

Serviços de psicologia educacional e expectativas dos professores

HELENA GRILO (*)

Nos últimos anos, o papel e as funções do psicólogo educacional têm constituído motivo de grandes polémicas e inovações, pretendendo reequacionar-se toda a sua actuação.

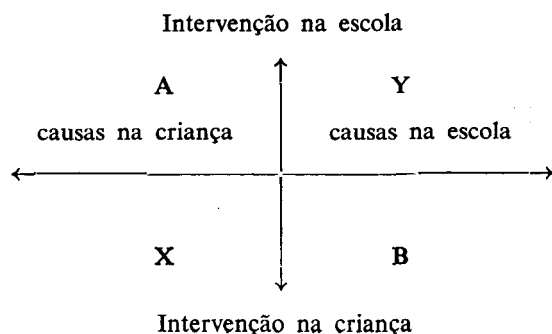
A ineficácia do uso de testes psicómétricos, como instrumentos únicos de avaliação e diagnóstico das crianças assinaladas por pais e professores, bem como a inexistência de um espaço e de uma prática de intervenção estiverem na origem do repensar da função do psicólogo no domínio educativo. Os contributos das várias abordagens teóricas, as exigências que o próprio sistema educativo lança e a necessidade de encontrar-se uma prática diferente da proposta pelo modelo clínico, tem favorecido o ensaio de novas experiências de inovação por parte do psicólogo educacional. Cada vez mais se abandonam os modelos centrados exclusivamente na criança para se acentuar a importância dos multifactores presentes no sistema que se pretende analisar.

A tónica colocada no sistema, na interacção, mais do que na criança individualmen-

te, não significa que esta deixe de ser considerada nem que a intervenção só passe a incidir nos factores do meio.

O modelo apresentado por Lindsay (1981) tem em conta a dimensão individual da criança e toda a estrutura da organização onde ela se insere — a Escola, a Família ou a Comunidade. Este modelo permite analisar e reorganizar a intervenção relativamente às interacções que se estabelecem, não se reduzindo o problema apenas a uma dessas variáveis. Neste modelo o autor não introduziu as dimensões interferentes, como a família e a comunidade, a fim de facilitar a sua compreensão. Graficamente Lindsay apresenta o modelo como se segue (p. 33):

*Dificuldades das crianças na escola:
níveis de causalidade e intervenção*



(*) Psicóloga, licenciada pelo ISPA, técnica da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário — Ministério da Educação e Cultura.

Verifica-se neste esquema que o quadrante X corresponde ao modelo clínico tradicional, seguido pelos centros e orientação denominados «Child Guidance», onde a causa do problema manifestado pela criança lhe é totalmente atribuída. Não é dada qualquer importância aos efeitos da escola no comportamento da criança e a intervenção só é perspectivada em função dela.

O quadrante Y, pelo contrário, atribui todas as causas dos problemas e dificuldades das crianças ao sistema escolar, incidindo a intervenção na organização da escola, nos professores e outras variáveis do mesmo sistema. Esta abordagem não prevê a possibilidade da criança poder ter, de facto, alguma perturbação.

Qualquer destas abordagens faz derivar a intenção directamente da causalidade, ou seja, intervém no agente que manifesta a causa. Segundo Lindsay existe um espaço de interrelações que permite conceber os quadrantes A e B, não se dicotomizando deste modo a acção em totalmente «centrada na criança» ou «centrada no sistema».

Lindsay (1981) refere ainda alguns exemplos que ilustram a necessidade de se intervir no sistema escolar mesmo quando o problema se situa essencialmente na criança, sendo também necessário o contrário. Este modelo pretende revelar a complexidade da interrelação entre as dimensões da causalidade e de intervenção, sugerindo diferentes abordagens de trabalho para o psicólogo educacional.

A opção que o psicólogo educacional faz relativamente às prioridades da sua prática de intervenção e à escolha do referencial teórico que lhe dá suporte, deve ter em conta sobretudo o nível de eficácia da acção daí decorrente. A questão pertinente não é saber quais as várias maneiras de trabalhar mas sim quais as maneiras mais eficazes de trabalho, que cabe a cada psicólogo ou serviço de psicologia escolher para uma dada

situação (K. Topping, 1977). Como qualquer outro profissional, o psicólogo deve procurar responder aos pedidos que lhe são feitos clarificando o que pode e o que não pode fazer, de forma a estruturar melhor a sua acção e ajustar as expectativas do cliente à resposta que é possível dar.

