos provenientes dos professores, directores, famílias e alunos, da escola média obrigatória da Administração Provincial de Milão, do resultado surgiu um “síntese do papel do psicólogo na escola” (Palazzoli, 1983).

Este estudo revelou também que não foi possível fazer uma descrição operacional das modalidades de intervenção concreta do psicólogo na escola, a única definição teórica, consensual, conseguida junto dos agentes educativos, sobre o papel do psicólogo, foi a do psicólogo como promotor de mudança. O estudo evidenciou o predomínio, junto dos professores, de um certo estereótipo do psicólogo ao qual é atribuído de maneira incondicional e irracional competência e habilidade, tornando-o num “mágico todo poderoso” detentor do conhecimento e dos instrumentos para resolver os “casos” e do qual os professores criaram uma dependência total.

As posições assumidas pelos diversos autores incluem todo o leque de conhecimentos da psicologia Científica que é possível utilizar num Serviço de Psicologia Escolar, mas quando se procede à sistematização das funções do Psicólogo Escolar verifica-se que existe um processo de acumulação de funções, mais do que um processo de desenvolvimento, que torna particularmente difícil uma delimitação nítida desta área profissional. A este propósito e para assinalar a diversidade de funções que caracterizam aquele campo profissional alguns autores referem que “a Psicologia Escolar é talvez a única especialidade em psicologia que toma em consideração quase todas as práticas actuais em psicologia, em educação e outros ramos relacionados”. (Bardon, 1976, citado por Coll, 1989, p.58).

De entre as mais importantes funções do psicólogo a trabalhar em contexto escolar Coll (1989) destaca : as funções relacionadas com a administração de testes de inteligência e de rendimento escolar; funções com objectivos de diagnóstico e tratamento dos alunos que apresentam problemas de ajustamento, de aprendizagem ou de comportamento na escola; funções de detecção, diagnóstico e tratamento dos alunos com necessidades educativas especiais; funções de prevenção e tratamento da saúde mental dos alunos (diagnóstico diferencial, orientação e conselho individual,

psicoterapias etc. ); funções relacionadas com a melhoria da qualidade do ensino (efectuar investigações do tipo aplicado, dar a conhecer aos professores os avanços do conhecimento psicológico, elaboração e desenvolvimento do curriculum, fundamentação e revisão da metodologia didáctica etc.); funções de intervenção no âmbito institucional e comunitário (saúde mental da instituição escolar, delinquência juvenil, prevenção e reabilitação do consumo de drogas, dinamização e mobilização social, assessoramento técnico para o esboço de políticas educativas etc.).

Para regular e delimitar a diversidade de funções deste campo profissional e assim obter com maior nitidez o perfil profissional do psicólogo escolar, existem algumas tentativas que passam, umas, por estabelecer diferentes categorias de psicólogos escolares segundo as funções que desempenham efectivamente ( P.E. generalista, P.E. clínico, P.E. especialista em aspectos relacionais e institucionais, P.E. especialista na concepção de meios educativos, P.E. especialista na resolução de problemas individuais etc. ), outras, por delimitar as funções que parecem mais adequadas a esta profissão. Estas tentativas destinadas a estabelecer com maior clareza o perfil profissional do psicólogo escolar traduzem opções tomadas entre diversas alternativas: conceder prioridade às funções e tarefas de natureza preventiva, ou de natureza correctiva; dar prioridade às funções que têm a ver com a produção e difusão de conhecimentos psicológicos e educativos, ou à resolução de casos e problemas particulares; dar prioridade às funções e tarefas mais directamente ligadas ao ajustamento e desenvolvimento pessoal dos alunos, ou às ligadas com a inovação educativa e a melhoria do ensino (Coll, 1989).

## 2.6. A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PORTUGAL

Em Portugal, a intervenção da psicologia no terreno escolar, através de estruturas escolares regionais, está prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Contudo remonta ao início do Sec. XX, com o aparecimento da I Republica e, decorrente da reforma do ensino primário de 1901, a importância de “*zelar pela saúde física e mental das crianças*”, a educação e a saúde aparecem como

preocupações fundamentais do novo regime. Surge por esta altura e pela primeira vez nos textos legais a expressão “*psicopedagógica*”.

Do ensaio efectuado por Sílvio Lima (1949) decorre que os estudos no âmbito da psicologia em Portugal poderão distribuir-se por três períodos; O primeiro período, situado entre meados do Sec. XIX até ao início da primeira guerra mundial (1914); O segundo período decorre de 1914 a 1941 e o terceiro de 1941 até à contemporaneidade.

É característico do primeiro a especulação teórica, reflexo das preocupações ideológicas dominantes na Europa em torno de correntes teóricas como: a psicologia naturalista e o associacionismo. Esta especulação estava inspirada na epistemologia criticista-positivista. Com Pinheiro Ferreira esboça-se uma tentativa de construção de uma psicologia científico-natural, “liberta do ontologismo teológico-metafísico”, contudo é uma tentativa que não expurgava da Psicologia a metodologia simultaneamente empírica e racional (Borges, 1985).

O interesse pelos estudos dos temas da psicologia residiam no progresso das investigações produzidas em disciplinas como sejam a biologia, neurologia, psiquiatria, filologia, sociologia e pedagogia. As contribuições mais significativas para a Psicologia Científica proviriam, tanto na Europa como em Portugal, das ciências médicas destacando-se aí nomes como os de Bettencourt Ferreira, Magalhães Lemos, Júlio de Matos, Miguel Bombarda e António Maria Sena. Na área de linguística e etnografia destacaram-se as investigações conduzidas por Adolfo Coelho sobretudo na esfera da educação.

O segundo período caracterizar-se-ia, nas palavras de Sílvio Lima (1949), pelo “*experimentalismo crítico*” e “*médico-pedagogismo*”. Nesta fase a psicologia ganha autonomia como ciência experimental, a psicologia é agora laboratorial e quantitativa impulsionada pelos trabalhos experimentais de Weber e Fechner, a psicologia faz uso do método indutivo teorizado por Francis Bacon e Stuart Mill. Neste período em Portugal sobressaem as figuras de António Aurélio da Costa Ferreira e Alves dos

Santos. Alves dos Santos - discípulo de Claparède, Pieron e Binet - cria o primeiro laboratório de psicologia e pedagogia experimental (1912-3); os trabalhos de investigação realizados no laboratório conduziram ao “estabelecimento de cânones antropométricos da criança portuguesa, nas principais etapas da sua evolução e inseriram-se no movimento de renovação científica da prática pedagógica e do aperfeiçoamento do nosso ensino público”, (Abreu, 1990). Uma das facetas originais em Alves dos Santos foi a integração dos fenómenos psicológicos analisados e medidos, na personalidade global dos observandos, atitude que Abreu (1990) designa por “*experimentalismo clínico*”. Com esta atitude evitou os erros da “*dessubjectivação do psiquismo*” e o “*isolacionismo dos fenómenos psíquico*” que a Psicofísica cometera, (Abreu 1990).

Costa Ferreira, médico e pedagogo, funda a “*médico-pedagogia nacional*” com a organização em 1915 do Instituto Médico-pedagógico da Casa Pia de Lisboa, iniciando no domínio escolar a prática das principais novidades científico-pedagógicas então correntes na Europa, Costa Ferreira, notabilizou-se no campo do diagnóstico e da reabilitação de crianças e jovens portadores de deficiências - físicas e psíquicas, (Abreu, 1990), tendo sido mais tarde criado um Instituto com o seu nome.

Em concomitância com os progressos alcançados no domínio da investigação em psicologia são criadas estruturas administrativas e legisladas medidas que se encarregarão de traduzir para o campo da aplicação o resultados dessas investigações. Os anos de 20 e 30 assistirão ao aparecimento de legislação (D. nº 10986 de 31.07.1925, D. nº 11176 de 24.10.25, DL. nº 22751 de 28.06.33, D. nº 22752 de 28.06.33, DL. nº 22753 de 28.06.33, D. nº 22754 de 28.06.33) que dá conta da preocupação pela “*observação psicopedagógica dos alunos*”, postura que se traduziu na criação de um conjunto de Instituições, no âmbito da ***Saúde Escolar e Orientação Profissional***.

Assim, é criada no Ministério da Instrução Pública a Direcção Geral de Saúde escolar, que terá como umas das incumbências a de organizar um gabinete com a aparelhagem necessária com vista à criação de um laboratório de psicologia médico-pedagógica e

cuja actividade, lê-se no corpo do decreto, “*superintenderá em tudo que respeite às condições sanitárias, médico-pedagógicas e higiénicas do pessoal discente das escolas oficiais e particulares e dos respectivos meios de ensino*”. Um outro decreto de 1933 vem regular as funções da medicina escolar no “*domínio da higiene física e moral*” definindo que “*o médico escolar não fará clínica, mas fará psicoterapia e dará regras e conselhos aos estudantes e às famílias*”. Ainda quanto á saúde moral, a doutrina vem discorrer sobre os feitos dos marinheiros na “*epopeia do oriente*”, fazendo alusões a Montaigne, a propósito da formação da vontade, e a Esparta quanto ao processo de a forjar, em relação aos meios que o médico dispõe, para tal, a doutrina fornece alguns conselhos “*Antes de mais nada, deve sondar a alma da criança e deve ganhar a sua confiança. Para estudar as almas não faltam os ensejos na escola: o comportamento nas aulas e a conduta nos jogos fornecem elementos. A observação dos jogos dá grandes informações. O subconsciente funciona no calor da refrega da educação e das conveniências.*”

O terceiro dos períodos a que fizemos alusão, seria marcado por uma inflexão face às opções da epistemologia positivista. As reacções anti-objectivistas reintroduzem na psicologia a realidade humana como, subjectividade, personalidade, historicidade e responsabilidade, são recuperados os conceitos de valor, significado e conflito. Sílvio Lima (1949) escolhe como marco cronológico do novo rumo científico o ano de 1941, porque marca a remodelação do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e, porque as tendências da psicologia compreensiva e humanista se reflectem na estrutura do Instituto de Orientação Profissional dirigido, agora, por Oliveira Guimarães. Este período é marcado, também, pela criação da moderna “*médico-psico-pedagogia portuguesa*” por Vitor Fontes, que simultâneamente, reorganiza o Instituto Costa Ferreira e conduz a revista “*A Criança portuguesa*”. Este Instituto constitui uma “*escola de cultura teórica e de magistério prático de higiene mental infantil*”, com serviços de orientação técnica, em colaboração com o pavilhão de psiquiatria infantil do Hospital Júlio de Matos acabado de criar, em 1942.

A nível Legislativo, a reforma do início dos anos 40 marca um momento de viragem nas preocupações governamentais com a criação da Direcção Geral da Educação

Física Desportos e Saúde Escolar, a partir desta altura, o estado modifica a sua estratégia, “*secundariza*” a função da Saúde Escolar e a vertente psicopedagógica que lhe cabe e passa a dar prioridade ao desporto escolar, tornando claro que o “problema que interessa ao estado é em primeiro lugar a educação física do povo português”, com a saúde escolar “*congelada*” (Granate, 1977, p.12), iniciou-se um longo período, em que pouco se fez naquele domínio - destacando-se, a partir dos anos 60, a actividade do Instituto Aurélio da Costa Ferreira na formação de especialistas em psicologia da educação especial, que culminou na criação do Secretariado Nacional de Reabilitação, encarregue de preparar a lei nº 66/79 de 22.07, para clarificar a educação especial, (Almeida; Barros, Neto, 1993) - que durou até às reformas que vieram a ser introduzidas em resultado das transformações políticas e sociais originadas com a revolução de 1974 (Granate, 1977). Em 1975 (Portaria 29775 de 17.01) são criados, em regime de instalação, os Centros de Medicina Pedagógica (CMP) de Lisboa, Porto e Coimbra, incidindo nos níveis do ensino básico e, cujo trabalho é desenvolvido, numa perspectiva médica - nas vertentes de Saúde Pública/cuidados primários e Medicina Pedagógica/Saúde Escolar, ligada aos aspectos da aprendizagem e à prevenção e correcção dos desajustamentos escolares e disfunções do desenvolvimento - em colaboração com psicólogos, sobretudo ao nível do exame psicológico, como meio auxiliar de diagnóstico (Neves 1984, Meneses 1984). Estes Centros trabalhavam em articulação com os Centros de Saúde Mental Infantil e Juvenil. Em 1986 os C.M.P. são estruturados (DL. nº 107/86 de 21.05) de forma a intervir nas condições médico-pedagógicas da população escolar, nos processos de *orientação escolar e profissional* e, num domínio que passou a constituir uma das grandes preocupações do Ministério da Educação; a prevenção do *insucesso escolar* (Res. C.M. de 21.01.88). Os C.M.P. passam a ser constituídos por equipas médico-psicopedagógicas a quem cabe dar apoio no âmbito psicopedagógico e de higiene mental.

Um percurso de implementação semelhante (D. nº 10986 de 31.07.1925, D. nº 11176 de 24.10.25), e paralelo, tem a área da *Orientação Escolar*, deste modo, é criado em 1925 no Ministério do Trabalho, sob a direcção de Faria de Vasconcelos, o Instituto de Orientação Profissional (IOP) e aprovado o seu Regulamento (Instituição cuja

actividade veio a ser relançado nos anos 70, agora no Ministério da Educação). Ao instituto estaria agregado um “*Serviço de Laboratório de psicotécnica para as investigações de fisiologia e psicologia aplicada ao diagnóstico das aptidões e ao estudo das actividades profissionais*” e, um “*Serviço relativo aos problemas pedagógicos das profissões, aprendizagem, escolas etc.*”, o Instituto teria ainda um “*director habilitado com o curso superior especializado em pedagogia, psicologia experimental e psicotécnica*”, conforme decorre das al. a) e e) do artº. 3º, e al. a) do artº. 4º do Regulamento. O Instituto não teve a possibilidade de constituir uma rede regional de centros tal como aconteceu noutros países europeus.

Devido ao aumento da actividade do IOP, é criado em 1933 (DL. nº 22753 de 28.06.33) o curso para formação de peritos orientadores. No mesmo ano, outro decreto (D. nº 22754 de 28.06.33), depois de algumas lucubrações, com referência a Pascal, sobre a escolha da profissão e, de serem expostos valores estatísticos sobre os acidentes em diversos países, dá conta de que a aplicação de métodos científicos de orientação e selecção profissionais diminuem o número de acidentes. São definidos os objectivos do IOP e definidas a composição e competências das diversas delegações, - que entre outras, “*poderão proceder nas escolas às investigações de carácter pedagógico e psicotécnico*” - este instituto passa a trabalhar em articulação com as escolas procedendo a exames de orientação e de selecção mental dos alunos das escolas primárias, liceus, escolas técnicas e outras instituições oficiais, o mesmo decreto refere que “*o nosso país pode reivindicar a honra de ter sido o primeiro a realizar no ensino oficial o princípio das classes seleccionada e homogéneas.*”, acompanhando de perto o que de equivalente se fazia na Europa, é ainda referido que o IOP “*tem provocado um intenso movimento pedagógico, chamando a atenção sobre o valor e a necessidade de experimentação e sobre o método dos tests*” dando relevo “*à aplicação dos princípios e dos métodos de selecção intelectual e moral.*”

De 1957 a 1974 o Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação lançou e desenvolveu, em algumas escolas secundárias e preparatórias, experiências piloto no âmbito da Orientação. A Partir de 1977 o IOP passou a promover medidas de orientação e de informação escolar e ou profissional impostas pelo lançamento do

9º ano unificado, medidas que se tornaram extensivas ao 7º ano unificado (Marques 1984). Em 1983 - data desta altura o começo da actividade de psicólogos nas escolas secundárias públicas (Campos 1991), a actividade principal dos psicólogos escolares era a orientação profissional, para Almeida, Barros e Neto, (1993) as actividades primordiais do psicólogo apoiavam-se sobre o projecto profissional e a sua planificação - devido à prioridade que o governo atribui à reorganização do ensino técnico (D.N. nº 194-A/83 de 19.10.83) de forma a permitir a satisfação do país em mão-de-obra qualificada, é nomeada uma comissão (D.C. ME/MTSS nº 86/83 de 19.09.83) para estudar a carreira de Conselheiro e Orientação Escolar e Profissional, cujas actividades se articularão com o Instituto do Emprego e Formação Profissional. São lançadas as experiências Pedagógicas do Ensino Técnico-Profissional, acompanhadas por especialistas de OEP que actuarão em estreita colaboração com professores e conselhos directivos das escolas. A actuação dos especialistas da OEP ficou a cargo dos serviços das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação das Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra.

Uma das propostas do relatório (13.01.84), elaborado por aquela comissão, conduziu à criação (D. nº118ME/84 de 26.06.84) em 1984, em cada faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, de um núcleo de OEP formado por psicólogos, para intervir nas escolas da rede do ensino técnico-Profissional.

A estruturação da carreira de psicólogo, quanto à “diferenciação de domínios de intervenção e de funções” como profissional de educação, que então foi proposta, no relatório da comissão, apontava para a atribuição de responsabilidades a um grupo de psicólogos, em cada área geográfica, com diferenciação de funções, permitindo assim ao grupo assegurar o conjunto diversificado de serviços, numa área, e encontrar todas as respostas que a psicologia pode dar, ao processo do desenvolvimento humano, tarefa que um só psicólogo não conseguiria cumprir. Estas propostas tinham como corolário, contribuir para a definição do estatuto do psicólogo, das suas funções e condições do exercício profissional, em virtude de estas medidas serem sentidas como “urgentes para o correto desenvolvimento da psicologia no nosso país” (Campos, 1989).

Em 1991( D.L. nº 190/91 de 17.05) é criado o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e a sua inserção na rede escolar, o modelo de organização definido determina uma intervenção predominantemente psicopedagógica na educação pré-escolar, 1º e 2º ciclos do ensino básico e uma vertente de orientação escolar e profissional no 3º ciclo do ensino básico e secundário, as competências dos serviços, nestes níveis escolares, compreendem a actuação em três domínios: Apoio psicopedagógico a alunos e professores, apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade escolar e orientação escolar e profissional.

Actualmente os serviços de psicologia e orientação escolar do Ministério da Educação possuem um conjunto de atribuições e competências definidas na lei, a carreira e o conteúdo funcional do psicólogo estava em projecto de lei (fazendo uma ponte para a realidade francesa passada, Wallon (1962) referia : *“o que falta à psicologia escolar, não é o zelo dos seus primeiros pioneiros é o de tornar-se uma realidade legal, é de receber o seu estatuto e de obter o reconhecimento oficial”* - citado por Baillet, 1980) tendo este panorama algumas implicações (os professores e os pais não conhecem com precisão os projectos do psicólogo - Almeida, Barros e Neto 1993) na definição do estatuto do psicólogo, situação de que variados autores dão conta, ao proporem um conjunto de funções principais do psicólogo educacional, referindo que *“No contexto da psicologia educacional em Portugal, constatamos a inexistência de uma definição clara do papel do psicólogo”* (Pinto & Leal, 1991).

### 3. OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Por se ter iniciado recentemente com carácter sistemático e de amplitude nacional a colocação de psicólogos nas escolas, pretendeu-se analisar como os professores perspectivam as funções que são possíveis desempenhar por aquele técnico. O objectivo do estudo centrou-se na análise das atitudes dos professores, a partir de reacções avaliativas e em função das categorias referenciados nas duas questões de

investigação que a seguir se propõem, avaliando se elas favorecem mais um tipo de funções, que outro.

A 1ª questão desta investigação a ser analisada e que dá origem à nossa primeira hipótese de trabalho, relaciona-se com a possibilidade de existirem atitudes diferentes entre professores com distinta formação curricular. Assim sujeitos com Curriculum Psicopedagógico e sujeitos sem Curriculum Psicopedagógico apresentariam diferentes atitudes, face às funções do Psicólogo na escola.

A 2ª questão desta investigação relacionada com a nossa segunda hipótese, tem a ver com a possibilidade de sujeitos com e sem Psicólogo na escola possuírem diferenças de atitudes face às funções do Psicólogo na escola.

573 VAL.

## **MÉTODOS**

## 4. MÉTODOS

### 4.1. AMOSTRA

A amostra é constituída por 144 professores dos dois sexos, de escolas dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino oficial, com e sem Psicólogo e Currículo Psicopedagógico, dos Distritos de Lisboa e Setúbal. Para efeitos deste estudo consideraram-se escolas com psicólogo, as escolas que possuíam psicólogo no seu quadro, há pelo menos um ano.

1º CICLO	53 - Professores
2º CICLO	43 - Professores
3º CICLO	48 - Professores

### 4.2. INSTRUMENTOS

A Escala de Atitudes foi constituída a partir de consulta de literatura, em particular no que respeitava a funções do psicólogo na escola. A escala foi sujeita a um teste de análise da consistência interna e a um teste de fiabilidade psicométrico. A modalidade de Escala de Atitudes utilizada é de tipo Likert. A escala inclui 22 proposições seguidas de 5 categorias de respostas possíveis, dispostas num bipolar continuum - Discordo Totalmente, Discordo, Nem concordo Nem discordo, Concordo, Concordo totalmente - às quais se distribuíram notas de 1 a 5, sendo as notas mais altas atribuídas às categorias de respostas mais favoráveis e as notas mais baixas às categorias de respostas menos favoráveis. O inquérito é sob a forma de Questionário, este é constituído por um conjunto de perguntas de resposta aberta e fechada.

O formato do instrumento inclui quatro folhas, uma com elementos identificadores, outra com 22 proposições na Escala de Atitudes, e mais duas com 9 questões, das quais 5 são de resposta aberta, permitindo uma delas colectar informação sobre funções diferentes das propostas. A inclusão das questões 5 e 6 serviram apenas para assinalar a diferença com as questões 7 e 8, isto é, tornar mais discriminativo e

perceptível aos professores, a distinção entre a informação sobre intervenção psicopedagógica e informação em psicologia geral (ver anexo - A).

#### 4.3. PROCEDIMENTOS

Foram previamente contactados os Directores e Presidentes dos Conselhos Directivos de todas as escolas onde decorreu o trabalho de campo. Foi apresentado o formulário (Escala e Questionário) a cada um dos Directores e Presidentes das escolas, tendo posteriormente sido explicado em que consistia a sua aplicação, identificando-se todas as operações implicadas e, informado o que se pretendia através dele, bem como o objectivo do estudo. Os formulários foram distribuídos pelos Directores e Presidentes das escolas aos professores que voluntariamente se dispusessem a colaborar no seu preenchimento. Nas escolas que leccionavam mais de um ciclo foi deixado um número igual de exemplares para os professores de cada ciclo. Os formulários foram recolhidos passados 15 dias sobre a sua distribuição.

A Escala e o questionário foram passados a 144 professores dos 1º, 2º e 3º ciclos de 22 escolas dos Distritos de Lisboa e Setúbal. No Concelho de Lisboa, foram contactadas as Escolas Primárias nº 8,12,14,20,26,73,75,79,101,113, Escolas preparatórias Eugénio dos Santos, Nuno Gonçalves, Almirante Gago Coutinho, Luis de Camões e as Escolas C+S dos Olivais e António Arroios, no Concelho de Setúbal, foi contactada a Academia Luisa Tody, no Concelho Sesimbra, a Escola C+S Santana, no Concelho de Loures, as Escolas nº1 e nº2, no Concelho de Sintra, a Escola Ferreira de Castro e no Concelho de Sines, a Escola C+S Santo André. O trabalho de campo decorreu durante os meses de Julho, Novembro e Dezembro de 1996.

## **APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**

## 5. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A análise estatística foi efectuada no programa estatístico “SPSS”.

### Correlação Item-Total

Em primeiro lugar, foi calculado o grau de associação dos valores obtidos em cada item com os valores obtidos no somatório de todos os itens (total), através do coeficiente de correlação de Pearson. Os resultados, que globalmente revelam associações positivas e moderadas dos itens com o total, são apresentados na Tabela 1. As probabilidades de que estas associações tenham ocorrido por acaso são bastante reduzidas. Os 22 itens foram considerados para análise posterior.

Tabela 1  
Correlação Item-Total

Itens	Correlação	N	p
I1	.3275	144	***
I2	.3716	144	***
I3	.4444	143	***
I4	.5355	143	***
I5	.5409	144	***
I6	.4897	144	***
I7	.6251	138	***
I8	.5881	141	***
I9	.6671	140	***
I10	.7085	139	***
I11	.6655	140	***
I12	.5406	143	***
I13	.4643	143	***
I14	.5966	141	***
I15	.4103	142	***
I16	.5952	142	***
I17	.5506	142	***
I18	.3059	144	***
I19	.4048	143	***
I20	.5589	141	***
I21	.5440	143	***
I22	.5017	143	***

\*\*\* p < .001

### Análise Factorial

Para avaliar até que ponto diferentes itens têm subjacente a mesma dimensão e subsequentemente podermos reduzir o número de variáveis a testar posteriormente, foi

efectuada uma análise em componentes principais. O critério de Kaiser, que selecciona os factores que têm um valor próprio (eigenvalue) superior a 1, foi utilizado para decidir quais os factores a excluir. A fim de facilitar a interpretação dos factores foi usado o método Varimax de rotação ortogonal. As saturações ou pesos factoriais de cada item para cada um dos factores são apresentadas na Tabela 2. Para cada factor são referenciados os seus valores próprios (eigenvalues) e respectiva percentagem da variância explicada.

Tabela 2  
Matriz Factorial após Rotação Ortogonal (Varimax)

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
I22	.76232*	.04229	.03655	-.00238
I10	.75946*	.35174	-.13491	.06247
I20	.74263*	.05390	.02664	.00067
I17	.71695*	.08560	-.05721	-.01045
I16	.69539*	.28986	-.15597	.00719
I11	.68042*	.21708	.01169	.10694
I13	.65340*	-.04164	.25337	.12899
I14	.62593*	.01736	.05404	.45590
I15	.55968*	-.13020	.42368	.10097
I5	.05800	.75198*	.24280	.19058
I6	-.04044	.73462*	.27221	.19656
I7	.26142	.71605*	.09533	.10922
I4	.01730	.69464*	.28531	.34385
I8	.43936	.55338*	-.08356	-.04587
I9	.34602	.55087*	.16430	.21146
I18	.02554	.20374	.84063*	-.06822
I19	-.04740	.32359	.62257*	.20278
I1	-.16658	.34309	.57696*	.38190
I21	.21355	.42771	.45798*	.24644
I3	.07569	.21975	.28578	.76435*
I2	.01290	.35233	.09870	.71293*
I12	.46276	.18404	-.11068	.51778*
Eigenvalue	6.90952	3.66801	1.34301	1.12095
% da variância explicada	31.4	16.7	6.1	5.1

\* Saturação mais relacionada com o factor

Numa análise preliminar procedeu-se ao estudo das rotações Varimax, Oblimin e análise de Clusters, verificou-se que as duas primeiras reflectem uma distribuição semelhantemente homogénea dos itens e maior que a Análise de Clusters. Nas rotações Varimax e Oblimin a composição dos factores, em relação ao número e tipo de Itens, é muito próxima, apenas se distingue o item 21 que no primeiro modelo pertence ao factor 3, e no segundo aparece no factor 1, enfraquecendo a dominância de um só tipo de intervenção no factor 2 e, ampliando, por dispersão, os tipos de intervenção no factor 1. Assim a distribuição dos itens parece ser mais homogénea na rotação VARIMAX.

Verifica-se então que a rotação **VARIMAX** para cada factor, orienta os itens segundo a sequência temática que se apresenta :

F1. Mudanças organizacionais / Dinâmica de grupos de professores / Desenvolvimento de curriculum / Inovação em educação / Formação permanente / Dinâmica de reuniões alargadas / Constituição das turmas / Nível das turmas / Turmas problema.

F2. Aprendizagem / Inadaptação / Formação funcionamento dos grupos / Desenvolvimento / Metodologia pedagógica / Dinâmica de grupos de alunos.

F3. Orientação E.P. / Jovens desviantes / Inadaptação escolar / Desenvolvimento pessoal.

F4. Perturbações psicológicas / Inadaptação familiar / Trocas de informação no interior da escola.

Na rotação VARIMAX existe maior homogeneidade, porquanto se obtém um maior número de afinidades no enfoque de intervenção dominante e, em certa medida, da

respectiva Área de formação para cada Factor. Assim, funções que são predominantemente de intervenção da área da Psicologia Educacional e da área da Psicologia Clínica estão agrupadas de forma dominantemente num factor, originando uma sequência temática mais homogênea como se reproduz na Tabela 4.

Tabela 3

## Intervenção Psicológica e área de formação das Funções do Psicólogo na escola

FUNÇÕES	INTERVENÇÃO DOMINANTE	ÁREAS
22. Intervenção na planificação de mudanças organizacionais.	ORGANIZACIONAL	ORGANIZAÇÕES
10. Prestações enquanto especialista de relações interpessoais na dinâmica de grupos de professores.	RELAÇÕES -INTERPESSOAIS DINÂMICA DE GRUPOS	CLINICA ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAL
20. Elaboração e desenvolvimento do Curriculum.	PSICOPEDAGÓGICA	EDUCACIONAL
17. Consultor para experimentação de inovação em educação.	PSICOPEDAGÓGICA	EDUCACIONAL
16. Sensibilização de professores para a sua reciclagem pedagógica no âmbito da formação permanente.	ORGANIZACIONAL	ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAL
11. Prestações enquanto especialista de relações interpessoais na dinâmica de reuniões alargadas (assembleias, encontros escola-família, encontros para a gestão social da escola).	RELAÇÕES -INTERPESSOAIS DINÂMICA DE GRUPOS	CLINICA ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAL
13. Intervenção na constituição das turmas.	PSICOPEDAGÓGICA	EDUCACIONAL CLINICA
14. Diagnosticar o nível das turmas para a prevenção de inaptações e insucesso escolar e não para a promoção do desenvolvimento de determinados alunos em particular.	PSICOPEDAGÓGICA	EDUCACIONAL CLINICA
15. Intervenção técnica para ajudar a intervenção pedagógica dos professores com os grupos e turmas problema.	PSICOPEDAGÓGICA	EDUCACIONAL CLINICA
5. Informação psicológica sobre os problemas da aprendizagem.	FORMATIVA - INFORMATIVA	EDUCACIONAL
6. Informação psicológica sobre as causas e problemas da inaptação.	FORMATIVA - INFORMATIVA	CLINICA
7. Informação psicológica sobre a formação e funcionamento dos grupos.	FORMATIVA - INFORMATIVA	CLINICA EDUCACIONAL ORGANIZAÇÕES
4. Informação psicológica sobre os problemas do desenvolvimento.	FORMATIVA - INFORMATIVA	CLINICA EDUCACIONAL
8. Informação psicológica sobre a metodologia pedagógica.	FORMATIVA - INFORMATIVA	EDUCACIONAL
9. Prestações enquanto especialista de relações interpessoais na dinâmica de grupos de alunos.	RELAÇÕES -INTERPESSOAIS DINÂMICA DE GRUPOS	CLINICA EDUCACIONAL ORGANIZAÇÕES
18. Orientação escolar e profissional dos alunos.	PSICOPEDAGÓGICA	EDUCACIONAL
19. Intervenção Institucional e comunitária sobre situações de jovens desviantes ( delinquência, droga, prostituição).	PSICOTERAPEUTICA	CLINICA EDUCACIONAL
1. Intervenção diagnóstica e terapêutica em casos de inaptação escolar (comportamento, ajustamento, aprendizagem).	PSICOTERAPEUTICA	CLINICA EDUCACIONAL
21. Intervenção no ajustamento e desenvolvimento pessoal dos alunos.	PSICOTERAPEUTICA	CLINICA EDUCACIONAL
3. Intervenção diagnóstica e terapêutica em casos de perturbações psicológicas presumidas.	PSICOTERAPEUTICA	CLINICA
2. Intervenção diagnóstica e terapêutica em casos de inaptação familiar.	PSICOTERAPEUTICA	CLINICA EDUCACIONAL
12. Intervenção na promoção de trocas de informação no interior da escola.	RELAÇÕES -INTERPESSOAIS DINÂMICA DE GRUPOS	ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAL

## Consistência interna

A partir dos quatro factores indicados na análise anterior foram construídas quatro escalas. Foi utilizado o procedimento *alpha de Cronbach* para avaliar se cada escala está a medir uma mesma dimensão e se os itens que constituem a escala têm consistência interna. Os resultados obtidos são indicados na Tabela 3. A regra básica diz-nos que o valor de alpha deve idealmente ser superior ou igual a .80. Apenas as duas últimas escalas apresentam valores inferiores à regra, contudo, serão consideradas em análises posteriores. Primeiro, porque o cálculo de alpha se torna muito restrigente dado o número reduzido de itens que as compõem. Segundo, porque nos remetem para dimensões teoricamente relevantes face ao objectivo geral deste trabalho.

Tabela 4  
Consistência interna (alpha de Cronbach)

Escala	Média	D.P.	Nº Itens	alpha
Intervenção Psicopedagógica	32,2409	6,0701	9	,8737
Formação/Informação	24,3162	3,5792	6	,8252
Intervenção Psicoterapêutica- 1	17,5105	1,9889	4	,7394
Intervenção Psicoterapêutica- 2	11,8592	2,0232	3	,6068

A Escala de Intervenção Psicopedagógica é composta por uma maioria de itens relacionados com a Intervenção desta escala:

5 itens de intervenção Psicopedagógica (20,17,13,14,15).

2 itens de intervenção Organizacional (22,16).

2 itens de intervenção em Relações Interpessoais e Dinâmica de Grupos (10,11).

A Escala de Formação/Informação inclui uma maioria de itens relacionados com esta intervenção:

5 itens de intervenção Formação/ Informação (5,6,7,4,8).

1 item de intervenção em Relações Interpessoais e Dinâmica de Grupos (9).

A Escala de Intervenção Psicoterapêutica-1 possui uma dominância de itens relacionados com esta intervenção:

3 itens de intervenção Psicoterapêutica (19,1,21).

1 item de intervenção Psicopedagógica (18).

A Escala de Intervenção Psicoterapêutica-2 possui uma dominância de itens relacionados com esta intervenção:

2 itens de intervenção Psicoterapêutica (3,2).

1 item de intervenção em Relações Interpessoais e Dinâmica de Grupos (12).

### Análise de Variância

Nesta secção testámos o efeito de possuir ou não currículo psicopedagógico e ter ou não psicólogo na escola, segundo um plano factorial (2x2), sobre cada uma das quatro escalas previamente referidas. Para cada sujeito foi obtido um valor em cada uma das 4 escalas mencionadas, através da média dos itens que as compõem. Foram, portanto, realizadas quatro Análises de variância (Anova Two-Way), cujas médias são apresentadas nas Figuras 1 a 4.

Em cada escala examinaram-se as Médias obtidas por cada grupo de sujeitos nas variáveis. As designações (CURR0), (CURR1), (PSI0) e (PSI1) correspondem respectivamente a não possuir e possuir Curriculum, e não possuir e possuir Psicólogo.

Na escala de INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA as Médias têm a seguinte distribuição:

47 sujeitos com CURR0 e PSI0 (M3.66).

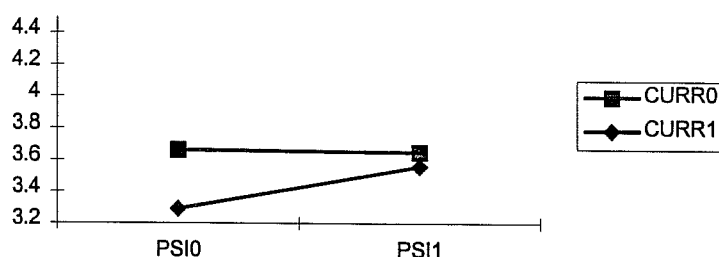
46 sujeitos com CURR0 e PSI1 (M3.65).

23 sujeitos com CURR1 e PSI0 (M3.29).

20 sujeitos com CURR1 e PSI1 (M3.56).

Figura 1

### INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA



Ao nível desta escala, verificamos que sujeitos **Com Curriculum** e sujeitos **Sem Curriculum** possuem atitudes diferentes quanto às opções sobre as funções do psicólogo na escola. A variável Curriculum Psicopedagógico afecta positivamente as atitudes dos sujeitos **Sem Curriculum**. Ao invés o **Curriculum**, induz nos sujeitos atitudes de menor adesão às funções desta escala. Contudo, os sujeitos **Com Curriculum** aumentam ligeiramente as suas atitudes de adesão quando simultâneamente exercem numa escola **Com Psicólogo**.

Para esta escala, no que diz respeito aos efeitos principais, verificou-se apenas um tendência para diferença em função da existência de curriculum psicopedagógico ( $F(1)=1,56$ ;  $p<.07$ ). Não existe interacção entre os dois factores.

Na escala de FORMAÇÃO/ INFORMAÇÃO as Médias têm a seguinte distribuição:

47 sujeitos com CURR0 e PSIO (M3.98).

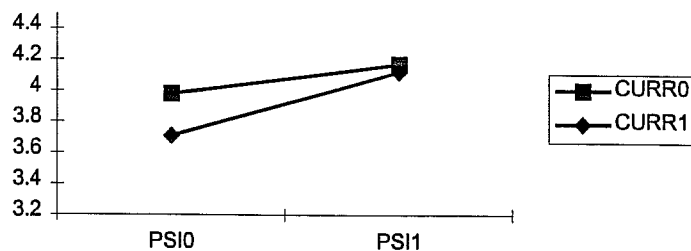
46 sujeitos com CURR0 e PSII (M4.17).

23 sujeitos com CURR1 e PSIO (M3.71).

20 sujeitos com CURR1 e PSII (M4.12).

Figura 2

INTERVENÇÃO FORMAÇÃO /INFORMAÇÃO



A tendência geral do comportamento das variáveis Currículo Psicopedagógico e Psicólogo, nesta escala, é semelhante à da escala anterior. Assim, sujeitos **Sem Currículo**, possuem atitudes de maior adesão do que sujeitos **Com Currículo**. Porém, as atitudes dos sujeitos **Com Psicólogo**, são mais favoráveis que as atitudes dos sujeitos **Sem Psicólogo** na escola.

Nesta escala verificou-se apenas uma diferença significativa em função do factor presença de psicólogo na escola ( $F(1)=2,24$ ;  $p<.02$ ), e não existe interação entre os dois factores.

Na escala de INTERVENÇÃO PSICOTERAPÊUTICA-1 as Médias têm a seguinte distribuição:

47 sujeitos com CURR0 e PSI0 (M 4.34).

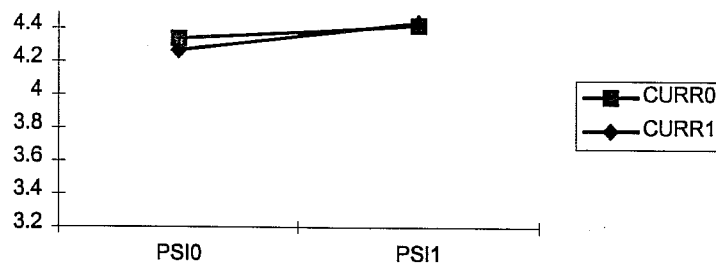
46 sujeitos com CURR0 e PSI1 (M 4.42).