Apesar do reconhecimento da inoperância da avaliação individual dos casos como único trabalho do psicólogo educacional num contexto tão complexo como a organização escolar, verifica-se que as expectativas da maioria dos professores ainda é o diagnóstico e tratamento individual. Daí a existência de listas de inúmeras crianças assinadas pelos respectivos professores como necessitando de uma avaliação psicológica. A existência destas listas de espera também é sintoma de uma prática ineficaz do psicólogo clínico ao longo dos anos, a par da ineficácia do próprio sistema educativo. Por mais velocidade que o psicólogo imprima à sua capacidade em avaliar muitos casos, em pouco tempo, há sempre uma lista imensa à sua espera, pelo que se conclui que esta metodologia de trabalho não conduz a nenhuma mudança no sistema escolar nem gratifica profissionalmente o psicólogo que se dedica a este tipo de acção.

Segundo R. P. Gregory (1980) estes assinalamentos de casos individuais podem constituir um alerta que a escola envia para o exterior, denunciando por este meio os seus problemas de inadequações organizacionais. O mesmo autor refere que algumas escolas preferem apoio do psicólogo às dificuldades de organização mais do que à resolução de casos individualmente.

Têm sido ensaiadas várias experiências com vista à redução das listas de espera, como o desenvolvimento de sistemas de envio de casos baseados num contrato com o psicólogo, visitas às escolas e trabalho com as equipas dos professores. As abordagens interaccionistas dão uma nova dimensão à actuação do psicólogo educacional, favore-

cendo a vertente de agente de mudança. Os serviços de psicologia existentes localmente encaminham-se para um trabalho de projectos que envolvem a comunidade incidindo-se preferencialmente nos aspectos de prevenção. Freeman e Topping (1976, citado por Topping, 1977) acentuam que estes projectos não devem ser considerados como uma tarefa complementar à avaliação individual de casos mas como uma alternativa radical que pretende enfrentar as queixas da escola com uma abordagem mais eficiente.

A transição do papel tradicional do psicólogo educacional para uma nova forma de se relacionar com os problemas da comunidade e da escola, é um processo gradual e cuja eficácia deve ser sistematicamente avaliada. A dimensão de investigação deve contemplar este aspecto.

A necessidade que o psicólogo educacional vem manifestando nos últimos anos em redefinir o seu papel e a sua acção, por forma a ser mais eficiente e mais interventor, tem contribuído para as seguintes mudanças, citadas por Gilham (1978, p. 16):

- diminuição do ênfase colocado num trabalho individual com crianças individualmente assinaladas;
- aumento de ênfase num trabalho indirecto com crianças com dificuldade de aprendizagem e problemas emocionais e comportamentais. Os métodos indirectos incidem na organização, orientação, estrutura escolar e nas atitudes e comportamentos dos adultos face às crianças;
- promoção de um trabalho preventivo que incida em acções com os professores e com os pais, encorajando-os a desenvolver os seus próprios processos de avaliação e remediação.

1. SISTEMAS DE CONTRATO COM AS ESCOLAS

A necessidade de se proceder à avaliação da eficácia do trabalho dos psicólogos educacionais e dos próprios serviços de psicologia desencadeou várias experiências inovadoras de abordagem das escolas. Os resultados obtidos com estas novas abordagens e a concretização dos objectivos determinados, permitem comparar a nova actuação com os procedimentos tradicionais de avaliação individual dos casos, e verificar se houve redução no assinalamento de casos aos serviços de psicologia.

Forester (1981), membro de um serviço de psicologia educacional — L. E. A. — dependente do Departamento de Educação e Ciência de Inglaterra, apresenta uma experiência introduzida na sua área geográfica de actuação cujo sistema de apoio às escolas se baseia num contrato com todas elas. Nesse contrato é determinado qual o tempo disponível por parte do serviço e por parte da escola para um trabalho conjunto. Cada escola calendariza as visitas do psicólogo e dispõe-se a colaborar nas acções necessárias. Há escolas que necessitam de uma maior intervenção pelo que a distribuição do tempo de idas às escolas não é uniforme para todas elas.

A clarificação dos objectivos e incidência da acção conjunta entre os psicólogos e os professores contribui para um melhor ajustamento das expectativas destes à tarefa do psicólogo permitindo uma maior eficácia da actuação seguida no contexto escolar. A elaboração de um contrato escrito entre os vários elementos envolvidos, nas prioridades da acção, contribui para a definição do papel do psicólogo e para a determinação do âmbito de responsabilidades que cabe a cada profissional assumir.

Nas várias idas do psicólogo às escolas, Forester refere a necessidade de serem discutidas as prioridades e as possibilidades de intervenção. O tempo tem de ser gerido por

forma a satisfazer e resolver os problemas mais prementes das escolas abrangidas. Se uma dada escola considera que é mais urgente a análise de um caso que um outro problema é esse caso que é estudado. São os próprios professores que orientam o conteúdo da incidência da acção do psicólogo e não este que determina o que é prioritário.

O sistema de idas regulares às escolas, segundo calendarização estabelecida de início, funciona durante um ano lectivo sendo avaliado no ano seguinte, após um espaço de tempo considerado necessário para a comparação com os procedimentos clássicos de envio de casos.

É então enviado um questionário às escolas abrangidas por este sistema a fim de obter o seu *feedback*. Aos directores das escolas era questionado se preferiam voltar aos métodos tradicionais ou se, pelo contrário, preferiam o sistema de contrato de distribuição do tempo da acção do psicólogo. Também era questionado o ponto de vista dos professores de cada escola. A formulação do questionário requeria respostas do tipo sim-não e algumas perguntas abertas no final. Neste questionário era controlada a variável pessoal do psicólogo visitante. Do tratamento dos dados de todos os questionários Forester (1981) faz sobressair as seguintes vantagens apontadas pelos professores:

- maior discussão e apoio por parte dos psicólogos educacionais, relativamente às crianças que causam problemas e que têm dificuldades. A calendarização das visitas estimula os professores a experienciar situações de inovação nos períodos intercalares. Todas as escolas consideraram que houve um maior número de crianças assistidas. A discussão havida ao longo de todas as sessões, a propósito de vários casos, apetrechou os professores de conhecimentos e práticas que lhes permitiu

enfrentar com êxito casos semelhantes sem recorrerem ao psicólogo;

- as listas de espera foram reduzindo-se gradualmente e os professores consideraram que os casos mais urgentes foram analisados mais depressa;
- outra das vantagens assinaladas refere-se a uma melhor organização, através das visitas do psicólogo educacional previamente estabelecidas. Os encontros ao longo do ano permitiram um maior contacto com toda a equipa da escola estabelecendo-se um melhor entendimento entre todos, facilitando uma ligação profissional.

Forester refere ainda que o sistema de apoio utilizado para as várias escolas permite uma gestão do tempo do psicólogo educacional de uma forma mais eficaz. A discussão feita conjuntamente com os professores permite detectar expectativas inadequadas por parte destes, esclarecendo logo de início os pedidos feitos e as respostas possíveis. Este sistema possibilita também oportunidades para o psicólogo sugerir novas estratégias. As situações vividas pela escola com mais ansiedade podem, através deste procedimento, ser abordadas em primeiro lugar. As prioridades são constantemente analisadas e revistas, determinando-se quais as prioridades. O envolvimento dos professores na análise dos casos apresentados contribui para uma maior responsabilização e para um assinalamento mais cuidadoso.

Em resumo, este sistema aumenta a auto-confiança dos professores e alarga o campo de actuação do psicólogo educacional. Este actua ao nível das variáveis que interagem no sistema escolar através dos professores. O trabalho com as crianças é feito indirectamente. A redução de listas de casos permite ao psicólogo desenvolver a sua vertente consultiva e de aconselhamento. O comprometimento dos professores neste processo e o tempo que se propõem dispor

num trabalho conjunto com o psicólogo, contribui para clarificar o que é determinante e o que é secundário nos seus pedidos iniciais. A avaliação final, com todas as escolas, visa determinar o grau de satisfação proporcionado por este novo sistema.