23 sujeitos com CURR1 e PSI0 (M 4.27).

20 sujeitos com CURR1 e PSI1 (M 4.40).

Figura 3

INTERVENÇÃO PSICOTERAPÊUTICA- 1



Nesta escala observa-se a mesma tendência que nas anteriores, aqui as variáveis evoluem com maior proximidade entre elas. O efeito **Com Curriculum**, diminui muito ligeiramente as atitudes de adesão dos sujeitos e, a existência de psicólogo na escola torna mais favorável as Atitudes de todos os sujeitos a esta escala. O **Curriculum** só produz efeito quando se trabalha numa escola **Com Psicólogo**.

Não se verificaram efeitos principais nem de interação em relação aos dois factores.

Na escala de INTERVENÇÃO PSICOTERAPÊUTICA-2 as Médias têm a seguinte distribuição:

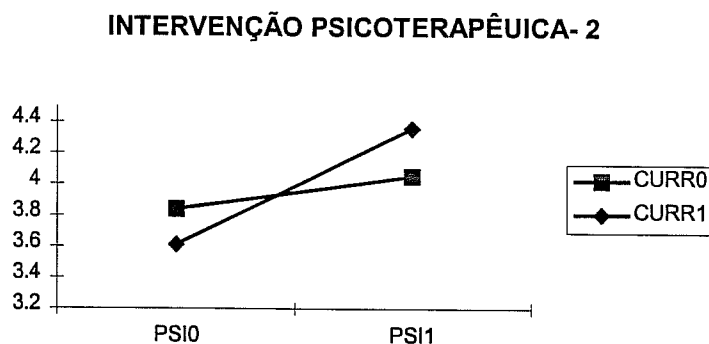
47 sujeitos com CURR0 e PSI0 (M 3.84).

46 sujeitos com CURR0 e PSI1 (M 4.05).

23 sujeitos com CURR1 e PSI0 (M 3.61).

20 sujeitos com CURR1 e PSI1 (M 4.36).

Figura 4



Para este factor existe interacção das variáveis com valores significativos. Os sujeitos **Com Curriculum**, só exibem atitudes de maior adesão do que os sujeitos **Sem Curriculum**, se, simultâneamente com aquela condição, trabalharem em escolas **Com Psicólogo**. Se se tratar de uma escola **Sem Psicólogo**, os sujeitos **Com Curriculum**, apresentam valores inferiores aos sujeitos **Sem Curriculum**. A conjugação dos efeitos **Com Psicólogo** e **Com Curriculum** é determinante para uma maior adesão dos professores ás funções desta escala.

A diferença nas Atitudes entre os sujeitos **Com** ou **Sem Curriculum** é dependente de ter ou não Psicólogo na escola, isto é, a diferença nas Atitudes entre os sujeitos **Com** ou **Sem Curriculum** depende de os sujeitos **possuírem** ou **não Psicólogo** na escola.

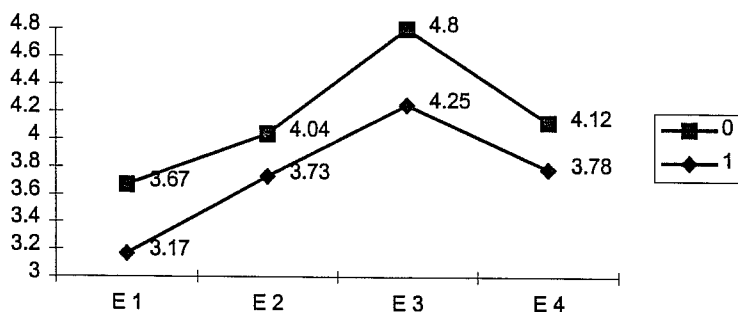
Esta análise revelou uma diferença significativa em função do factor presença de **psicólogo na escola** ( $F(1)=4,85$ ;  $p<.01$ ). Verificou-se também uma interação entre os dois factores ( $F(1)=2,16$ ;  $p<.03$ ), ( ver anexo G).

## ANALISE DESCRITIVA

Em virtude da reduzida dimensão da amostra submeteram-se as variáveis, Satisfação Curricular, Utilização dos Serviços de Psicologia, Ciclos, Director de Turma e Habilitações a um tratamento descritivo, Fig 5 a 10.3. Estas variáveis assumem nos quadros, em anexos, respectivamente a designação (SAT), (USP), (Ciclos), (DIRT), (HAB). Procedeu-se à análise da estatística descritiva destas variáveis, para cada uma das escalas da rotação VARIMAX; E1- Intervenção Psicopedagógica, E2- Formação Informação, E3- Intervenção Psicoterapêutica- 1, E4- Intervenção Psicoterapêutica- 2, a fim de se avaliarem diferenças e algumas tendências do sentido daquelas variáveis. A análise incidiu sobre as diferenças de MÉDIAS e do DESVIO PADRÃO. As anotações (c), (1) e (s), (0) significam respectivamente possuir ou não o atributo, com excepção da variável Satisfação Curricular, em que (1) e (0) significam respectivamente Satisfação, Insatisfação. Para a variável Habilitações, (1) corresponde ao grau académico de Licenciatura ou grau superior e (2), a um grau académico inferior ao de Licenciatura.

Figura 5

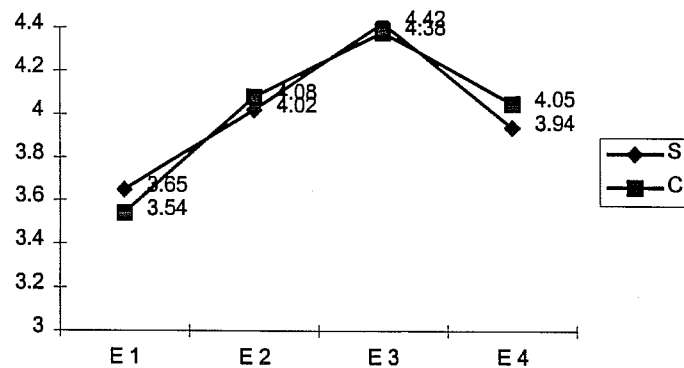
Satisfação com os conteúdos do Curriculum Psicopedagógico



Nesta variável há a destacar que, os sujeitos que manifestam Insatisfação face ao seu Curriculum, possuem resultados superiores aos que manifestam Satisfação, revelando por isso atitudes de maior adesão em todas as Escalas. Sendo a Escala 3 a que apresenta maiores médias nos dois grupos, é também a Escala em que a dispersão de resultados é menor para os dois grupos.

Figura 6

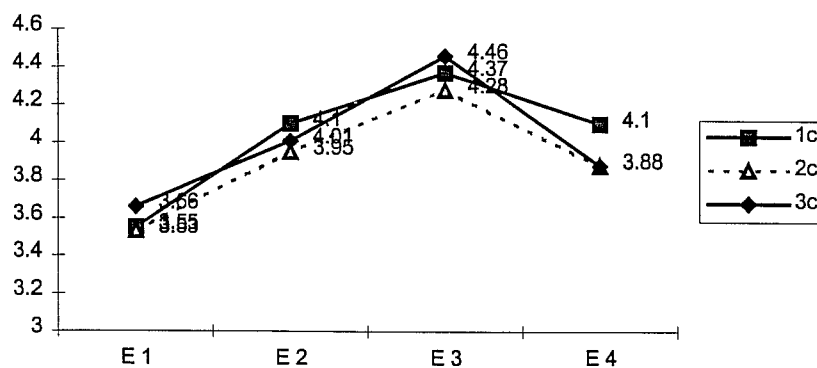
Utilização dos serviços de psicologia de uma escola



Os valores das médias dos dois grupos é semelhante, as médias registam valores mais elevados na Escala 3. A variabilidade de resultados mais baixa nos dois grupos é na Escala 3.

Figura 7

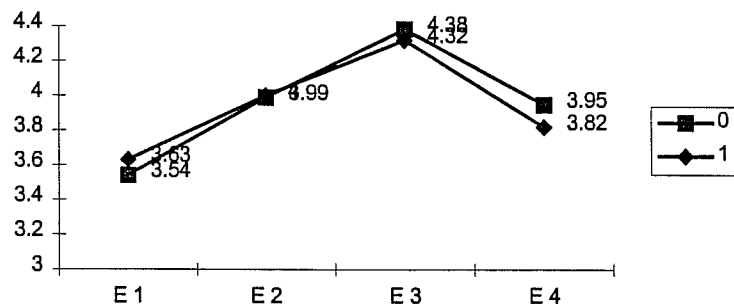
1º, 2º e 3º CICLOS



A Média varia no mesmo sentido para os três grupos, registrando os valores mais elevados na Escala 3. Os 3 Ciclos tem a variação mais baixa na Escala 3.

Figura 8

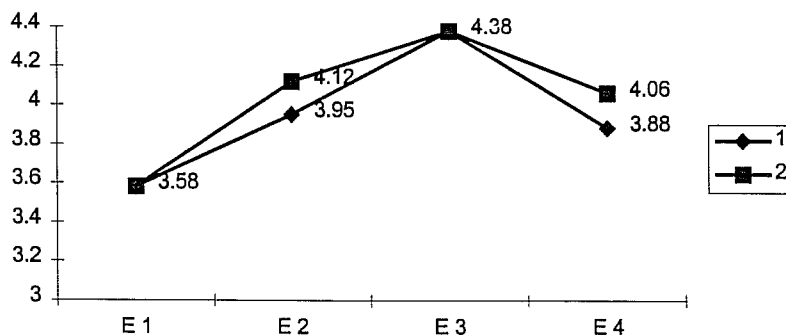
Director de Turma



A tendência dos valores médios nesta variável segue o mesmo padrão das variáveis anteriores, os valores mais elevados são obtidos na Escala 3. Os valores de dispersão nos dois grupos atingem os valores mais baixos na Escala 3.

Figura 9

Habilitações



Os valores das médias são semelhantes na 4 Escalas para os dois grupos, registando os valores mais elevados na Escala 3. O valor mais baixo de dispersão regista-se na Escala 3 para os dois grupos.

Da análise da estatística descritiva das médias das 9 variáveis estudadas nas 4 Escalas, verifica-se que o conjunto das variáveis apresenta um comportamento similar, os valores médios mais elevados registam-se na Escala 3 e a variabilidade de resultados é também a mais baixa na Escala 3 (ver anexo - H).

## TABELAS DE FREQUÊNCIAS

Procedeu-se de igual forma a uma análise das frequências da escala de Avaliação da Escala de Atitudes (ver anexo C) e das frequências às questões 1A, 1B e 4E do Questionário (ver anexo D).

Tabela 5

### Frequências da Escala de Avaliação

It E.A.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TT
1	1	3	2	1	2	2	3	5	3	7	5	6	3	2	1	9	4	1	1	7	2	4	74
2	0	1	3	1	2	0	4	18	4	19	18	21	22	11	0	20	19	0	1	19	1	15	199
4	53	68	67	69	70	75	72	72	79	55	58	55	72	71	75	57	60	62	60	50	92	54	1446
5	88	56	58	57	56	57	30	21	29	18	23	21	15	30	55	20	13	73	74	17	33	16	860
NR	0	0	1	1	0	0	6	3	4	5	4	1	1	3	2	2	2	0	1	3	1	1	
TT	144	144	144	144	144	144	144	144	144	144	144	144	144	144	144	144	144	144	144	144	144	144	144

Verificamos que para os Itens 1, 18 e 19, as respostas foram quase 100% nas posições 4 (Concordo) e 5 (Concordo Totalmente), da escala de atitudes e os Itens mais cotados em 1 (Discordo totalmente) e 2 (Discordo) foram os 10, 12, 16, e 20.

Tabela 6

Frequência das respostas à Questão 1A

**Colaboradores com as funções do Psicólogo**

	PSI 0		PSI 1		
	CURR 0	CURR 1	CURR 0	CURR 1	
Professores	28	14	26	7	75
Familiares/ Encarregados de educação	11	8	13	3	35
Assistentes Sociais	10	1	14	10	35
Professores de Educação Especial	6	4	13	8	31
Médicos/ Técnicos de Saúde Escolar	7	1	10	3	21
Directores de turma	8	4	9	2	23
Orgãos directivos da escola	4	3	7	2	16
Auxiliares Educativos	4	1	3	1	9
Terapeutas	1	1	0	2	4
Comunidade Educativa	1	1	0	1	3
Centros de Saúde	0	0	2	1	3
Associações de estudantes	1	0	1	1	3
Ministério da Educação	1	0	0	1	2
Equipas Multidisciplinares	0	0	0	2	2
Pedagogo	0	1	0	0	1
Colegas de Turma	1	0	0	0	1
Educadores Sociais	0	0	0	1	1
Sociólogos	1	0	0	0	1
Técnicos de Psicomotricidade	0	0	0	1	1
Instituições de Apoio à Juventude	1	0	0	0	1
Sem opinião	5	2	5	1	13
total de respostas	90	41	103	47	281

Verifica-se que os professores **Sem Curriculum** referem com mais frequência as entidades identificadas (sendo nelas, que os professores **Com Curriculum** registam os resultados mais baixos):

-Professores

-Familiares/ Encarregados de Educação

-Médicos/ Técnicos de Saúde Escolar

- Directores de Turma
- Orgãos Directivos da Escola
- Auxiliares Educativos

Os professores **Com Psicólogo** referem em maior número :

- Assistentes Sociais
- Professores de Educação Especial
- Médicos/ Técnicos de Saúde Escolar
- Orgãos Directivos da Escola
- Centros de saúde

Os professores **Sem Psicólogo** referem mais vezes :

- Professores
- Familiars/Encarregados de Educação

No conjunto dos resultados a opinião dos professores em relação aos técnicos que devem colaborar com o psicólogo no exercício das funções propostas, a escolha recai sobre os professores, com grande diferença sobre o segundo e terceiro grupo de agentes, Familiares e Assistentes Sociais. Destaca-se a importância que os professores dão ao desempenho dos Familiares dos alunos, enquanto colaboradores com as funções do psicólogo, atribuindo-lhes o segundo maior papel neste quadro de referentes a par dos Assistentes Sociais, revelando por outro lado que muita da colaboração se organiza em torno do objecto de intervenção da assistência social.

Tabela 7

Frequência das respostas à Questão 1B

**Porque se colabora com as funções do Psicólogo**

	PSI 0		PSI 1		
	CURR 0	CURR 1	CURR 0	CURR 1	
Multidisciplinaridade/ Complementaridade/ Confrontar perspectivas/ Globalizar situações	2	5	11	8	26
Conhecer melhor o aluno	9	4	3	1	17
Processo educativo	4	4	4	0	12
Casos problema	3	2	3	2	10
Apoio/ Acompanhamento	5	1	3	0	9
Sucesso Educativo	2	2	1	3	8
Desenvolvimento do aluno	1	2	2	1	6
Ligar teoria e prática	3	0	0	0	3
Responsabilização	1	0	1	0	2
Diagnosticar	1	0	1	0	2
Aprendizagem	1	1	0	0	2
Serviço da escola	1	0	0	0	1
Contacto com a família	0	0	1	0	1
Coerência nas directrizes a dar ao aluno	1	0	0	0	1
Formação	1	0	0	0	1
Prevenção	0	0	1	0	1
Motivos relacionados com Funções do Psicólogo	12	5	12	1	30
Opinião imprecisa	9	6	7	5	25
Sem opinião	15	3	12	5	35
Total de respostas	67	33	59	23	183

Verifica-se que os professores **Com Psicólogo** referem em maior número:

-Multidisciplinaridade/Complementaridade/Confronto de perspectivas

Os professores com o atributo **Sem Curriculum** são os que em maior número não manifestam qualquer opinião e, para quem a colaboração é de tipo circular.

Os professores **Sem Psicólogo** são favoráveis a motivos relacionados com:

- Melhor conhecimento do aluno
- Processo Educativo
- Apoio/Acompanhamento
- Ligar teoria e prática
- Aprendizagem

No conjunto as razões apontadas pelos professores para a colaboração relevam em primeiro lugar do reconhecimento da necessidade de se proceder a um trabalho multidisciplinar, seguidas de motivações relacionadas com o conhecimento do aluno, mais do que as relacionadas com a simples intervenção na relação do Processo Educativo/ Aprendizagem.

Os professores **Com Psicólogo** são os maiores adeptos da colaboração multidisciplinar e os professores **Sem Psicólogo** são os que vêm na colaboração uma forma para se chegar a um melhor conhecimento do aluno. As motivações relacionadas com as funções do psicólogo resultam de um efeito circular, ou seja, a colaboração deve existir porque as funções do psicólogo são as mais adequadas para que exista essa colaboração, são os professores **Com Psicólogo** e **Com Currículo** os que dão menos respostas deste tipo.

Tabela 8

Frequência das respostas à Questão 4E

**Opinião sobre as funções do Psicólogo na Escola**

	PSI 0		PSI 1		
	CURR 0	CURR 1	CURR 0	CURR 1	
Ajuda	1	1	3	2	7
Positiva	1	1	2	0	4
Favorável	2	1	0	2	5
Resulta	1	0	1	1	3

Necessária	0	0	1	1	2
Útil	2	0	0	0	2
Boa	1	0	1	0	2
Muito positiva	0	0	0	1	1
Faz falta	0	0	1	0	1
Dá soluções	0	0	1	0	1
Insuficiente	0	0	3	1	4
Pouca disponibilidade de tempo	0	0	5	1	6
Respostas mínimas	0	0	0	1	1
Superficial	0	0	0	1	1
Não resulta	0	0	0	1	1
Não concludente	0	0	1	0	1
Demorado	0	0	0	1	1
Pouco eficiente	1	0	0	0	1
Opinião imprecisa	1	2	6	2	11
Sem opinião	42	18	24	5	89
total	51	23	49	20	144

Verifica-se que os professores **Com Psicólogo** são mais favoráveis às funções dos serviços de Psicologia, mas são também os menos favoráveis, são contudo mais favoráveis que desfavoráveis.

Quanto às respostas favoráveis, os professores **Sem Curriculum** manifestam opiniões favoráveis em maior número, do que os professores **Com Curriculum**. Quanto às respostas desfavoráveis os professores **Sem Curriculum** manifestam opiniões desfavoráveis em maior número, do que os professores **Com Curriculum**. O atributo **Sem Curriculum** é o que em maior número não manifesta opinião.

As opiniões dos professores sobre as funções do Psicólogo na escola são essencialmente de valência positiva, embora se registem posições de tendência negativa.

## RESUMO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Quanto ao grau de Correlação, verifica-se que a correlação Item -Total para cada Item é positiva e, com uma probabilidade inferior a .001 de acontecer por acaso. O Item I18 possui a menor correlação (.31) e o I10 o mais alto grau de correlação (.71). Ora já

verificámos que tanto os baixos como os altos graus de correlação conduzem a uma certa perseverança e rigidez das atitudes e a uma maior resistência à mudança.

A análise em componentes principais seleccionou 4 factores pelo Método VARIMAX de rotação ortogonal, a partir dos quais se construíram 4 escalas, que posteriormente foram sujeitas à análise de variância para testar os efeitos das Variáveis Curriculum Psicopedagógico e Psicólogo na Escola, tendo a análise do plano factorial empregue, revelado que :

A Escala Intervenção Psicopedagógica apresenta apenas um **tendência** para diferença em função da existência de **currículo psicopedagógico** ( $F(1)=1,56; p<.07$ ).

A Escala Formação/Informação aponta para uma **diferença significativa**, apenas em função do factor presença de **psicólogo na escola** ( $F(1)=2,24; p<.02$ ).

A Escala Intervenção Psicoterapêutica 2 revelou uma **diferença significativa** em função do factor presença de **psicólogo na escola** ( $F(1)=4,85; p<.01$ ). Verificou-se também uma **interacção** entre os dois factores ( $F(1)=2,16; p<.03$ ).

Assim no que respeita às hipóteses formuladas nas nossas questões de investigação:

Para a 1ª Hipótese não se rejeita a  $H_0$  para nenhuma das Escalas, embora na Escala de Intervenção Psicopedagógica, ( $F(1)=1,56; p<.07$ ), as diferenças sejam tendencialmente significativas.

Verifica-se assim que as atitudes dos professores **Sem Curriculum** Psicopedagógico se expressam de forma tendencialmente significativa mais favoravelmente às funções da Escala **Intervenção psicopedagógica**. De resto, embora com resultados **sem significado estatístico** e com excepção da escala Intervenção Psicoterapêutica 2, na situação com psicólogo, as atitudes mais favoráveis dos professores **Sem Curriculum**, é um dado que se repete nas outras Escalas.

O caso da Escala **Formação/Informação** coloca em evidência que este grupo de professores é favorável ao conjunto de funções que se dirigem à informação, acentuando por isso o carácter formativo destas funções.

Com excepção das escalas **Formação/Informação** e **Intervenção Psicoterapêutica 2**, onde existe dependência para o factor **presença de psicólogo**, as atitudes dos professores face às funções do Psicólogo Escolar são portanto essencialmente independentes de ter ou não Curriculum Psicopedagógico e possuírem ou não Psicólogo na Escola isoladamente.

Para a nossa 2<sup>a</sup> Hipótese rejeita-se a H<sub>0</sub> para as Escalas **Formação/Informação**, ( $F(1)=2,24$ ;  $p<.02$ ) e **Intervenção Psicoterapêutica-2**, ( $F(1)=4,85$ ;  $p<.01$ ) e aceita-se para as restantes Escalas.

Verifica-se que o efeito possuir **Psicólogo na Escola** produz atitudes, de forma significativa, mais favoráveis dos professores às funções das Escalas **Formação/Informação** e **Intervenção Psicoterapêutica 2**.

A **interacção** na Escala **Intervenção Psicoterapêutica 2**, entre os factores **presença de psicólogo na escola** e **currículo psicopedagógico** ( $F(1)=2,16$ ;  $p<.03$ ) é significativa, indicando-nos que as atitudes dos Professores que têm ou não Curriculum Psicopedagógico parece ser dependente de ter ou não Psicólogo na escola.

Assim, possuir Psicólogo na escola favorece atitudes de maior adesão dos professores Com e Sem Curriculum Psicopedagógico, às funções constantes da Escala **Intervenção Psicoterapêutica 2**, porém potencia atitudes de maior adesão de professores Com Curriculum Psicopedagógico.

Nas variáveis SAT, USP, CICLOS, DIRT, e HAB, os valores médios indicam uma maior adesão das atitudes de todos os professores pelas funções associadas à Escala **Intervenção Psicoterapêutica -1**, sendo as atitudes nesta escala mais homogéneas, os valores de DP são inferiores, não existem, por isso, diferenças expressivas entre os

professores. Esta Escala beneficia do elevado nível de adesão das atitudes dos professores às funções dos Itens I1, I18, e I19 que a Escala de Avaliação põe de manifesto.

Na Escala de Atitudes as frequências registadas revelam que os Itens I1, I18 e I19 são cotados na sua quase totalidade nas respostas Concordantes, sendo os Itens I10, I12, I16, e I20 os mais cotados nas respostas Discordantes.

Assim quanto à Intensidade das reacções avaliativas dos sujeitos, que é dada pelo afastamento em relação ao ponto neutro, traduzindo-se em reacções mais extremas, tornando as atitudes mais definitivas, verificamos que se destacam 7 itens, 3 com Direcção positiva e 4 com Direcção negativa (Tabela 5).

Os Itens I1, I18 e I19, cuja Intensidade é expressa pela força de atracção, a sua distribuição está próxima dos 100% em relação às duas categorias avaliativas de respostas favoráveis. Os Itens I10, I12, I16 e I20 expressam a força de repulsão traduzida nos maiores valores negativos obtidos. As respostas produzidas pelos professores à classe de objectos que constituem estas sete funções, traduzem as reacções avaliativas mais extremas. A intensidade da atitude reflecte a força da reacção avaliativa, no caso vertente, é representada pelas posições extremas (1 e 5) ocupadas no continuum das cinco categorias de resposta avaliativa. Ora os autores são unânimes em referir que as atitudes tornam-se mais definitivas quando se traduzem em reacções mais extremas e intensas, ocupando, por isso, posições de centralidade no subsistema no qual foram integradas oferecendo, assim, maior resistência á mudança.

Destaque das respostas ao Questionário

**-Professores Sem Curriculum :**

Questão 1A : Referem em maior número Professores, Familiares/ Encarregados de Educação, Médicos/ Técnicos de Saúde Escola, Directores de Turma, Órgãos Directivos da Escola e Auxiliares Educativos.

Questão **1B** : Em maior número não manifestam qualquer opinião e evocam colaboração de tipo circular.

Questão **4E** : Manifestam opiniões favoráveis e desfavoráveis em maior número e em maior número não manifestam opinião.

**-Professores Sem Psicólogo :**

Questão **1A** : Referem mais vezes Professores e Familiares/ Encarregados de Educação

Questão **1B** : São favoráveis a motivos relacionados com o Melhor conhecimento do aluno, Processo Educativo, Apoio/Acompanhamento, Ligar teoria e prática e Aprendizagem.

Dão mais respostas de tipo circular. A colaboração é uma forma para melhor conhecimento do aluno.

**-Professores Com Psicólogo :**

Questão **1A** : Referem em maior número, Assistentes Sociais, Professores de Educação Especial, Médicos/ Técnicos de Saúde Escolar, Órgãos Directivos da Escola e Centros de saúde

Questão **1B** : Referem em maior número Multidisciplinaridade/ Complementaridade/ Confronto de perspectivas sendo os maiores adeptos da colaboração multidisciplinar.

Questão **4E** : São os mais e menos favoráveis às funções dos serviços de Psicologia, são contudo mais favoráveis que desfavoráveis.

## **CONCLUSÕES E DISCUSSÃO**

## 6. CONCLUSÕES

Numa primeira leitura e pelos indicadores obtidos, podemos concluir que os professores que na sua formação curricular não possuíram conteúdos psicopedagógicos, tendo ou não psicólogo na escola, ao registarem atitudes mais favoráveis às escalas **Intervenção psicopedagógica**, **Intervenção Psicoterapêutica-1** e **Formação/Informação** (Figuras 1 a 3) revelam expectativas positivas sobre a eficácia das funções associadas a estes tipos de intervenção. Mas é em relação ao tipo de **Intervenção psicopedagógica** (Fig. 1), que as atitudes assumem mais relevância, pois o grupo de funções 13,14,15 e 17 (Tabelas 3 e 4), estão profundamente relacionadas com o acto pedagógico (tal como os agentes escolhidos como colaboradores com as funções do psicólogo na questão 1-A, na Tabela 6), que é a actividade fundamental do professor, muitas vezes exercido em situações problemáticas, tal como são as situações a que as funções da escala Intervenção Psicoterapêutica-1 (Tab. 3 e 4) se dirigem. A associação destas funções com as da escala Formação/Informação (Tab. 3 e 4) completam o ciclo das necessidades emergentes nestes professores, de onde sobressaem a preparação do clima e das condições que tornem eficaz o exercício do acto pedagógico e uma suficiente formação que lhes permita a compreensão das situações problemáticas e a sua gestão. Estes professores dão ainda potentes indicadores de uma necessidade formativa, em virtude do número de respostas de tipo circular e das suas faltas de opinião (Tab. 7).

Concluimos também que as funções psicopedagógicas e de orientação escolar, predominantemente exercidas pelo psicólogo em situação escolar, não constituem o alvo preferencial das atitudes dos professores com psicólogo na escola, pois sabemos que são significativamente favoráveis às funções da escala **Intervenção psicoterapêutica-2** (Fig.4), parece pois existir aqui a interacção de uma estrutura cognitiva relevante, com os objectos sociais associados às funções desta escala e não áquelas outras, estrutura que terá surgido no decurso da experiência e da formulação de conceitos avaliativos e crenças que os professores tiveram com esses objectos. Poderíamos então dizer que a presença do psicólogo na escola, conduziria à

preferência por estas funções, não, em resultado do contacto com o trabalho do psicólogo nesta direcção, mas sim, combinando-se com a existência de casos e situações, as mais adequadas ao exercício das funções daquela escala (existindo uma adequada identidade entre o contexto em que estas funções intervêm e a escolha dos técnicos colaboradores com essas funções, feita à questão 1-A, na Tabela 6). Em primeiro plano a presença do psicólogo tornar-se-ia, por si mesmo, um meio que favorece a formação de expectativas e, em segundo plano a coexistência das duas condições activariam, por intermédio da actividade pedagógica, as atitudes favoráveis a esta escala.

Para a escolha significativa das funções desta escala é importante possuir psicólogo na escola e possuir no curriculum conteúdos psicopedagógicos, isto é, possuir já conhecimentos na área da intervenção psicológica, **interagindo** as duas condições no sentido de potenciar as atitudes favoráveis (Fig. 4). Firma-se assim a interdependência das funções da escala Formação/Informação (sendo certo que o curriculum psicopedagógico dos professores é formado por conteúdos relacionados com algumas das funções desta escala) com a expectativa pelo trabalho que o psicólogo na escola irá desenvolver.

A expressão significativamente favorável das atitudes dos professores com psicólogo às funções da escala **Formação/ Informação** (Fig. 2), surge por pressão da função 12 (Tabela 3) da escala **Intervenção psicoterapêutica-2**, esta função serve de ponte entre os dois tipos de intervenção, favorecendo a articulação entre eles. As funções desta escala permitem dotar o professor com um nível de conhecimentos básicos e específicos sobre a intervenção da psicologia nas diferentes fases de desenvolvimento da relação educativa do aluno, integrada no contexto da realidade escolar, de como se posiciona essa relação com o professor e as matérias pedagógicas e, sobre a utilização de instrumentos, métodos e estratégias adequadas à resolução das problemáticas que surgem no seio dessa relação. As funções desta escala são ainda facilitadoras da implementação de um trabalho em equipe, indo ao encontro daquilo a que os professores designam por trabalho multidisciplinar/ complementaridade/ confronto de perspectivas (Tab. 7). Assim as atitudes favoráveis aos objectos atitudinais desta

escala, são reveladoras da necessidade de informação no sentido de uma melhor compreensão dos fenómenos alvo associados às funções da anterior escala, isto é, relacionamento com o aluno orientado na perspectiva do seu rendimento cognitivo, mas também do desenvolvimento e construção da sua personalidade.

No conjunto das atitudes dos professores, existem funções que adquirem alguma importância, sendo as funções 1, 18 e 19 determinantes nas escolhas feitas pelos professores nas situações analisadas nas Fig. 6 a 10, estas funções recebem as atitudes mais concordantes (Tab. 5), estamos a falar da função relacionada com a gestão das aulas e das relações dentro da classe quanto ao aspecto disciplinar e avaliação de conhecimentos (1), da função que se dirige á intervenção em problemáticas que estão no centro das preocupações actuais dos pais, marcando com alguma severidade a vida actual das famílias, constituem também temas de destaque e regularmente veiculadas pelos mass-média (19), e a função que constitui o essencial da intervenção do psicólogo na escola (note-se que a intervenção dos psicólogos na escola se iniciou com carácter sistemático a partir das tarefas desenvolvidas pelos núcleos de OEP com apoio das faculdades de Psicologia de Coimbra, Lisboa e Porto) possuindo, por isso, os professores um mais amplo contacto directo com esta função (18), por fim existem as funções que recebem as atitudes mais discordantes (Tab. 5), 10, 12, 16 e 20, que implicam funções relacionadas com as motivações próprias dos professores (10, 12 e 16) e funções que implicam uma categoria específica de partilha de competências (20). Estas funções cujas características da sua escolha reflectem as posições atitudinais mais extremas traduzem atitudes mais definitivas, mas as funções em que a resistência à mudança se faz sentir com maior amplitude traduzindo alguma perseverança e rigidez no comportamento são as funções 18 e 10 cujas correlações são as mais extremas (Tab. 1).

Constatámos ainda que as atitudes dos professores são fundamentalmente de adesão às funções do psicólogo na escola ( Tab. 8). Os professores que mais se destacam nesse apoio são os que, sem curriculum psicopedagógico, possuem psicólogo na escola, por sua vez são também os que se manifestam de forma mais crítica. Neste particular a presença do psicólogo volta a contribuir como factor expectante, mas a falta de

currículo não fornece as ferramentas cognitivas necessárias para se perceber o enquadramento da intervenção nem a realidade dessa intervenção, daí a atitude crítica.

## 7. DISCUSSÃO

Falamos da falta de definição precisa do papel e funções do psicólogo na escola, da sua competência difusa, das ambiguidades ligadas à sua actividade profissional, da falta de clareza nas suas relações, da dificuldade interacional psicólogo/escola/professor, da ausência de um quadro normativo regulador das suas funções e dos diferentes modelos de intervenção psicológica na escola, todas estas questões e formas de avaliar a relação do psicólogo com a instituição escolar, passam, certamente, pelas funções que ele ali desempenha e, pelas reacções avaliativas que delas fazem os professores.

Este trabalho perseguiu como objectivo principal a avaliação das atitudes dos professores às funções do Psicólogo na escola e, a partir delas, colocar em destaque o tipo de intervenção escolhido para ser utilizado nas escolas. A par deste objectivo analisámos também algumas questões relacionadas com a colaboração de outros profissionais com o Psicólogo nas suas funções escolares.

Em primeiro lugar destacamos que os professores, em função das duas grandes categorias em estudo, o currículo psicopedagógico na formação dos professores e a presença do psicólogo nas escolas onde leccionam, de forma significativa, não têm as mesmas atitudes perante um conjunto possível de funções e tipos de intervenção a exercer pelos psicólogos na escola, vimos também que não se relacionam da mesma maneira em termos de colaboração com essas funções.

Por outro lado, é a existência de psicólogo na escola, mais ainda quando associada à posse de currículo psicopedagógico e, não, a posse ou não de currículo psicopedagógico isoladamente, que provoca diferenças significativas nas atitudes dos professores em relação às funções e escalas propostas. O enunciado pela Psicologia

das atitudes revela que as reacções avaliativas face aos objectos das atitudes são mais consistentes quando essas avaliações resultam mais da experiência pessoal directa dos sujeitos, situação que configura a existência de Psicólogo na escola, do que do contacto indirecto, situação mais característica da Formação Curricular. Como as atitudes são essencialmente relacionais e formadas a partir da interacção social entre uma pessoa e um aspecto específico do meio, através de processos de comparação, identificação e diferenciação sociais, a existência de Psicólogo na Escola, constituir-se-ia no maior meio para induzir atitudes de adesão e facilitar a realização de expectativas.

A inexistência de diferenças significativas nas reacções avaliativas dos professores quando o atributo em análise é o Currículo psicopedagógico, poder-se-à dever em parte, ao facto de os psicólogos em funções nas escolas ser uma realidade relativamente recente (não existindo ainda nos professores, recuo suficiente para um balanço do peso das aquisições, naquela formação, na interpretação dos fenómenos escolares) ou, ao sentido das afirmações dos professores de que os conteúdos do Currículo Psicopedagógico são insuficientes, esta insuficiência relaciona-se com a carga demasiado teórica destes cursos e a pouca aplicação prática que foi apontada pelos professores (Anexos). Esta última situação tinha sido já referenciada por Sílvia Lima (1949) em relação aos cursos pedagógicos de professores, por sua vez, Costa Ferreira (1920) nas lições do seu curso prático de psicologia experimental, tinha já iniciado um percurso que procurava contrariar esta tendência. Por outro lado autores como Andrey (1979) e Solé (1993) enfatizam o papel dos conteúdos psicopedagógicos na formação curricular dos professores, relacionando-os com as possibilidades de intervenção interdisciplinar. Esta formação curricular, quando existe, não funciona, por si mesma, como factor que concorre como facilitador da interdisciplinaridade, nomeadamente porque as atitudes dos professores com currículo psicopedagógico não se distinguem de forma significativa das dos professores sem esse currículo, a escolha de modalidades interdisciplinares recai sobre os professores com psicólogo na escola.

Estamos também distantes do tipo de atitudes nas relações professor/psicólogo referidas por Frank nos anos 80, as atitudes por ele descritas não foram encontradas neste estudo, o estudo revelou existir bastante cooperação e aceitação dos psicólogos pelos professores, existindo contudo uma banda de reacções avaliativas com uma tonalidade desfavorável, não ao estatuto do psicólogo na escola, senão e sobretudo relacionadas com o tempo que dispõe para intervir e, associadas às reclamações de uma presença permanente do psicólogo na escola (Tab.8). Respeitando a divisão que já observámos, parece ter, hoje, mais propriedade falar-se de atitudes de maior ou menor adesão em relação às funções e tipos de intervenção que são desenvolvidas pelo psicólogo na escola.

As ambiguidades ligadas à actividade profissional, a falta de clareza e as dificuldades interacionais com o psicólogo, parece residirem em parte no quadro normativo que regula as funções do psicólogo, não sendo de menor importância que as funções do psicólogo na escola, como referem Almeida, Barros & Neto (1993), sejam fundamentalmente funções de Orientação Vocacional, constituindo o essencial da sua intervenção, lembramos que não são estas que colhem a preferência significativa das atitudes dos professores, parecendo-nos assim contribuir para marcar uma distanciação entre o que constitui o exercício primordial do psicólogo e aquilo que são as expectativas do professor, estas circunstâncias não favorecem pois uma definição precisa do papel e da competência do psicólogo. Salientamos que tais circunstâncias poderão ser acentuadas pela falta de formação ao nível dos curriculum dos professores, devido ao elevado número de respostas sem opinião, respostas imprecisas e a respostas de tipo circular nesta categoria (Tab. 6, 7, 8).

Estas circunstâncias, remetem-nos novamente para as atitudes com tonalidade desfavorável que os professores formaram. Munõz & Olmedilla (1991) alertavam-nos para a existência de uma relação aprisionada por redes de expectativas e percepções, posteriormente questionadas, que os psicólogos escolares mantinham com os professores. No caso dos professores com curriculum psicopedagógico, Andrey chama a atenção para as falsas imagens que a formação psicopedagógica dá da psicologia e

do aluno, estes factos dão também suporte às afirmações pertinentes de Palazolli, a propósito das fantasias mágicas do professor na relação competência /incompetência.

Verificamos também que o domínio de funções do Psicólogo onde as atitudes obtêm significado é aquele onde cabe uma grande parte das situações mais problemáticas que podem emergir no contexto escolar (2 - Intervenção diagnóstica e terapêutica em casos de inadaptação familiar e 3 - Intervenção diagnóstica e terapêutica em casos de perturbações psicológicas presumidas), sendo estas intervenções mais conformes com o modelo médico. São funções que favorecem a expressão de uma tendência psicológica face a funções informativas, posto que, é com a ajuda destas que a compreensão das situações problemáticas toma forma.

Outras funções (1- Intervenção diagnóstica e terapêutica em casos de inadaptação escolar, comportamento, ajustamento, aprendizagem e 19 - Intervenção Institucional e comunitária sobre situações de jovens desviantes, delinquência, droga, prostituição), associadas a situações caracterizadas por grande solicitação social, estão mais relacionadas com outro dos modelos que a nossa análise definiu e que poderá ser enquadrado numa linha de intervenção comunitária, é um modelo que apresenta um índice generalizado de adesão (Fig. 5 e 10 e Tab. 5), não existindo diferenças significativas entre os professores (Fig. 3). Provavelmente porque se trata de situações que pela sua severidade requerem um tipo de intervenção com uma grande componente extra-escolar, em associação com outras instituições, ficando neste caso uma parte importante do problema fora da acção de avaliação dos professores.