De entre os vários autores que têm discutido este sistema, Born and Sawyer (1979) referem que as longas listas de espera pressionam o trabalho do psicólogo limitando a sua acção. Porém, não basta alargar a sua actuação a outros domínios. É necessário ensaiar processos que permitam reduzir essas mesmas listas, como é o caso do sistema já referido. Adquire-se assim a possibilidade de trabalhar com as crianças, em grupos, e de fazer sobressair a importância dos factores organizacionais na gestão da sala de aula e de toda a escola.

A avaliação desenvolvida por Born e Sawyer nas escolas abrangidas, mostrou que este método era aceite pelas escolas e que os professores conseguiam enfrentar mais adequadamente os problemas manifestados pelas crianças. Como consequência disto verificou-se uma redução significativa nas listas de casos. Do ponto de vista do psicólogo, aumenta a sua possibilidade de intervenção no sistema escolar mais do que na intervenção individual, havendo mais tempo para se dedicar à investigação, ao trabalho de projectos e à prevenção.

Ainda com o objectivo de refrear o elevado número de casos surgidos nos serviços de psicologia, Hedderly (1977) apresenta um sistema que pressupõe a existência de um contacto prévio com os clientes que enviam os casos. Estes só são aceites após terem sido discutidos com o elemento que o assinalou como necessitando de avaliação. Tradicionalmente os serviços de psicologia recebiam todos os pedidos não respondendo, a maior parte das vezes, a muitos deles. Hedderly propõe que se trabalhe com o professor e não com a criança assinalada, dando informações e sugestões que permitam orientar uma prática adequada por

parte do professor. A colaboração entre o psicólogo e o professor obedece a um contrato que ambos estipulam. A avaliação do caso é feita conjuntamente sendo mais fácil perspectivar-se o alcance dos vários aspectos abordados. Através deste procedimento a responsabilidade pelo rendimento da criança permanece do professor havendo maior clarificação do papel e função do psicólogo educacional. Frequentemente, os professores esperam que os psicólogos ou serviços de psicologia assumam a inteira responsabilidade pelos casos enviados. Este sistema de contrato, entre o profissional que presta serviços e o cliente, pressupõe uma comunicação entre eles que permite esclarecer algumas das confusões existentes face ao papel do psicólogo, não desresponsabilizando os professores pelo progresso dos seus alunos.

Tradicionalmente, o psicólogo observa cada criança individualmente procedendo depois à elaboração de um relatório que, a maior parte das vezes, não tem qualquer tradução educativa para os professores. Segundo este procedimento de contrato referido por Hedderly o psicólogo educacional trabalha com o professor, orientando a sua prática educativa.

O sistema de avaliação é baseado na sequência do trabalho estipulado com o professor, mais do que no «tratamento» do problema. A avaliação torna-se, assim, mais fácil de concretizar enfatizando a necessidade de se trabalhar através de outro, neste caso o professor que assinala o caso. O tempo que decorre entre o envio do caso e a acção, bem como o tempo destinado à intervenção é registado sendo um dado da avaliação. O sistema de contrato referido permite ainda ao *staff* de profissionais planificar o seu tempo cuidadosamente, de forma a adequar o tempo necessário para a resolução dos vários problemas que surgem. Quando estes não são bem sucedidos, tornam a ser reexaminados procedendo-se

a um novo contrato onde mais tempo é distribuído para esta acção.

Ainda segundo Hedderly, a diferença fundamental deste procedimento relativamente a outros, é a sua possibilidade de esclarecer as expectativas dos clientes face aos serviços de psicologia e promover métodos de abordagem dos problemas com eficácia. Tal como já foi referido, é inerente a esta abordagem a concordância do professor face a qualquer acção levada a efeito, bem como o registo de um contrato onde ambos os profissionais se comprometem num determinado período de tempo. O registo dos objectivos permite verificar se foram ou não atingidos e permite ainda avaliar o cumprimento das acções que cada interveniente assumiu no contrato estabelecido.