No conjunto os professores colocam-se num dos vértices de uma relação triangular que inclui o psicólogo, colocando no outro vértice a relação com os pais. Nesta relação a intervenção do psicólogo tenderá para ir mais além da simples relação educativa escolar, alargando a sua intervenção a uma relação de educação mais geral. Estas duas questões estão também relacionadas com os tipos de práticas educativas não escolares, vindo ao encontro do que autores, como Pereira (1991) e Piolat, 1982, (referido por Coll, op.cit., p.14) preconizam como sendo um dos referentes das intervenções do psicólogo escolar; o processo de mudanças do aluno relacionado com

a educação escolar, mas também com a educação em geral. Nesta perspectiva os resultados do questionário prefiguram também, uma aproximação favorável a um modelo mais próximo do tipo de intervenção comunitária.

A inexistência de diferenças significativas na adesão dos professores a funções próximas do modelo de intervenção comunitária poderá ter por explicação que o interesse por um tipo de intervenção, que incluindo a escola ultrapassa as suas fronteiras, seria até ao limite em que a severidade das situações geradas no interior daquela relação triangular, começaria a dar lugar à intervenção de outras instituições mais especializadas do que a escola e os seus agentes, na gestão destas situações, entendendo-se, neste caso, as respostas de adesão dos professores, como mais ligadas a uma fonte de intervenção preventiva do que de intervenção em situação de crise declarada.

Para obtenção de uma perspectiva mais ampla das funções do psicólogo escolar e da sua função social seria conveniente introduzir outros protagonistas do processo educativo, como os próprios psicólogos os encarregados de educação dos alunos e mesmo os alunos, primeiros destinatários dessas funções. Um trabalho de pesquisa com estes elementos, a realizar em investigações futuras, granjearia com maior rigor e completude as funções mais pertinentes, as suas modalidades de intervenção no tecido escolar português e como organizar formas de participação multidisciplinar, em todos os níveis de ensino. Outra questão diz respeito à amplitude da amostra, um maior número de professores e um maior número de escolas, que envolve-se várias regiões permitiria apurar as problemáticas específicas de cada população escolar e nomeadamente as características de cada comunidade escolar em particular. Tal como a amostra, os Itens da escala de atitudes poderiam ser em maior número, contendo cada Área Temática um mesmo número de Itens a fim de se conseguir um maior equilíbrio.

## **BIBLIOGRAFIA**

## 8. BIBLIOGRAFIA

Abbagnano, N. (1978). *História da Filosofia*. Vol VII. Lisboa: Presença.

Abreu, V. M. (1990). Os primeiros laboratórios de psicologia em Portugal: contexto e sentido da sua criação. *Jornal de Psicologia*, 9,1,3-7.

Alexandre, V. (1971). *Les échelles d'attitudes*. Paris : Ed. Universitaires.

Almeida, L. S. & Barros, M. A. & Neto, F. (1993). L'exercice de la psychologie scolaire au Portugal. *Psychologie & éducation*. nº11. Décembre 92/Janvier 93. (pp.111-119).

Alphandrey, H. G. (1977). Henri Wallon et la psychologie scolaire. *Psychologie scolaire*.(pp. 31- 44). nº 22. Décembre.

Andrey, B. (1977). L'apport d'Henry Wallon à la psychologie et à la pédagogie. *Psychologie Scolaire*. nº22. Décembre 1977.(pp.18-30).

Andrey, B. (1979). «La psychologie scolaire a trente ans». *Psychologie Scolaire*. nº29/30. 3º et 4º Trimestre 1979.(pp.125 - 152).

Baillet, J-P. (1980). Un service de Psychologie de l'éducation. Pourquoi, comment, quand ?. *Psychologie Scolaire*, nº31. 1º Trimestre. 1980. ( pp.31-36).

Bernal, J. D. (1969). *Ciência na História*. 6º Vol. (pp.1190-1194). Lisboa: Livros Horizonte.

Blanc, M. & Guillain, A. & Kerangueven, J.-L. & Richard-G, M. (1988). La psychologie et les psychologues scolaires. *Psychologie Scolaire*, nº64. 2º Trimestre. (pp. 29-56).

Borges, M. I. P. (1985). História da Psicologia em Portugal (V): O Século XIX e os primórdios do Século XX. *Jornal de Psicologia*, 4,1,18-21.

Bricout, J. P. (1987). Aspects de la Psychologie scolaire en R.F.A. *Psychologie Scolaire*, 59. ( pp.67-77).

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecologia del desarrollo humano*. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Ediciones Paidós.

Campos, B. P. (1989). *Questões de política educativa*. (pp. 107-118). Porto : Ed. Asa.

Campos, B. P. ( 1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto : Ed. Afrontamento.

Carita A. (1996). O Psicólogo na escola: Factores condicionantes e sentido geral da intervenção. *Análise Psicológica*. 1 (XIV): 123-128.

Carvalho, R de. (1986). *História do ensino em Portugal*. (pp. 406- 448). Lisboa: F.C.G.

Coll, C. (1989). Psicologia Académica Y Psicologia Profisional en el campo de la Educación.In Miquel Siguan (Dir.), *Anuario de Psicologia*. Nº41, 1989(2), pp. 48-73, Barcelona : Ed. Fontalba.

Coll, C. (1996). Psicologia e Educação: Aproximação aos objectivos e conteúdos da Psicologia da Educação. In C. Coll & J. Palacios & A. Marchesi (Org.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação*.(Vol 2, pp. 7-21). Porto Alegre: Artes Médicas, ( Obra original publicada em 1993 ).

Cole, M. & Cole S. (1993). *The development of Children*. (pp.494-497). N.Y.: 2ª edição. Ed. Scientific American Books.

Debesse, M. (1968,69). Psychologie de l'éducation. *Bulletin de Psychologie*. Vol XXII, (272-275), pp.353-358.

Dessente, T. (1978). The Historical Development of School Psychological Services. In Ed. Bill Gillham, *Reconstructing Educational Psychology* (pp. 24-34). London : C.H.

Debray, R. (1987). Perspectives pour la psychologie scolaire. *Psychologie Scolaire*. 59, pp.3-13.

Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* ( pp. 220-238). Paris: PUF.

Dousset, M. (1995). Le psychologue scolaire: un miroir paradoxal. *Psychologie & Education*. (pp.80-87) n°23, Dezembro 1995.

Eagly, A. H. & Chaiken S. (1993). *The Psychology of attitudes*. (pp.1-125) Orlando: HBJ.

Ferreira, A. A. C. (1920). A arte de educar e a psicologia experimental. *Boletim da Biblioteca da Universidade de Coimbra*. Vol V. (pp.61-69).

Eby, F. (1976). *História da educação moderna*. (pp. 249-260). Porto Alegre: Ed. Globo. 2ª Edição.

Frank, R. (1982). A significação social da psicologia, I- A psicologia escolar. *Análise Psicológica*. II, (2/3),385-398.

Frank, R. (1983). A significação social da psicologia, IV- Porque se pratica a psicologia clínica? *Análise Psicológica*. (III), 3, 327-352.

Frank, R. (1986). A significação social da psicologia, IV- Porque é que hoje se pensa como os psicólogos? *Análise Psicológica*.2 (IV),275-290.

Gal, R. (1976). *História da Educação*. Lisboa : Vega.

Gilly, M. (1982). Psychologie de l'éducation: discipline appliquée ou fondamentale? *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXV, n° 353, ( pp. 3-9).

Granate, M.C. (1977). Retrospectiva da saúde escolar em Portugal. *Cadernos de Medicina Escolar e Universitária*.1, ( pp 3-15). Ministério da Educação e Cultura.

Grilo H. (1987). Serviços de psicologia educacional e expectativas dos professores. *Análise Psicológica*. 4, (v), 667-688.

Guillemard, J.C. (1995). A Propos du cinquantième Anniversaire de la Psychologie Scolaire Française: Passé, Présent et Perspectives pour le XXI<sup>e</sup> Siècle. *Psychologie & Éducation*, n°22. Septembre. (pp. 17-34).

Lagache, D. (1978). *A unidade da psicologia*. Lisboa : Edições 70. (Obra original publicada em 1949).

Leyens P.-J. (1979). *Psicologia social*. Lisboa: Ed.70.

Lima, M.L.P.de (1993). Atitudes. In Jorge Vala & M. Benedicta Monteiro (Coord.). *Psicologia social*. (pp.168-199), Lisboa : F.C.Gulbenkian.

Lima, S. (1949). A psicologia em Portugal. *Biblos*. Vol. XXV. (pp.277-285). Coimbra. Coimbra Editora.

Marques, F. & Abreu, M. & Campos, B. & Miranda, M. & Branco, A. & Costa, A. & Soeiro, L. (1984). A orientação escolar e profissional no âmbito do Ministério da Educação. *Relatório da Comissão criada pelo Despacho Conjunto ME/MTSS n° 86/83 de 19.09*.

Marques, F. & Watts, A.G. (1988). Educational and Vocational Guidance Services for the 14-25 age-group in Portugal. *Commission of the European Communities, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Education.*

Martín, H. & Solé I. (1996). Psicologia e Educação: Intervenção Psicopedagógica e Atividades Docentes: Chaves para uma colaboração necessária. In C. Coll & J. Palacios & A. Marchesi (Org.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação.*(Vol 2, pp. 415-427). Porto Alegre: Artes Médicas, ( Obra original publicada em 1993 ).

Meneses, P. F. (1984). Exame geral de Saúde em Medicina Pedagógica/ Saúde Escolar. *Cadernos IASE.* Ano 2, nº4. (pp.5-25). Lisboa.

Montmollin, G. de (1984). Le changement d'atitudo. In Serge Moscovici (Direction), *Psychologie Social.* ( pp. 91-92, 134-138). Paris: PUF.

Moscovici, S. (1986). L'ère des representations sociales. in W. Doise e A. Palmonari (Dir.), *L'étude des representations sociales.* (pp. 34-80). Paris: Ed. Delachau & Niestlé.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public.* (pp.260-262). Paris: PUF.

Mucchielli, R. & Villani A. (1974). *Philosophie AB.* (Tome 1. pp.228-236).Paris: Bordas.

Munõz, J.M. E. & Olmedilla, J.M. M. (1991). Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: enfoques teóricos. In J.C. Torrego Seijo (Coor.), *El Asesoramiento a centros Educativos.* Série nº1, pp.58-59. Madrid : Comunidad de Madrid.

Neves, I. (1984). Avaliação Médico-Pedagógica. *Cadernos IASE.* Ano 2, nº4. (pp.26-36). Lisboa.

Palazzoli, M.S. & Cirillo, S. & D'Ettoire, L. & Garbellini, M. & Ghezzi, D. & Lerma, M. & Lucchini, M. & Martino, C. & Mazzoni, G. & Mazzucchelli, F. & Nichelr, M. (1983). *Le magicien sans magie*. Paris : Ed. ESF.

Pereira, F. (1991). Psicologia educacional perspectivas para um futuro. *Psicologia*.(VIII),1, pp.17-23.

Pereira, O. G. & Jesuino, J.C. (1985). Psicologia social do desenvolvimento da cultura; I. A socialização como processo. In Orlindo G. Pereira & Jorge C. Jesuino (Org.). *Psicologia social do desenvolvimento*. ( pp.14-122), Lisboa: Livros Horizonte.

Pinnell, P. & Zafirooulos M. (1981). A patologia do insucesso escolar: para uma crítica da noção do meio social. *Análise psicológica*. nº3, (1), pp.457-470.

Pinto, A. I. & Leal, T. B. (1991)- Reflexões sobre o papel do psicólogo educacional. *Análise psicológica*. (VIII), 1, pp.25-31.

Río, M. J. del. (1996).Comportamento e aprendizagem: Teorias e aplicações escolares. In C. Coll & J. Palacios & A. Marchesi (Org.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação*.(Vol 2, pp. 25-44). Porto Alegre: Artes Médicas, (Obra original publicada em 1993 ).

Ruivo, B. J. (1991).Tendências actuais da psicologia educacional. *Análise Psicológica*.(VIII),1, pp.5-9.

Santiago, R. A. (1996). *A escola representada pelos alunos pais e professores*. (pp.86-89). Uni. Aveiro.

Stoetzel, J. (1963). La conception actuelle de la notion d'atitute en psychologie sociale. *Bulletin de Psychologie*, Vol XVI, 219-223, pp. 1003-1009.

Shaw, M. E. & Wright, J. M. (1967). *Scales for the measurement of attitudes*. N. York : McGraw-Hill.

Sprinthall, C. R. & Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill. (Obra original publicada em 1990 ).

Wallon H. (1952). Pourquoi des Pshyologues scolaires? *Enfance*, 5. (pp. 373-376).

Wallon H. (1959). Pshyologie et education de l'enfance. *Enfance*, 3,4. Numéro special. (pp. 195-202).

Zazzo, R. (1978). *Henry Wallon Psicologia e Maxismo*. Lisboa: Edit. Vega.

Zazzo, R. (1987). Entretien avec René Zazzo. *Psychologie scolaire*. (pp.5 -17). n°61 3º Trimestre.

## LEGISLAÇÃO

Decreto nº 10:986 de 31.07.1925

Decreto nº 11:176 de 24.10.1925

Decreto nº 22:752 de 28.06.1933

Decreto nº 22:754 de 28.06.1933

Decreto-Lei nº 22:751 de 28.06.1933

Decreto-Lei nº 22:753 de 28.06.1933

Decreto-Lei nº 257/77 de 18.06

Decreto-Lei nº 107/86 de 21.05

Decreto-Lei nº 286/89 de 29.08.

Decreto-Lei nº 35/90 de 23.01.

Decreto-Lei nº 190/91 de 17.05.

Despacho nº 118/ME/84 de 26.06.84

Despacho nº 199/ME/84 de 31.10

Despacho Conj. ME/MTSS nº 86/83 de 19.09

Despacho Conj. 196-B/MF/ME/93 de 16.09

Despacho Normativo nº 194-A/83 de 19.10

Lei nº 46/86 de 14.10

Portaria nº 29/75 de 17.01

Resolução do Conselho de Ministros de 10.12.1987

## **ANEXOS**

**ANEXO - A**

ESCALA DE ATITUDES E QUESTIONÁRIO  
SOBRE AS  
FUNÇÕES DO PSICÓLOGO NA ESCOLA

Elementos identificadores

Sexo : M  F , Idade: \_\_\_\_\_, Formação Académica : \_\_\_\_\_

Professor do \_\_\_\_\_ ciclo, Tempo Serviço efectivo: \_\_\_\_\_, Director turma: S  N

- As 22 proposições a seguir apresentadas representam opiniões largamente produzidas sobre as funções do psicólogo na escola. Nós desejamos a sua opinião pessoal sobre cada uma dessas proposições, elas foram escolhidas de forma a provocar o acordo de uns e o desacordo de outros, não existem respostas más ou boas e cada ponto de vista possui inumeras pessoas que o defendam.
- Na folha que se segue, nas colunas da direita, a cada proposição coloque uma só cruz [ X ] dentro do quadrado correspondente ao seu nível de adesão (grau de concordância).

FICAMOS IMENSAMENTE GRATOS PELA SUA COLABORAÇÃO

Por favor **NÃO OMITA** nenhuma proposição, ou questão

No âmbito da intervenção Psicopedagógica, com vista a cobrir o conjunto das necessidades educativas da escola, das proposições a seguir enumeradas, indique a sua opinião sobre as Funções do Psicólogo na Escola:

	D I S C O R D O	T O T A L M E N T E	D I S C O R D O	N E M M	C O N C O R D O	C O N C O R D O	T O T A L M E N T E
1. Intervenção diagnóstica e terapêutica em casos de inadaptação escolar (comportamento, ajustamento, aprendizagem).							
2. Intervenção diagnóstica e terapêutica em casos de inadaptação familiar.							
3. Intervenção diagnóstica e terapêutica em casos de perturbações psicológicas presumidas.							
4. Informação psicológica sobre os problemas do desenvolvimento.							
5. Informação psicológica sobre os problemas da aprendizagem.					<input checked="" type="checkbox"/>		
6. Informação psicológica sobre as causas e problemas da inadaptação.		<input checked="" type="checkbox"/>					
7. Informação psicológica sobre a formação e funcionamento dos grupos.		<input checked="" type="checkbox"/>					
8. Informação psicológica sobre a metodologia pedagógica.		<input checked="" type="checkbox"/>					
9. Prestações enquanto especialista de relações interpessoais na dinâmica de grupos de alunos.							
10. Prestações enquanto especialista de relações interpessoais na dinâmica de grupos de professores.							
11. Prestações enquanto especialista de relações interpessoais na dinâmica de reuniões alargadas (assembleias, encontros escola-família, encontros para a gestão social da escola).							
12. Intervenção na promoção de trocas de informação no interior da escola.						<input checked="" type="checkbox"/>	
13. Intervenção na constituição das turmas.				<input checked="" type="checkbox"/>			
14. Diagnosticar o nível das turmas para a prevenção de inaptações e insucesso escolar e não para a promoção do desenvolvimento de determinados alunos em particular.		<input checked="" type="checkbox"/>					
15. Intervenção técnica para ajudar a intervenção pedagógica dos professores com os grupos e turmas problema.				<input checked="" type="checkbox"/>			
16. Sensibilização de professores para a sua reciclagem pedagógica no âmbito da formação permanente.					<input checked="" type="checkbox"/>		
17. Consultor para experimentação de inovação em educação.						<input checked="" type="checkbox"/>	
18. Orientação escolar e profissional dos alunos.						<input checked="" type="checkbox"/>	
19. Intervenção Institucional e comunitária sobre situações de jovens desviantes ( delinquência, droga, prostituição).							
20. Elaboração e desenvolvimento do Curriculum.		<input checked="" type="checkbox"/>					
21. Intervenção no ajustamento e desenvolvimento pessoal dos alunos.							
22. Intervenção na planificação de mudanças organizacionais.							

1- SE AS FUNÇÕES DESCRITAS DEVEM SER EXERCIDAS EM COLABORAÇÃO COM OUTROS TÉCNICOS OU AGENTES DO PROCESSO EDUCATIVO, diga:

A- Com quem? \_\_\_\_\_

B- Porquê? \_\_\_\_\_

2- QUAL É A SUA OPINIÃO SOBRE AS **FUNÇÕES** DO PSICOLOGO NA ESCOLA? \_\_\_\_\_

3- SE A SUA ESCOLA POSSUI PSICÓLOGO:

C- Há quanto tempo? \_\_\_\_\_. D- O psicólogo é permanente? \_\_\_\_\_.

4- SE JÁ UTILIZOU OS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA DE UMA ESCOLA:

E - Qual era a sua opinião sobre as **funções** do Psicologo **NA** escola antes de utilizar estes serviços ? \_\_\_\_\_

F- Caso tenha mudado a sua opinião, qual é agora ? \_\_\_\_\_

5- SE POSSUI NO SEU CURRÍCULO DISCIPLINAS DA ÁREA DA PSICOLOGIA, diga se foram obtidas na:

G- Formação **INICIAL** (durante a formação académica, estágio) e **especifique-as**:

H- Formação **PERMANENTE** (cursos de formação profissional) e **especifique-as** :

6- ENQUANTO AGENTE EDUCATIVO OS CONTEÚDOS DESSAS DISCIPLINAS SÃO OU NÃO SATISFATÓRIOS PARA SI? porquê? \_\_\_\_\_

7- SE O SEU CURRÍCULO TEM A PRESEÇA DE CONTEÚDOS RELATIVOS À INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA? (Intervenção Psicopedagógica aqui é entendida como: Detecção, Prevenção e Orientação educativa de alunos com desajustamentos no desenvolvimento e aprendizagens escolares), diga se foram obtidos na:

I- Formação **INICIAL** (durante a formação académica, estágio) e **especifique-os**:

---

J- Formação **PERMANENTE** (cursos de formação profissional) e **especifique-os**:

---

8- ESSES CONTEÚDOS SÃO OU NÃO SATISFATÓRIOS PARA SI? porquê? \_\_\_\_

---

9- Se as proposições que foram inicialmente apresentadas não recobrem, na sua opinião, as funções que deveriam desempenhar os psicólogos na escola, diga-nos que funções desejará ver desempenhadas pelo psicólogo e qual deverá ser o seu papel na escola?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **ANEXO - B**

## COMPILAÇÃO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

SJ	1	1A	1B	2	3	4
1	s	Professores-Diretores escola	cooper-emoentn-suc educat	...	n	n
2	s	Assistentes Sociais-Pf EEs-Terp	Desv correcto	...	n	n
3	s	Prt E Es - Terapeutas	Maior apoio e acompanhamento	...	n	n
4	s	Prt Ensino Especial	grande contributo p/ alunos	...	n	n
5	s	Prt EEs-Prt Tur-Médicos-AsSc	Form espec-Casos problema	...	n	n
6	s	Prt EEs-Prt Tur-Medc-AsSc	Prep-casos problematicos	...	2n	n
7	s	Prt-Familiares	lds ajudam o processo educativo	...	2n	s
8	s	Prt Tur-Prt EEs-Psic-Cent Saude	Tds interv procs educat	...	2n	s
9	s	Prt EEs-Cent Saude	...	...	2n	s
10	s	Prt EEs-Cent Saude	...	...	2n	s
11	s	Outros Prt-Psicologos-Pais	conhecer mais profun comoit alun	...	2n	n
12	s	...	saberes complementam-se	...	2n	s
13	n	só se for preciso	...	...	2n	s
14	s	prt-pais-EEs	todos devem ser responsáveis e participar	...	2n	n
15	s	prt-tec Educação	trabalho conjunto mais produtivo	...	n	s
16	s	lds parceiros	comunidade educ p. bem de todos	...	n	s
17	s	tec saude esc-Ass Sc-commid	p se responsabilizar	...	3n	s
18	s	saude esc-Ass Sc	succ edict-interage c. o meio	...	3n	s
19	s	pais-As Sc-Clin-med-ort	contrib p. desenvolv alunos	...	n	n
20	s	prt EES	necc apoio psicol	...	3n	s
21	s	prt- auxil educativ	globaldd func educativa	...	n	n
22	s	prt-encr edc-auxil-ME	desnvov a actividade	...	3n	s
23	s	prt-dirct turm	melhor conhecem os alunos	...	3n	s
24	s	As Sc	alun c. prob fami accção é dos As Sc	...	n	n
25	s	...	/todos devem convergir msm sentid edu	...	3n	s
26	s	prt-familia	...	...	n	s
27	s	prt-fami	...	...	2n	n
28	s	equip multidisciplinares	trabalh convergencia	...	2n	n
29	s	prt	trabalho conjunto	...	3n	n
30	s	prt	prtq trabalham directam c. os alunos	...	3n	s
31	s	prt-medico-As Sc	colaboração sucesso educativo	...	3n	s
32	s	Prt-medico-As Sc	atingir o sucesso educativo	...	3n	s
33	s	Prt-As Sc-Familia	esforço conjugado	...	2n	s
34	s	Equipe multidisciplinar	só assim podem responder comoix dos casos	...	3n	s
35	s	Prt-Pais-esp saude escolar	indispensáveis no proc educ	...	3n	s
36	s	Prt-As Sc-Pais	...	...	n	s
37	s	Corpo docente	...	...	n	s
38	s	Prt ens Req- EEs-dir esc	...	...	n	n
39	s	Prt-Cons Dirct-ME	melhores resultados	...	2n	s
40	s	Pais-Prt	sucesso desenvolvmento	...	n	n
41	s	Pedagogo	é o profiss nessa Area	...	n	s
42	s	As Sc-Prt-Enc Ed	conhecem os alunos em difer aspec	...	n	n
43	s	Prt-Pais	coordenar esforc na formação dos alunos	...	n	n
44	s	Diversos	melhor eficácia	...	n	n
45	...	...	...	...	n	n
46	s	Prt-Pais-coleg turma	ajuda na compreensão problema	...	n	n
47	s	Pais-Prof	os que vão influenciar a sua vida	...	n	n
48	...	...	...	...	n	n
49	s	As Sc	o grau de assit deve ser elevado	...	n	n
50	...	...	...	...	n	n
51	s	As Sc-Médic	acompanhament de crc p. pessoas qualif	...	n	n
52	s	Prt	Prt	...	n	n
53	s	Prt	diagnosticar casos particulares	...	3s	s
54	n	...	...	...	n	n
55	s	lds.memb.comn educi	comunicac e colabora lds	...	n	n
56	s	cs ar-deleg-D.T.s -coord.D.T.	é importante o feed-back	...	n	n
57	s	Prt-enc educ-pess alunos	integrar lds procs apren des	...	n	n
58	s	Prt	conjugação com a prática	...	n	n
59	s	Org gestão esc-Prt-DTs	...	...	n	...
60	s	Prt	...	...	n	...
61	s	Prt	assocç teoria prática	...	n	...
62	s	AAE-Prt	mais ligados à prática	...	n	...
63	s	Prt-enc educ	lds intervém no crc educt	...	n	...
64	s	Prt-Familia-As Sc	melhor compreensão dos problemas	...	n	s
65	s	Directr turma	peio carácter das suas funções	...	n	s
66	s	DC	peia natureza das suas funções	...	n	s
67	s	Prt	dão perspect do alun na apraz relação Prt-colegas	...	1n	s
68	s	EE-Prt	confronto de perspoectivas	...	n	s
69	s	dirct tur- ass scc- oe- ens esp	estão ao serviço da escola	...	n	s
70	s	prt EEs	busca succ escl	...	n	s
71	s	assoc-pfEES	complementar trab psico	diagnostic-encaminhar	3n	s
72	s	assoc-edu sc-pfEES	equip multidd actuaç mais auxiliada rentável	prestç escl crc fami	3n	s
73	...	...	...	imprescindível	3n	s
74	s	assoc	fazer contacto c/ fami	imprt detec brevec ortç educt crc desaj comport aprendz	3n	s
75	s	assoc	complementar trab psiclg	intervenç diagnóst terapeut inadapçt escol	3n	s
76	s	pfEES-assoc-terapts	mais valia eqp multidscopl sucesso escl	importta fundamentais	3n	s
77	s	pf	trb conjunto ajuda succ escl	diagnósetl inteross	3n	s
78	s	assoc-medico	ajuda do aluno	importantes. ajudar o pf a conhecer melhor o aluno	n	n
79	s	prt	trb diário com alunos p/ trazer à superfície inímic	...	n	n
80	s	prt	ldar diariannhete com os alunos	orientç prof. interprtç, acompannto de casos desviamtes	n	n
81	...	...	...	inserção dos alunos escl e profissão, apoio a prt sitç grav	n	n
82	s	pf- consin directivo	facilidade de informação dos alunos	ajudar alunos inserção ambiente escolar	n	n
83	s	pais-pf	globalização das situações	intervenção diagnóstica terapêutica de inadapçt escolar	n	n
84	s	pf-funcionarios-pais	têm o maior papel em relação aos alunos	apoio no processo educativo	n	n
85	s	prt-ords da escola	maior sucesso o/ resolver ordm alunos	alertar p/ a pedagogia dos profssrs e funcionarios	n	n
86	s	pf-pais	agentes mais diretmtl envolvidos com alunos	importante sucesso escolar	n	n
87	s	pf	haver consciencia nas directaz indicadas aos alunos	captar situç fami e psicol aluno c/ o pf ajudar adaptç desvi apraz	n	s
88	s	pf-espEES	acção concertada é eficaz	prevenção, ajudar o desenv do aluno, Ort esc, ajuda pedagoga	n	n
				devia ser mais alargada, acomp apraz inadapçt escol	n	s

89	s	pl	minir conhecimento dos alunos	ajudar pl e alunos na resolução d problm	n	n
90	...	...	...	variáveis consoante o estado psicológico dele	n	n
91	s	enc educ	mts probl dos alunos consqen perturbc pais	diagnosticar inadotç escl. probl desenvv comportmnt	n	n
92	s	médico-dircr tm	indispensáveis p/ conhecer o aluno no prccs educ	diagnóstico e terapêutica, desenvv pessoal e social alun	n	n
93	s	sociqs-assc-macs	...	fundamental	n	n
94	s	pl-ort tm-ax ac edr	têm papel prccs educat imprnt e formc e formc	ort voccional,contactos c/ elementos da escola reuniões	n	s
95	s	dr tm-medc-pais	agentes mais ligados ao aluno	diagnóstico e terapêutica, ort escl profss	n	n
96	s	pl-pais	processo interactivo	...	n	n
97	s	dr tm	estão em contacto permanente c/ alunos e faml	fundamental	sp	n
98	s	pl-pais-dr tr-pfEEs	ajuda especializd	c/ mais intervenientes o resultd é melhor	sp	...
99	s	pl-ax ac ed-dr tr	são grupos intervenientes	boa	sp	s
100	n	...	qd exercd ambot exctas da psicda so psicd tem conh	...	sp	s
101	s	pl-ogs gest	...	...	sp	n
102	s	orgst-dr tr-pl-pais	a eficiência tem a ver com articulação de esforços	...	sp	n
103	n	...	...	...	sp	n
104	s	pfer-ee-ter-ic psmf-asssc-moc	opinião e colaboração de lds resulta positivamente	ortç escl profssn, intervç diagn terapc probl emocionais afectiv	sn	s
105	s	moc-enim	trbh simultâneo p/ prevenir problms graves	ajudar a conectar a cric e a faml repercussões aprendiz	sp	n
106	s	pl-ER-EEs	da cooperação o trbh resulta melhor	escriç prf problemc cric, ajdr cric lidar c/ seus proim	sp	s
107	s	pl-pais	> participç de lds agents educvts > envolvimento	ajudar prf pais entender comportmnt indiscipln aprendiz desenvv	n	n
108	s	pl	troca infrmç apoio resc prbm	colaborar c/ prf resolv prbm, motivar pais, arejar escl c/ lds novs	n	n
109	s	enc edcc	prncps intervençs prccs educv base formc indivd	ortçr acnsiar prf ans relç c/ outros ambito prfssn	n	n
110	s	dr tr-plee-consn drct-famli	os alunos c/ prbm l-ém varias facetas	deverá existir em lds escl permanente	n	n
111	s	dr tr-medc	indispensáveis p/ conhecer aluno prccs educv	diagnóstico terapêutica inadotç faml escl	n	n
112	s	plee-asssc	...	úteis, ajudam prf ajustar estilo comportmts adequds a cd/ caso	sp	n
113	s	asssc	trabalham bastante no terreno	limitam-se a reuniões com os pls durante o ano	sp	s
114	s	plee-asssc	tem de haver uma ligação estreita entre todos	acompanhar casos difíceis orientar prf estritçs sobre esses casos	50	n
115	s	plee-asssc	maior apoio	observ, análise, orientç alunos c/ prom comportmt, aprendiz, or escl prf	4a	n
116	s	pl	os trbhs isolados ã têm resultados satisfatórios	apoio e orientação a nível dos comportamentos	4a	s
117	s	pl	prq possuem formc especic p/ casos difíceis	completar o conhecimento do prf sobre o aluno p/ actuar de acrd	4a	n
118	s	plee	novas e esclarecidas mentalidades	diagnosticar acompanhar casos fora do comum	n	n
119	s	pl-asssc	pode ser necessr intervenção a nível social e moc	papel reforçado, p/ auxiliar o maior nº de alunos individualmente	sp	s
120	s	asssc-medc	o psicd tem ignoranc total do sistm ensin e escola	demasiado reduzidas à O.V.as rics c/ prf são escasss	sp	...
121	s	pl	todos beneficiam dos conhecimentos especidr psic	proposições 1,2,3,18,21	sp	s
122	s	pl-c-dr-assest-osl aud	pela ligação de todos à prática educativa	grit + funções prior e o seu trbh, definir em cd/ escl func essenciais	n	n
123	s	pl-dr tm-C D.-C.P	os problms da escl ã ã s conseguem resolvir lá dentr	ajudar os prf a melhorar técnicas aprendiz alunos c/ inadotç escolar	sn	s
124	s	insititucs apoio juventude	os q/ têm intervenç directa com os alunos	ajudar o prt a melhorar a sua prática pedagógica	sn	n
125	s	pl-ortas gest escl	lds as opiniões são fundamentais	exclusivamente consultivo	sn	s
126	s	pl-enc edcc-plee	lds são imprntes	acompanhar situações multiplicid de problms, facilitar cruzmnt relações	sn	s
127	s	pl-pais	as func pressuõem um trabalho de conjugação	imprta se existir coesão, cbrç, intaid, entre lds os agts educvts	sn	n
128	s	plee-dr tr-cs dr	só c/ a participç de lds é possível o succs das funcçs	escriçmnt, orientç intrvc casos problma	sn	s
129	s	lda e cmnd escl	lds imprntes na intervç no prccso educativo	...	sp	n
130	s	pl-pais-cs dr	trbh mais frutuos	apoio do trbh pedg	sp	...
131	...	...	...	...	sp	...
132	s	dr tr-asssc	há afinidade na complementandade	determinante nas situç de dificuldade, de risco, de orientação	sp	...
133	...	...	os probls são amplos ã podem ser trts p/ 1 só tecnic	imprecondivel	sp	n
134	s	agts saud-asssc	lds contribem cresc, desenvv formc do aluno	apoio imprnt prbms comportmnt aprendiz	sp	s
135	s	pl-assc-moc-pais	ajudar o psicd no diagnstc de situações problm	as proposições assinaladas	sn	s
136	s	pl-pais-cs dr-mdcs	conjugr perspectvs diversas	informar, aconselhar aluno e outsr técnicos do sistema	...	...
137	s	dr tr	são os agentes mais directos	essenciais, têm conhçnts comitmts aos do profs	...	...
138	s	pl	são elementos activos nas questões	ajuda fundamental, c/ conhçntas que o prf ã tem p/ resol prbm	sn	s
139	s	pl	integrar equipa pluridisciplinar	integrar uma equipa educativa	n	...
140	s	pl	todos os elemnts da escola	ajudar a detectar problms e encontrar soluções p/ a/ resc	n	n
141	s	pl e demais técnicos	na escola tem que se trbh em equip pluridisciplinar	integrar uma equipa educativa	n	...
142	s	pl-pais-ps aux. edct	troca de informações, apoio	...	sn	s



...		si	cienc pedgocs	...	
...		si	psci pdgg, ort escd	...	s
...		sip	...	...	n
...		si	psicg escolar	...	n
...		...	...	...	...
informação a nível psicg.resv tensões pf-aun-pais		sp	...	orient prof	s
...		si	psicg escolar	supervs pedgoc	n
...		si	psci educati	...	n
...		si	psci desenv	...	n
...		n	...	...	...
...		n	...	...	...
...		si	psci educati, desenv,oepl	...	s
...		sip	psicg	psci desenv	s
...		sp	...	...	n
...		si	psc educati	...	s
a mesma		si	psicg desenv cnac adisc	...	s
...		si	psc desenv	...	n
faça acomontm psicoid casos prmtics e fami		sip	psci desenv	ensinar investigar estos desenv	s
...		si	psc educati desenv	...	s
...		si	psci infanti adiscoc	...	n
...		si	psci educç	...	n
...		sip	estágio ESEL	...	n
...		si	psicg escr	...	n
...		si	psi infnti, pedgg	...	n
fossem intervenents em tempo utl, e isso ã acontec		...	...	...	...
...		si	psicpdg, psicg	...	n
...		si	psicg escr	...	s
despiste de situações prbm apoio pf orientação		si	psicg aplicada	...	n
...		n	...	...	n
...		...	...	...	n
...		...	...	...	n
...		...	...	...	n
...	pode intervir na cmndd em geral	s	psicg educati	...	n
...		s	cienc pedgocs	...	n
psic Orient e aconsimt a alunos c/ prbm	confirma a opnião	si	psicg educati	...	n
é necessário um por escola	a mesma	si	psicg educati	...	n
...		si	psicg edcc	...	s
encarteçam dos alunos inadaptados		si	psicg educati	...	s
...		n	...	...	...
apoio consulta	a intvç em maten discip factr > indisc	si	psicg	...	n
as resosta são mínimas face as possibilidades de intervç	o psic ã deve susttar o trab do docnte	sip	estág univ, aberta	relç pessoais, analis transacri	s
...		si	psicg edcc psicpdg	...	s
interacc c/ os agentes educativos		si	psicg educati	...	n
...		...	...	...	...
...		...	...	...	...
...		si	psicg edcc	...	s
...		...	...	...	...
...		si	psicg adolescencia	...	s
soluções prbm que os prt s/ impoimts p/ resolver	psicg alguns hors p/ semr têm difid	...	...	...	...
ajudar prt alunos perceber comportimts indccs resolv		si	psicg edcc	...	s
...		...	...	...	...
...		si	psicg	...	s
achar ã parida que desenvolve um trabalho positivo		si	intnd, psicg	esqueci tudo	...
...		sip	psicg desenv	psicg	s
...		n	...	...	...
...		sip	psicg desenv	edcc espec	s
deve permanecer o tempo inteiro na escola		si	psicg escolar	...	n



ajudam na profissão	si			n	aspiramos a alcançar melhores resultados
muito teóricos	n			...	
muito teóricos	n			...	
...	n			...	
informe s/ process psicológ da apraz	n			...	
muito teórico	n			...	
...	n			...	
nunca se sabe o suficiente	n			...	organização duvidosa do curso que tire
...	n			...	
...	n			...	
...	n			...	
insuficientes	n			...	insuficientes
...	n			...	
se necessitar possuio distas	s	avi midio intervç obsrv		n	insuficientes
há mais d/ apraz e pôr em prática	n			...	
sem conhecimentos não é possível compreender a evuç cric	si	d. e. s. e. edcc esoc	s		
compreender comportmnts dando explicç palpáveis	s	psc educçni		n	nada têm a ver com a psicopedagoga
muito teóricos	n			...	
teve pouco de psiclog e educç	n			...	
deveria haver formç permanente	s	psiclog edcc		s	minimamente satisfatória
demasiado teóricos	n			...	
...	si			n	insuficientes, tenho necessidade de ajuda
...	n			...	
dão bases p/ análise os alunos e entender os seus prbm	si			n	...
insuficientes	n			...	
...	n			...	
...	n			...	
ser leccionada em mais anos, fize-se igaç à carreira profisson	n			...	
...	n			...	
conteudo condensado, s/ aplicç a situaç concretas ou simulads	n			...	
pouco aplicada ao contexto real dos prbm da escola	n			...	
grit + se sabe mais técnicos o prt pode construir p/ situaç prbm	n			...	
esclarecem pontos de interesse em relação à educç	n			...	
...	n			...	
muito vazios	n			...	
respondem às necssds reais no contexto escolar	s	estagio citada	formaç citada	s	...
propõem olhar difmite s/ processo ensino aprazç	s	edcc esoc		s	...
são necssrs leituras comitmnts	n			...	
...	n			...	
...	n			...	
ajudou a compreender como se processa a aprazç	n			...	
...	n			...	
ajudem a compreender o individuo	n			...	
...	n			...	
...	n			...	
...	n			...	
mta liberts. permite interpretar o insucesso	n			...	
...	n			...	
mas são apenas um inicio	s	diversas	ensin especial	s	limitadas
...	n			...	
mas são um inicio	s	diversas	ens esoc	s	limitadas
completamente ultrapassada	...	...	...	...	...