A determinação dos objectivos decorre da avaliação das necessidades educativas das crianças assinaladas, feita pelo professor e pelo psicólogo conjuntamente. Esses mesmos objectivos devem ser acordados entre os profissionais envolvidos sendo sujeitos a avaliação. Segundo Payne (1979) o estabelecimento dos objectivos depende duma apreciação pessoal em termos do que é razoável esperar e do que representa sucesso para cada situação concreta. Deste modo, estabelecem-se objectivos diferentes para cada caso e com cada cliente, o que implica uma responsabilidade, por parte do psicólogo, no desenvolvimento de processos experimentais e de análise de objectivos para cada indivíduo. É necessário, do mesmo modo, criar processos de avaliação da concretização dos objectivos e manter todos os registos considerados significativos à disposição dos profissionais envolvidos. Como refere Payne (1979), e citamos:

«When we set objectives we are expecting change if change occurs in our clients or in our own organization and way of working we will only know it has occurred if records have been kept and plans made

to record particular data in the future.»
(p. 10)

A procura de novas metodologias de actuação e a exigência que se faz sentir face à avaliação da eficácia do trabalho do psicólogo e dos serviços de psicologia educacional, estão na base destes sistemas de contrato, das idas regulares às escolas e do contacto mais próximo com os seus elementos e da distribuição mais eficaz do tempo a utilizar nas abordagens directas e indirectas com as crianças.

Por outro lado, a convicção de que os casos assinalados representam uma pequena parte dos problemas e dificuldades vividos pela escola contribuiu para a necessidade de intervenções relacionadas com os factores organizacionais, que pressupõem uma abordagem de toda a escola.

2. EXPECTATIVAS DAS ESCOLAS E ACTUAÇÃO DOS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

A influência que o modelo médico exerceu na actuação dos psicólogos escolares foi de tal modo forte que ainda hoje as expectativas dos professores, face aos psicólogos educacionais, se relacionam com esse modelo. Solicita-se o psicólogo para diagnosticar e tratar crianças, individualmente. No entanto, os professores são os primeiros profissionais a detectar a ineficácia desta abordagem clínica pois continuam a verificar, na sala de aula, as dificuldades dos casos que assinalaram.

A capacidade de ajustar-se às expectativas às mudanças desencadeadas nos últimos anos no domínio educativo, revela uma flexibilidade mental do indivíduo que é determinante para a inovação nesse mesmo campo. Essa disponibilidade é apenas o ponto de partida de uma situação que tem de ser desenvolvida reciprocamente. Estranha-se que os professores solicitem os psicólogos

para um trabalho que eles já constataram não dar resultados satisfatórios. No entanto, mesmo o psicólogo descrente da eficácia desse tipo de abordagem e simultaneamente com desejo de intervir na totalidade do sistema, responde ao pedido feito pelos professores com os tais procedimentos clássicos. Desta forma, não se desfez o círculo habitual do pedido e da resposta. Pelo contrário, reforçou-se a expectativa do professor face ao trabalho do psicológico.

Desde os anos setenta que as funções e o papel do psicólogo que intervém na escola tem constituído o grande tema de debate, nos seus grupos de referência. A reestruturação dos centros de orientação (Child Guidance), a via para a integração das crianças com necessidades educativas especiais e o aumento da importância dada às técnicas comportamentalistas, entre outras variáveis, contribuíram para o experienciar de novas práticas educativas e para um relançamento da investigação nestes domínios.

Freman e Topping (1976) descrevem um estudo efectuado pelo Serviço de Psicologia de Calderdale, West Yorkshire, que consistiu na criação de um Inventário de Expectativas face ao trabalho do psicólogo, feito por diferentes grupos profissionais. Segundo os autores, pretendia alcançar-se com este estudo os seguintes objectivos:

- identificar o que se queria do Serviço e qual a ordem das prioridades, a fim do respectivo serviço definir a sua política de intervenção;
- identificar as resistências à mudança do papel que até aí o serviço tinha assumido;
- contribuir para a mudança de atitude através da passagem do questionário e das conceptualizações que ele envolve.

Resumidamente, poder-se-á dizer que a metodologia consistiu na passagem de um inventário de actividades possíveis do psi-

cólogo educacional, num total de 48 acções. Essas actividades agrupavam-se em seis categorias — envolvimento individual com as crianças; envolvimento com os pais; envolvimento global com as escolas; envolvimento interdisciplinar, comunitário; investigação e desenvolvimento e finalmente definição de políticas e planeamento. Solicitava-se o assinalamento das actividades consideradas como relativas ao psicólogo, a determinação da categoria mais importante e a identificação das dez actividades mais pertinentes.

Os grupos profissionais envolvidos neste estudo relacionavam-se de algum modo com a escola e incluíam serviços médicos, sociais, directores de escolas e professores dos vários graus de ensino (pré-primário, primário, secundário), escolas especiais e outros.

Dos resultados obtidos relativamente às escolas verificou-se existir um grau de consistência bastante elevado entre os diferentes tipos de escolas face às suas expectativas dos psicólogos. Em todas as escolas foi massivamente enfatizada a categoria do «envolvimento individual com as crianças». Pelo contrário, a resposta dos quatro psicólogos a quem também foi passado o questionário mostrou que a ênfase colocada nessa categoria correspondeu à mais baixa de todos os grupos profissionais envolvidos, com excepção dos psiquiatras infantis.

As expectativas que os vários grupos tinham dos psicólogos não eram as mesmas que estes atribuíam a si próprios. Porém, muitos directores de escolas assinalaram um ítem suplementar (n.º 49) que se refere à «organização de medidas preventivas mais do que resposta a crises». Os autores atribuem o ênfase colocado neste ítem, a par dos que implicam um envolvimento individual à criança, a um conceito que os professores têm de prevenção diferente do conceito dos psicólogos. Para aqueles a prevenção é entendida como um trabalho de identificação e intervenção precoce de casos individuais. Os psicólogos, por sua vez,

concebem o trabalho de prevenção através da criação de projectos globais que envolvem um número elevado de crianças. Quanto mais global for o projecto maior será o domínio da prevenção (Freeman e Topping, 1976). Segundo os autores, os professores podem aceitar esta concepção em princípio mas rejeitam-na na prática.

Posteriormente a este estudo, Topping (1978) refere que apesar dos directores das escolas terem assinalado o envolvimento individual das crianças como a categoria mais importante a realizar pelos psicólogos, os professores das turmas em entrevistas informais mostraram que esta forma de trabalhar não facilitava mudanças no comportamento dos alunos. Em escolas onde o psicólogo incidia globalmente nos factores da organização escolar, na formação e no desenvolvimento curricular em detrimento da observação individual das crianças, verificou-se que as respostas dadas pelos respectivos directores apontavam para a necessidade desse trabalho, mas solicitavam igualmente a avaliação e tratamento de casos. Topping (1978) com base em todos estes estudos e no contacto com as várias situações, mostra a confusão que existe entre os psicólogos e os seus consumidores, trazendo implicações para a organização dos serviços de psicologia. A abertura gradual, que se vai sentindo por parte das escolas a um trabalho que envolve a escola globalmente e incide no treino dos professores, deve corresponder uma prática eficaz do psicólogo que pressupõe, no mínimo, a clarificação dos seus objectivos de trabalho. Como refere Topping (1978):

«the need for psychologists to clarify in their own minds what kind of service they intend to offer, to whom, and with what objectives.» (p. 266)

Por mais aliciante que seja a determinação de objectivos específicos e globais para

todos os serviços de psicologia com intervenção nas escolas, não é possível concretizar na prática. Os contextos situacionais onde se exerce a intervenção e a própria formação e actuação dos psicólogos diferem. Contudo, é necessário proporcionarem-se momentos de reflexão e de interacção das experiências ensaiadas pelos vários serviços de psicologia. Independentemente das diferentes abordagens de actuação dos psicólogos, existe uma variável considerada por todos como necessária, que é a avaliação da eficácia dessa mesma prática.

A diversidade dos papéis assumidos pelos psicólogos educacionais tem sido tema de vários trabalhos de pesquisa. A fim de determinar-se as actividades predominantes da acção do psicólogo educacional Wright e Paynet (1979) procederam à avaliação do Serviço de Psicologia Escolar de Portsmouth. Segundo os autores os objectivos desse estudo eram os seguintes:

1 — Estudo das actividades habituais dos psicólogos educacionais no serviço, através de análise dos planos de trabalho e de questionários.

2 — Estudo das prioridades e objectivos do serviço, na sua tentativa de promover um modelo de actuação operativo, e aprecação das condições.

3 — Acompanhamento de um trabalho de casos, levado a cabo em 1973, observando os resultados nos alunos.

4 — Estudo sobre os consumidores, perguntando aos professores e directores o que era útil e importante para eles, segundo o seu ponto de vista.