...
...
presença permanente na escola, ter estrat. organiz. pedag. comprts
...
...
implementar accões p/ mudancs organizacionais p/ succès educv
...
elaborar currc. alternativos, ebr planos de apoio p/ alunos avai especiz
...
...
...
psicg clínico irrescindível terapia da cmc, insiccs escar
diariamente na escola dá a pais e prt entendimento maior da crq, ajudar prt lidar cmc nscro, proveloso p/ futuro
encontros c/ família infmcc fmc intrvc família nscro
...
papel importante p/ resc dos casos mais difíceis
...
ajudar a compreender melhor os alunos e família interv. família prtssr aluno
ermanentemente na escola intervir directmtn na escola impormr estrat. pedag. comportmtns sucesso educativo
...
...
psicgs permntts. p/ acompanhamento mais eficaz e contínuo de alunos c/ desajustamentos emocionais
...
agente complementar de situc. psicodgcs cuja orientação careca de trbh em eqpe
o tempo disponível é pouco, mas é agente complementar de sitc psicodgcs cuja orientc careca de trbh em equipa
diagnóstico, acompanhamento, promoção de grupos de terapia, reuniões em que os alunos são avaliados, relatórios
...
as proposições recobrem as funções desejadas
...
...
...
...
algma de 22funccs correspondem à diversdd das necssas da escola c/ a sua identidade prbm proons, dinanz diagnosticar
se a os prt aceitarem as fnc do psicg pode melhorar o drcss e/abrcaz, se ã o psicg é apontado porque nada faz
...
...
idas es que incluíem na 1ª página
...
...
...
conselheiro no seu âmbito, sem pretender inserir-se nos domínios do professor
...
...
trabhar na equipa educativa e não fechar-se no gabinete
mencionaram todas
o psicg deve trabhar em equipa e ã fechar-se no gabinete
ligação aos pais, prtis, alunos

## **ANEXO - C**

COTACÃO DA ESCALA DE ATITUDES

COTACÃO DA ESCALA DE ATITUDES																						IDENTIFICAÇÃO			QUEST		ESCOLAS			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	hab	cid	dt	uspi	sat				
5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	2	4	5	3	4	4	5	4	5	3	MP	1C	S	n	...	esc prim 79			
5	4	4	4	4	4	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	4	4	4	3	4	3	L	1C	N	n	s	esc prim 79			
5	4	4	5	5	5	4	3	4	3	3	3	2	4	5	3	2	4	4	1	4	3	B	1C	N	n	...	esc prim 79			
5	3	4	4	3	5	3	3	3	4	5	4	2	4	4	4	3	3	5	4	4	3	B	1C	N	n	...	esc prim 79			
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	5	4	4	3	MP	1C	N	n	...	esc prim 26			
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	MP	1C	N	s	...	esc prim 26			
4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	MP	1C	N	s	...	esc prim 26			
5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	MP	1C	N	s	...	esc prim 26			
5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	MP	1C	N	s	n	esc prim 26			
5	5	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	2	2	2	3	2	4	5	5	4	4	MP	1C	N	n	...	esc prim 26			
4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	2	2	2	3	3	4	3	4	4	3	4	3	MP	1C	N	s	n	esc prim 26			
4	4	4	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	3	4	5	3	4	L	1C	N	s	n	esc prim 26			
4	4	5	4	3	3	3	2	2	2	2	2	2	5	4	3	3	4	5	3	3	3	MP	1C	N	n	...	esc prim 26			
5	5	3	4	4	4	4	4	4	3	2	2	2	4	4	3	3	4	4	1	1	3	...	1C	N	s	...	esc prim 8			
4	4	3	3	3	3	3	2	4	3	4	2	2	2	4	2	3	5	5	4	4	3	MP	1C	N	s	...	esc prim 20			
5	5	5	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	1	3	5	5	1	3	3	MP	1C	N	s	...	...		
5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	MP	1C	N	s	...	...			
5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	5	4	4	3	MP	1C	N	n	...	...			
5	5	3	5	5	5	4	4	4	1	1	3	1	1	1	1	1	5	5	1	3	1	MP	1C	N	s	...	...			
4	4	4	3	4	4	2	3	2	2	3	3	4	4	2	3	4	4	2	4	3	L	3C	S	n	n	esc p Eugénio dos Santos				
5	4	4	4	4	4	4	3	3	2	2	3	4	4	4	2	2	4	4	2	4	2	L	2C	S	s	...	esc p Eugénio dos Santos			
5	5	5	4	4	4	4	2	2	3	5	4	4	4	4	2	3	5	5	3	3	3	L	3C	N	s	s	esc p Eugénio dos Santos			
5	1	1	4	4	1	2	2	3	2	2	2	2	2	4	3	2	5	4	2	2	2	L	2C	N	n	s	esc p Eugénio dos Santos			
5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	L	2C	S	s	n	esc p Eugénio dos Santos			
4	4	2	4	2	4	3	4	3	3	2	2	2	4	4	4	4	2	3	3	2	MP	1C	N	s	s	...	...			
5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	3	4	5	1	4	1	MP	1C	n	...	...	...			
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	3	4	5	3	4	2	MP	1C	n	...	...			
4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	...	1C	n	n	...	...			
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	BC	1C	n	...	...	...			
5	4	4	5	5	5	4	4	3	5	3	2	3	5	3	4	5	5	4	4	3	MP	1C	N	s	...	...	esc prim 113			
5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4	MP	1C	n	s	n	...	esc prim 113			
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	MP	1C	n	s	n	...	esc prim 113		
5	4	4	4	4	4	3	2	2	1	1	4	1	3	4	3	2	3	4	2	3	2	BC	1C	n	s	s	...	esc prim 113		
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	...	1C	S	s	n	...	esc prim 113		
5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	MP	1C	N	s	n	...	esc prim 113		
3	4	4	4	3	4	4	1	4	3	4	3	3	2	4	2	2	4	4	3	4	3	MP	1C	N	s	n	...	esc prim 113		
5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	5	4	MP	1C	n	...	...	...	esc prim 113		
5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	3	3	5	4	5	4	3	5	5	5	5	3	MP	1C	n	...	...	...	esc prim 113		
5	5	5	4	4	5	4	3	4	3	3	4	3	5	5	4	4	4	4	3	3	4	L	3C	S	n	...	esc c+s santana-sesimbra			
4	3	3	3	4	4	3	3	4	2	3	2	4	4	3	2	2	3	4	3	3	3	L	2C	N	n	s	...	esc c+s santana-sesimbra		
5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	5	4	4	4	L	3C	N	n	...	...	esc c+s santana-sesimbra		
5	5	5	4	4	4	4	3	4	2	2	4	2	5	4	2	3	5	5	3	4	3	L	3C	S	n	s	...	esc c+s santana-sesimbra		
5	2	5	5	2	4	2	2	5	2	5	5	5	2	4	2	3	4	4	3	4	3	L	3C	n	...	...	...	esc c+s santana-sesimbra		
4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	2	3	4	4	3	4	3	4	L	2C	S	n	n	...	esc c+s santana-sesimbra		
5	4	4	4	5	4	3	4	4	4	3	2	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4	L	3C	N	n	...	...	esc c+s santana-sesimbra		
4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	1	1	4	4	4	4	2	4	5	2	5	4	L	3C	N	n	s	...	esc c+s santana-sesimbra		
4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	L	3C	n	...	...	...	esc c+s santana-sesimbra		
5	5	5	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	MP	3C	n	...	...	...	acad. Luisa Tody-Setúbal		
5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	BC	3C	N	n	...	...	acad. Luisa Tody-Setúbal		
5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	3	5	5	5	3	5	5	5	5	5	BC	3C	n	...	...	...	acad. Luisa Tody-Setúbal		
5	5	5	5	5	5	4	5	4	1	3	4	4	4	4	3	3	4	5	5	5	3	L	2C	S	s	s	...	acad. Luisa Tody-Setúbal		
4	3	3	4	5	4	4	5	4	4	3	3	4	4	4	3	4	5	5	5	5	3	L	2C	S	s	s	...	acad. Luisa Tody-Setúbal		
4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	L	2C	n	n	...	...	...	esc p. Nuno Gonçalves	
5	3	5	4	4	4	2	3	4	3	2	3	4	4	4	2	3	5	4	4	4	4	L	3C	N	n	n	...	...	esc p. Nuno Gonçalves	
4	4	4	5	4	5	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	L	2C	N	n	n	...	...	...	esc p. Nuno Gonçalves
5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	L	3C	N	n	n	...	...	...	esc p. Nuno Gonçalves
3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4	5	5	4	5	4	L	3C	N	n	n	...	...	...	esc p. Nuno Gonçalves
4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	BC	2C	S	n	...	...	...	esc p. Nuno Gonçalves	
4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	5	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	L	2C	N	n	...	...	...	esc p. Nuno Gonçalves	
5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3	4	4	L	2C	S	n	...	...	...	esc p. Nuno Gonçalves
4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	L	2C	S	n	...	...	...	esc p. Nuno Gonçalves	
5	3	5	4	4	4	4	5	5	5	3	4	4	4	5	3	2	5	5	3	4	4	L	3C	S	s	n	...	...	...	esc p. Nuno Gonçalves
4	4	4	4	3	4	3	2	3	2	2	4	3	4	5	2	3	4	4	3	5	4	L	2C	S	s	n	...	...	...	esc p. Nuno Gonçalves
4	4	4	5	4	3	2	3	3	3	2	4	3	5	1	4	5	5	2	4	2	...	2C	n	s	s	...	...	...	esc p. Nuno Gonçalves	
4	4	4	5	4	4	3	2	2	2	3	4	4	3	5	2	4	5	4	2	4	2	...	2C	n	s	n	...	...	...	esc p. Nuno Gonçalves
4	3	3	4	5	4	4	3	2	2	2	3	2	4	2	3	4	5	2	3	3	L	3C	S	s	...	...	...	...	esc p. Nuno Gonçalves	
4	3	3	3	4	5	4	4	3	2	2	3	2	4	2	3	4	5	2	3	3	L	2C	S	s	...	...	...	...	esc p. Nuno Gonçalves	
5	5	5	4	4	4	4																								

5	4	5	5	5	5	3	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	BCH	1C	N	s	...	...	esc pnm 73				
5	5	5	5	5	5	...	...	...	...	...	4	...	...	5	4	5	5	...	4	4	4	MP	1C	S	s	s	...	esc pnm 73				
5	4	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	3	4	5	5	4	5	5	L	1C	N	s	s	...	esc pnm 73				
5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	3	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	L	1C	N	n	n	...	esc pnm 101				
4	4	4	3	5	4	5	4	5	...	5	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	MP	1C	S	n	...	...	esc pnm 101				
5	3	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	4	5	4	3	4	4	5	4	4	3	L	3C	N	n	...	...	esc c+s Odivais				
5	4	5	4	4	4	4	5	4	3	...	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	3	L	3C	N	n	...	...	esc c+s Odivais				
5	5	4	...	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	MES	1C	N	n	...	...	esc c+s Odivais				
5	4	4	4	4	4	4	2	4	2	2	4	3	3	3	3	2	4	4	2	4	2	BCH	3C	S	n	s	...	esc c+s Odivais				
4	4	4	4	5	4	3	4	4	3	2	3	3	4	5	5	5	4	4	3	3	L	2C	N	n	n	...	...	esc c+s Odivais				
1	1	1	1	1	1	1	5	1	5	5	4	5	5	5	5	5	1	1	5	1	5	L	3C	S	n	...	...	esc c+s Odivais				
4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	5	5	3	3	5	5	3	4	4	L	3C	N	n	...	...	esc c+s Odivais				
4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	5	4	2	5	5	2	4	4	L	2C	N	s	n	...	...	esc c+s Odivais				
5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	L	2C	N	s	n	...	...	esc c+s Odivais			
5	4	5	3	5	4	3	3	4	3	3	3	3	5	5	4	4	5	5	3	5	3	L	2C	N	n	...	...	esc c+s Odivais				
5	4	5	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	3	3	4	L	2C	S	n	...	...	esc c+s Odivais				
5	5	5	5	5	5	5	3	5	1	3	5	5	4	3	2	3	5	5	3	5	2	L	2C	N	n	...	...	esc n°1 Loures				
5	5	4	5	4	4	3	4	5	3	5	2	4	4	5	4	2	5	5	2	4	2	L	2C	N	n	...	...	esc n°1 Loures				
5	5	4	5	4	4	3	4	5	3	5	2	4	4	5	4	2	5	5	2	4	2	L	2C	N	n	...	...	esc n°1 Loures				
5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4	5	5	L	3C	N	n	...	...	esc n°2 Loures				
4	3	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	L	2C	N	s	...	...	esc n°2 Loures				
5	5	4	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	5	5	2	4	2	L	2C	N	n	...	...	esc n°2 Loures				
5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	4	5	2	3	3	4	2	5	5	3	5	4	L	3C	N	n	...	...	esc c+s Santo André				
4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4	2	4	5	3	3	4	3	BCH	3C	S	...	...	...	...	esc c+s Santo André			
5	4	4	3	3	3	3	5	3	5	4	4	4	3	5	4	4	5	4	5	4	3	4	L	3C	S	s	...	...	esc c+s Santo André			
4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	L	3C	S	s	...	...	esc c+s Santo André				
4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	5	3	4	5	4	3	4	4	4	L	3C	S	n	...	...	esc c+s Santo André				
5	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	BCH	3C	N	n	...	...	esc c+s Santo André				
5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	L	3C	S	n	...	...	esc c+s Santo André				
5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	L	3C	S	n	...	...	esc c+s Santo André				
5	5	5	5	5	5	5	3	5	3	3	3	3	4	4	3	1	5	5	1	5	1	L	1C	N	s	n	...	...	esc pnm 75			
5	4	5	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	5	5	4	4	5	5	3	4	3	MP	1C	n	...	...	...	...	esc pnm 12			
4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	MP	1C	N	s	s	...	...	esc pnm 12			
5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	4	5	4	3	4	3	L	2C	S	n	...	...	esc n°1 Loures				
4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	3	3	5	5	3	5	3	L	3C	N	n	...	...	...	...	esc n°1 Loures			
5	4	5	4	5	3	5	4	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	5	5	3	4	BCH	2C	S	n	s	...	...	esc n°2 Loures			
5	5	4	5	4	4	3	4	5	3	5	2	4	4	5	4	2	5	5	2	4	5	L	2C	N	n	...	...	...	...	esc n°1 Loures		
5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	BCH	1C	n	n	...	...	...	...	esc pnm 12		
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	3	4	4	5	3	4	5	3	5	3	MP	1C	n	s	...	...	...	...	esc pnm 12		
5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	MP	1C	N	n	n	...	...	...	...	esc pnm 12	
4	4	4	4	4	4	4	2	4	2	4	3	3	4	2	2	4	4	2	4	4	2	BCH	1C	n	n	...	...	...	...	esc pnm 14		
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	MP	1C	n	s	...	...	...	...	esc pnm 14		
5	4	4	4	4	4	...	3	2	2	1	3	4	5	...	4	4	...	4	4	...	4	MP	1C	N	n	...	...	...	...	esc pnm 14		
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	1	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	L	3C	S	n	...	...	...	...	esc p Al. Gago Coutinho		
5	5	3	4	5	5	4	2	4	3	4	5	3	5	5	1	3	5	3	4	4	4	L	3C	N	s	...	...	...	...	esc Antonio Arroios		
5	3	3	5	5	5	5	2	5	3	4	3	4	3	4	3	3	5	5	3	5	5	L	3C	S	...	...	...	...	esc Antonio Arroios			
5	4	4	5	5	5	4	5	4	5	3	4	5	4	5	5	5	4	5	3	5	3	L	3C	S	s	...	...	...	...	esc Antonio Arroios		
5	5	5	4	4	5	4	4	4	2	3	2	4	4	5	2	3	5	5	3	5	3	L	3C	S	s	...	...	...	...	esc Antonio Arroios		
5	3	2	3	4	4	4	2	3	4	4	2	4	3	3	4	2	5	5	5	3	4	L	3C	S	n	...	...	...	...	esc n°2 Loures		
4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	4	5	4	4	4	4	5	5	5	L	3C	S	s	...	...	...	...	esc c+s Oureira		
5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	L	3C	S	n	...	...	...	...	esc c+s Oureira		
4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	L	2C	N	s	...	...	...	...	esc c+s Oureira		
4	5	5	3	3	3	1	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	2	4	4	L	2C	S	s	s	...	...	...	...	esc c+s Oureira		
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	L	2C	S	s	...	...	...	...	esc c+s Oureira		
4	5	5	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	L	2C	N	n	s	...	...	...	...	esc c+s Oureira	
4	5	5	3	3	3	...	3	...	...	...	4	...	...	...	5	...	...	...	...	...	L	2C	N	n	...	...	...	...	...	esc c+s Oureira		
5	5	4	4	4	4	...	...	...	...	2	2	4	5	1	2	4	4	3	4	2	L	3C	N	...	...	...	...	...	...	esc Ferreira de Castro		
5	1	4	4	4	5	4	5	1	1	1	1	4	1	5	1	1	5	4	1	4	1	L	3C	S	...	...	...	...	...	...	esc Ferreira de Castro	
5	4	3	2	1	5	5	2	3	1	4	1	3	2	5	5	5	5	4	4	4	3	DR	3C	drct	...	...	...	...	...	...	esc Ferreira de Castro	
4	4	4	4	4	4	5	4	4	3	3	3	4	4	5	3	4	5	3	3	4	3	L	2C	N	n	...	...	...	...	esc Ferreira de Castro		
5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	5	3	3	4	4	L	3C	N	s	...	...	...	...	esc Ferreira de Castro		
5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	L	3C	S	s	...	...	...	...	...	...	esc c+s Odivais	
4	4	4	4	4	4	1	...	...	...	4	2	4	4	1	2	3	4	4	4	2	L	2C	S	...	...	...	...	...	...	...	...	esc c+s Odivais
5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	L	3C	S	...	...	...	...	...	...	esc p Luis Camões	
5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	3	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	L	3C	S	...	...	...	...	...	...	esc p Luis Camões	
4	3	4	4	4	4	...	1	3	3	2	4	4	3	4	1	1	4	3	2	4	4	MES	3C	S	...	...	...	...	...	...	esc p Luis Camões	
4	4	4	5	5	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3																	

## **ANEXO - D**

Técnicos Colaboradores 1A	Porquê? 1B	Opinião sobre as funções do Psicólogo Escolar 4E
1 Professores-Directores escola	cooper-empenn-suc educat	...
2 Assistentes Sociais-Pf EEs-Terp	Desv correcto	...
3 Prf E Es -Terapeutas	Maior apoio e acompanhamento	...
4 Prf Ensino Especial	grande contributo d/ alunos	...
5 Prf EEs-Prf Tur-Médicos-AsSc	Form espec-Casos problema	...
6 Prf EEs-Prf Tur-Medc-AsSc	Prep-casos problematicos	Insufici-desarticulados-esporadicos
7 Prf-Familiares	tds ajudam o processo educativo	Insuficiente-válida
8 Prf Tur-Prf EEs-Psic-Cent Saude	Tds interv procs educat	Insuficiente
9 Prf EEs-Cent Saúde		foi boa
0 Prf EEs-Cent Saúde		...
1 Outros Prf-Psicologos-Pais	conhecer mais profun comit alun	trabalh superficial
2	saberes complementam-se	não resultou-não apareceu mais
3 só se for preciso	...	...
4 prf-pais-EEs	todos devem ser responsáveis e participr	ajuda compreender casos
5 prf-tec Educação	trabalho conjunto mais produtivo	foram úteis
6 tds parceiros	comunidade educ d. bem de todos	gostei-ajudou em varios casos
7 tec saude esc-Ass Sc-comndd	p se responsabilizar	pena não colaborar permanentemen
8 saud esc-Ass Sc	succ edct-interage c. o meio	...
9 pais-As Sc-Clin-med-prf	contnb p. desenvolv alunos	resultou nalguns casos
0 prf EES	necc apoio psicol	...
1 prf- auxil educatv	globalidd func educativa	n foi concludente
2 prf-encr edc-auxil-ME	desnvov a aactividade	s/ resultados significativos
3 prf-dirct turm	melhor conhecem os alunos	...
4 As Sc	alun c. prob famil accção é dos As Sc	o trblh psicg é demorado insuficiente acpmn obsr ain
5	/todos devem convergir msm sentid edu	positiva
6 prf-familia		...
7 prf-famil		...
8 equip multidisciplinares	trabalh convergencia	...
9 prf	trabalho conjunto	pouco disponivel
0 prf	prq trabalham directam c os alunos	insuficiente
1 prf-medic-As Sc	colaboração sucesso educativo	obteve a ajuda necessaria
2 Prf-medic-As Sc	atingir o sucesso educativo	obteve a ajuda necessaria
3 Prf-As Sc-Famili	esforço contigado	altamente positiva
4 Equipe multidisciplinar	só assim podem responder compx dos casos	tenho tdo resposta
5 Prf-Pais-eqp saude escolar	indispensáveis no proc educ	ajudam resol situações problemátic
6 Prf-As Sc-Pais		boa, quando se trabalha em equipe
7 Corpo docente		...
8 Prf ens Req- EEs-dir esc		positiva
9 Prf-Cons Dir- ME	melhores resultados	...
0 Pais-Prf	sucesso desenvolvimento	favorável
1 Pedagogo	é o profiss nessa Area	...
2 As Sc-Prf-Enc Ed	conhecem os alunos em difer aspec	...
3 Prf-Pais	coordenar esforç na formação dos alunos	...
4 Diversos	melhor eficácia	...
5		...
6 Prf-Pais-coleg turma	ajuda na compreensão problema	...
7 Pais-Prof	os que vão influenciar a sua vida	...
8		...
9 As Sc	o grau de assit deve ser elevado	...
0		...
1 As Sc-Médc	acompanhament de crç p pessoas qualif	...
2 Prf	Prf	favorável
3 Prf	diagnosticar casos particulares	...
4		...
5 tds.memb. comn. educt	comunicaç e colabora tds	...
6 cs dir-deleg-D. T. s.-coorD. T.	é importante o feed-back	...
7 Prf-enc educ-pess auxil	intergrar tds procs apren des	...
8 Prf	conjugação com a prática	...
9 Org gestão esc-Prf-DTs	...	...
0 Prf	...	...
1 Prf	assocç teoria prática	...
2 AAE-Prf	mais ligados á prática	...
3 Prf-enc educ	tds intervêm no prc educt	úteis ajudam a resolver os casos
4 Prf-Familia-As Sc	melhor compreensão dos problemas	podia ser mais eficiente
5 Directr turma	pelo carácter das suas funções	favorável
6 DC	pela natureza das suas funções	favorável
7 Prf	dão perspect do alun na abrdz. relação Prf-colgs	favorável, melhores resultd abrdz
8 EE-Prf	confronto de perspectivas	positiva
9 dr tur- ass sc- ee	estão ao serviço da escola	resoluç de muitos problemas
0 prf EEs	busca succ escl	sentia feita
1 assc-prEEs	complementar trb psico	faixa disponi temoo
2 assc-edu sc-ortEEs	eqp multidd actuaç mais ajustada rentável	s/opinião
3		...
4 assc	fazer contacto c/ famil	função terap inad escl

sc	complementar trab psiclg	necess da s/ intervç
Es- asssc-teradts	mais valia eqp multidscpl sucesso esci	diagnóstico
	trb conjunto ajuda succ esci	...
sc- medico	ajuda do aluno	...
	trb diário com alunos p/ trazer á superfci infrmç	...
	lidar dianamnete com os alunos	...
	...	...
consil directvo	facilidade de informação dos alunos	...
s- pf	globalização das situações	...
uconarios-pais	têm o maior papel em relação aos alunos	...
orgs da escola	maior sucesso p/ resolver prblm alunos	...
pais	agentes mais diretmt envovds com alunos	acph psicolog aluno
	haver coerncia nas directvz indicads aos alunos	...
eqpEEs	acção concertada é eficaz	infmrp e acção s/ probl, intrvç famil, encaminhamen
	mlhr conhecimento dos alunos	...
	...	...
c educç	mts prbl dos alunos consquen perturbç pais	...
idico-dirct trm	indispensas p/ conhecer o aluno no prccs educv	...
silgs-assc-mdcs	...	...
dr trm-ax aç ed	têm papel prccs educv imprtnt a formac e formç	informação a nível psiclg, resiv tensões pf-auni-pais
trm-medc-pais	agentes mais ligados ao aluno	...
pais	processo interactivo	...
trm	estão em contactopermanente c/ alunos e famil	...
pais-dt tr-dfEEs	ajuda especializd	...
ax aç ed-dr tr	são grupos intervenientes	...
	qd exercd ambt excis da psicga só psicol tem conh	...
ogs gest	...	...
gst-dt tr-pf-pais	a eficiencia tem a ver com articulação de esforços	...
	...	...
r-ee-ter-ic psmttr-asssc-mdc	opinião e colaboração de tds resulta positivamente	a mesma
c-enfrm	trbh simultâneo p/ prevenir prblms graves	...
ER-EEs	da cooperação o trbl resulta melhor	fazia acomphmnt psiclg casos prblmtcs e famili
pais	> patcipç de tds agents educvts > rendimento	...
	troca infrmç apoio resicç prblm	...
c educç	pnncps intervments prcs educv base formç indivd	...
tr-pfee-cons dr- famili	os alunos c/ prblm t-em várias facetas	...
tr-medc	indispensáveis p/ conhecer aluno prccs educv	...
e-asssc	...	...
assc	trabalham bastante no terreno	fossem intervenients em tempo útil, e isso ñ acontec
e-asssc	...	...
ofee-asssc	tem de haver uma ligç estreita entre todos	...
e-asssc	maior apoio	despiste de situações prblm, apoio pf orientação
	os trblhs isolados ñ têm resultados satisfatónos	...
e	prq possuem formç especfc p/ casos dificeis	...
asssc	novas e esclarecidas mentalidades	...
assc-medc	pode ser necessr intervenção a nível social e mdc	...
	o psiclg tem ignoranc total do sistm ensin e escola	...
C.P.-dir- asssc-ossi auxi	todos beneficiam dos conhecimentos especizd psic	prstr Orientç e aconslhmt a alunos c/ prblms
dr trm-C D -C.P	pela ligação de todos á prática educativa	é necessário um por escola
tituiçs apoio juventude	os prblms da esci já ñ s conseguem resiv lá dentr	...
orgs gest esci	os q/ têm intervenc directa com os alunos	encarregam dos alunos inadabtados
enc. educç- pfee	tds as opiniões são fundamentais	...
pais	tds são imprtrnts	apoio consulta
e-dr tr-cs dr	as funçs pressupõem um trabalho de conjugação	as respsts são mínimas face ás posibildds de intervç
a cmndd escir	só c/ a partçç de tds é pssvl o succs das funçs	...
pais-cs dr	tds imprtrnts na intervç no prccso educatvo	interacç c/ os agentes educatvos
	...	...
tr-asssc	trbh mais frutuoso	...
	...	...
assc-pfee	há afinidade na complementandade	...
s saud-asssc	os prbls são amplos ñ pdem ser trtds p/ 1 só tecn	...
assc-mdc-pais	tds contrbem crecs, desenvv formç do aluno	solucns prblms que os prf s/ impotnts p/ resolver
pais-cs drt-mdcs	ajudar o psiclg no diagnstc de situações prblm	ajudar prf alunos perceber comportmnts indicçs resolv
tr	conjugam perspectvs diversas	...
	são os agentes mais directos	...
	são elementos activos nas questões	achar á partida que desenvolva um trbalho positivo
	integrar equipa plundisciplinar	...
os elemnts da escola	...	...
e demais técnicos	na escia tem que se trblhr em equip plundisciplinar	...
pais-ps aux. edct	troca de informações, apoio	deve permanecer o tempo inteiro na escola

## **ANEXO - E**

## Varimax Rotated Factor Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
I22	,76232	,04229	,03655	-,00238
I10	,75946	,35174	-,13491	,06247
I20	,74263	,05390	,02664	,00067
I17	,71695	,08560	-,05721	-,01045
I16	,69539	,28986	-,15597	,00719
I11	,68042	,21708	,01169	,10694
I13	,65340	-,04164	,25337	,12899
I14	,62593	,01736	,05404	,45590
I15	,55968	-,13020	,42368	,10097
I5	,05800	,75198	,24280	,19058
I6	-,04044	,73462	,27221	,19656
I7	,26142	,71605	,09533	,10922
I4	,01730	,69464	,28531	,34385
I8	,43936	,55338	-,08356	-,04587
I9	,34602	,55087	,16430	,21146
I18	,02554	,20374	,84063	-,06822
I19	-,04740	,32359	,62257	,20278
I1	-,16658	,34309	,57696	,38190
I21	,21355	,42771	,45798	,24644
I3	,07569	,21975	,28578	,76435
I2	,01290	,35233	,09870	,71293
I12	,46276	,18404	-,11068	,51778

**ANEXO - F**

Correlation Coefficients - - -

F1

		I14	,5966 ( 141) P= ,000
	TOTAL		
I1	,3275 ( 144) P= ,000	I15	,4103 ( 142) P= ,000
I2	,3716 ( 144) P= ,000	I16	,5952 ( 142) P= ,000
I3	,4444 ( 143) P= ,000	I17	,5506 ( 142) P= ,000
I4	,5355 ( 143) P= ,000	I18	,3059 ( 144) P= ,000
I5	,5409 ( 144) P= ,000	I19	,4048 ( 143) P= ,000
I6	,4897 ( 144) P= ,000	I20	,5589 ( 141) P= ,000
I7	,6251 ( 138) P= ,000	I21	,5440 ( 143) P= ,000
I8	,5881 ( 141) P= ,000	I22	,5017 ( 143) P= ,000
I9	,6671 ( 140) P= ,000		
I10	,7085 ( 139) P= ,000		
I11	,6655 ( 140) P= ,000		
I12	,5406 ( 143) P= ,000		
I13	,4643 ( 143) P= ,000		

## **ANEXO - G**

## \* \* \* C E L L M E A N S \* \* \*

FV1  
by CURR  
PSI

## Total Population

3,58  
( 136)

## CURR

	0	1
	3,65	3,42
	( 93)	( 43)

## PSI

	0	1
	3,54	3,62
	( 70)	( 66)

		PSI	
		0	1
CURR	0	3,66	3,65
		( 47)	( 46)
1	3,29	3,56	
		( 23)	( 20)

## \* \* \* A N A L Y S I S O F V A R I A N C E \* \* \*

FV1  
by CURR  
PSI

EXPERIMENTAL sums of squares  
Covariates entered FIRST

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig of F
Main Effects					
CURR	1,800	2	,900	2,009	,138
PSI	1,558	1	1,558	3,479	,064
CURR * PSI	,209	1	,209	,467	,496
2-Way Interactions					
CURR * PSI	,552	1	,552	1,232	,269
CURR * CURR	,552	1	,552	1,232	,269
Explained	2,352	3	,784	1,750	,160
Residual	59,124	132	,448		
Total	61,476	135	,455		

144 cases were processed.  
8 cases (5,6 pct) were missing.

## \* \* \* C E L L M E A N S \* \* \*

FV2  
by CURR  
PSI

## Total Population

4,02  
( 136)

## CURR

	0	1
	4,07	3,90
	( 93)	( 43)

## PSI

	0	1
	3,89	4,15
	( 70)	( 66)

		PSI	
		0	1
CURR	0	3,98	4,17
		( 47)	( 46)
1	3,71	4,12	
	( 23)	( 20)	

## \* \* \* A N A L Y S I S O F V A R I A N C E \* \* \*

FV2  
by CURR  
PSI

EXPERIMENTAL sums of squares  
Covariates entered FIRST

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig of F
Main Effects	3,108	2	1,554	4,479	,013
CURR	,796	1	,796	2,294	,132
PSI	2,236	1	2,236	6,446	,012
2-Way Interactions	,337	1	,337	,972	,326
CURR  PSI	,337	1	,337	,972	,326
Explained	3,445	3	1,148	3,310	,022
Residual	45,796	132	,347		
Total	49,241	135	,365		

144 cases were processed.  
8 cases (5,6 pct) were missing.

## \* \* \* C E L L M E A N S \* \* \*

FV3  
by CURR  
PSI

## Total Population

4,37  
( 136)

## CURR

	0	1
	4,38	4,35
	( 93)	( 43)

## PSI

	0	1
	4,32	4,43
	( 70)	( 66)

		PSI	
		0	1
CURR	0	4,34 ( 47)	4,42 ( 46)
	1	4,27 ( 23)	4,44 ( 20)

## \* \* \* A N A L Y S I S O F V A R I A N C E \* \* \*

FV3  
by CURR  
PSI

EXPERIMENTAL sums of squares  
Covariates entered FIRST

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig of F
Main Effects	,438	2	,219	,879	,417
CURR	,026	1	,026	,104	,748
PSI	,406	1	,406	1,631	,204
2-Way Interactions	,050	1	,050	,199	,656
CURR  PSI	,050	1	,050	,199	,656
Explained	,488	3	,163	,653	,583
Residual	32,885	132	,249		
Total	33,373	135	,247		

144 cases were processed.  
8 cases (5,6 pct) were missing.

\*\*\* CELL MEANS \*\*\*

FV4  
by CURR  
PSI

Total Population

3,95  
( 136)

CURR

	0	1
	3,95	3,96
	( 93)	( 43)

PSI

	0	1
	3,77	4,14
	( 70)	( 66)

PSI

		0	1
CURR	0	3,84	4,05
		( 47)	( 46)
	1	3,61	4,36
		( 23)	( 20)

\*\*\* ANALYSIS OF VARIANCE \*\*\*

FV4  
by CURR  
PSI

EXPERIMENTAL sums of squares  
Covariates entered FIRST

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig of F
Main Effects	4,850	2	2,425	5,878	,004
CURR	,015	1	,015	,035	,851
PSI	4,846	1	4,846	11,748	,001
2-Way Interactions	2,159	1	2,159	5,234	,024
CURR PSI	2,159	1	2,159	5,234	,024
Explained	7,009	3	2,336	5,664	,001
Residual	54,453	132	,413		
Total	61,462	135	,455		

144 cases were processed.  
8 cases (5,6 pct) were missing.

**ANEXO - H**

## - - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV1  
levels of SAT

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			3,4444	,6777	46
T	,00		3,6711	,6732	25
T	1,00		3,1746	,5906	21

Total Cases = 144  
Missing Cases = 98 or 68,1 Pct

## - - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV1  
levels of USP

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			3,6074	,6665	130
P	,00		3,6567	,6113	71
P	1,00		3,5480	,7283	59

Total Cases = 144  
Missing Cases = 14 or 9,7 Pct

## - - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV1  
levels of CICLOS

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			3,5845	,6724	144
CLO	1,00		3,5508	,7635	53
CLO	2,00		3,5386	,4985	43
CLO	3,00		3,6627	,7064	48

Total Cases = 144

## - - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV1  
levels of DIRT

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			3,5797	,6768	122
RT	,00		3,5463	,6342	74
RT	1,00		3,6312	,7417	48

Total Cases = 144  
Missing Cases = 22 or 15,3 Pct

## - - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV1  
By levels of HAB

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			3,5833	,6693	138
HAB	1,00		3,5817	,6426	84
HAB	2,00		3,5859	,7149	54

Total Cases = 144  
Missing Cases = 6 or 4,2 Pct

## - - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV2  
By levels of SAT

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			3,9036	,6794	46
SAT	,00		4,0467	,7080	25
SAT	1,00		3,7333	,6173	21

Total Cases = 144  
Missing Cases = 98 or 68,1 Pct

## - - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV2  
By levels of USP

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			4,0509	,6095	130
USP	,00		4,0228	,5848	71
USP	1,00		4,0847	,6413	59

Total Cases = 144  
Missing Cases = 14 or 9,7 Pct

## - - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV2  
By levels of CICLOS

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			4,0272	,6068	144
CICLO	1,00		4,1028	,6322	53
CICLO	2,00		3,9519	,5482	43
CICLO	3,00		4,0111	,6306	48

Total Cases = 144

- - Description of Subpopulations - -

H3

Summaries of FV2  
By levels of DIRT

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			3,9980	,6106	122
DIRT	,00		3,9953	,5638	74
DIRT	1,00		4,0021	,6829	48

Total Cases = 144  
Missing Cases = 22 or 15,3 Pct

- - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV2  
By levels of HAB

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			4,0248	,6093	138
HAB	1,00		3,9599	,6409	84
HAB	2,00		4,1256	,5473	54

Total Cases = 144  
Missing Cases = 6 or 4,2 Pct

- - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV3  
By levels of SAT

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			4,3750	,4370	46
SAT	,00		4,4800	,3744	25
SAT	1,00		4,2500	,4809	21

Total Cases = 144  
Missing Cases = 98 or 68,1 Pct

- - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV3  
By levels of USP

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			4,4058	,4924	130
USP	,00		4,4261	,5500	71
USP	1,00		4,3814	,4162	59

Total Cases = 144  
Missing Cases = 14 or 9,7 Pct

## - - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV3  
By levels of CICLOS

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			4,3785	,4956	144
CICLO	1,00		4,3774	,4149	53
CICLO	2,00		4,2849	,4067	43
CICLO	3,00		4,4635	,6274	48

Total Cases = 144

## - - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV3  
By levels of DIRT

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			4,3648	,5164	122
DIRT	,00		4,3885	,4303	74
DIRT	1,00		4,3281	,6298	48

Total Cases = 144

Missing Cases = 22 or 15,3 Pct

## - - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV3  
By levels of HAB

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			4,3877	,4992	138
HAB	1,00		4,3869	,5507	84
HAB	2,00		4,3889	,4111	54

Total Cases = 144

Missing Cases = 6 or 4,2 Pct

## - - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV4  
By levels of SAT

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			3,9674	,7266	46
SAT	,00		4,1200	,6000	25
SAT	1,00		3,7857	,8319	21

Total Cases = 144

Missing Cases = 98 or 68,1 Pct

## - - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV4  
By levels of USP

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			3,9962	,6610	130
USP	,00		3,9437	,7127	71
USP	1,00		4,0593	,5927	59

Total Cases = 144  
Missing Cases = 14 or 9,7 Pct

## - - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV4  
By levels of CICLOS

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			3,9641	,6768	144
CICLO	1,00		4,1038	,5701	53
CICLO	2,00		3,8837	,6819	43
CICLO	3,00		3,8819	,7641	48

Total Cases = 144

## - - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV4  
By levels of DIRT

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			3,9085	,6857	122
DIRT	,00		3,9595	,6338	74
DIRT	1,00		3,8299	,7591	48

Total Cases = 144  
Missing Cases = 22 or 15,3 Pct

## - - Description of Subpopulations - -

Summaries of FV4  
By levels of HAB

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			3,9529	,6730	138
HAB	1,00		3,8810	,7348	84
HAB	2,00		4,0648	,5517	54

Total Cases = 144  
Missing Cases = 6 or 4,2 Pct