5 — Resumo das implicações daí decorrentes no contexto educacional.

O estudo relativo às actividades dos psicólogos educacionais revela a existência de uma grande variedade. Segundo Wright e Payne (1979) podem agrupar-se actividades

contrastantes essencialmente das três maneiras que seguem:

- trabalho administrativo e de aconselhamento contrastando com o trabalho centrado nos casos de crianças;
- trabalho com professores e pais contrastando com o trabalho com crianças individualmente;
- trabalho realizado em centros especializados de clínica contrastando com o trabalho realizado nas escolas.

As diferenças existentes entre os psicólogos expressam-se no ênfase que cada um deles coloca nesses aspectos. Em Portsmouth os psicólogos educacionais trabalham de uma forma flexível, vendo as crianças nas escolas. Contudo, cerca de 20% de todos os casos que chegam ao serviço de psicologia são encaminhados para equipas clínicas. Em cerca de 80% dos casos esses psicólogos educacionais envolvem-se com outros profissionais. Ao solicitar-se aos psicólogos quais as actividades consideradas por eles mais importantes, determinaram-se as cinco principais pela ordem que segue:

1 — Identificação e avaliação das crianças com necessidades educativas especiais e seu acompanhamento.

2 — Observação individual das crianças em idade escolar, na escola, conduzindo entrevistas e passagem de testes.

3 — Visitas regulares às escolas, análise com os professores dos aspectos de organização da escola, dos comportamentos dos alunos e desenvolvimento curricular.

4 — Organização de programas de formação para os professores.

5 — Trabalho com os pais e com as crianças das escolas la pré-primária.

Os mesmos autores referem que estas actividades e a sua ordenação correspondem às recomendações do Relatório Warnock sobre o papel dos psicólogos educa-

cionais havendo, no entanto, que desenvolver mais um trabalho de aconselhamento e de mudança do sistema.

Wedell e Lambourne (1980, citado por Hegarty et al., 1981), apresentam os resultados de um estudo nacional, que cobriu Inglaterra e o País de Gales, sobre a incidência do trabalho dos psicólogos educacionais. Destes dados os autores ressaltam o pouco envolvimento em actividades de investigação e de formação, predominando a avaliação e tratamento individual. O quadro que segue mostra as percentagens do tempo gasto pelos psicólogos nas categorias de actividades, pré-determinadas.

Tempo gasto pelos psicólogos educacionais nas várias categorias de trabalho
(Hegarty et al., 1981, p. 174):

— Avaliação, diagnóstico e encaminhamento, incluindo administração afim e conferência de casos	41 %
— Tratamento indirecto, conduzido através de outros agenes como pais, professores	15 %
— Administração	13 %
— Encontros sobre condições, planeamento e políticas	10 %
— Tratamento directo de programas conduzidos pessoalmente	9 %
— Formação	5 %
— Organização da recolha de dados	4 %
— Desenvolvimento profissional	3 %
— Outras actividades	1 %

Estas actividades e a sua predominância revelam como os serviços de psicologia com ligação às escolas se orientavam quase exclusivamente para a identificação e tratamento individual de alunos com dificuldades de aprendizagem e com problemas emocionais e comportamentais. A tendência para a integração de todas as crianças no ensino regular e os novos procedimentos face à tentativa de resolução dos problemas que daí decorrem, tem contribuído para a reorganização dos serviços de psicologia escolar.

Tyerman (1981) refere que uma orientação comum na reorganização das L.E.A.'s

(Local Education Authorities) consiste na sua divisão em áreas coordenadas por um psicólogo que faz a ligação entre a estrutura hierárquica superior e os psicólogos que trabalham com as escolas que lhes estão atribuídas. Segundo o mesmo autor, a amplitude de *skills* necessários para responder satisfatoriamente às diversas situações, pode implicar a criação de equipas e subequipas coordenadas pelas respectivas L..E.A.'s. Essas equipas são constituídas não só por psicólogos como por outros grupos profissionais. Contudo, a forma como os serviços são organizados, as funções que são atribuídas aos psicólogos educacionais bem como a distribuição do seu tempo de trabalho variam muito de uns locais para outros.

Wright e Payne (1979), da avaliação feita dos serviços, apresentam como principais prioridades de actuação dos serviços as seguintes (p. 3):

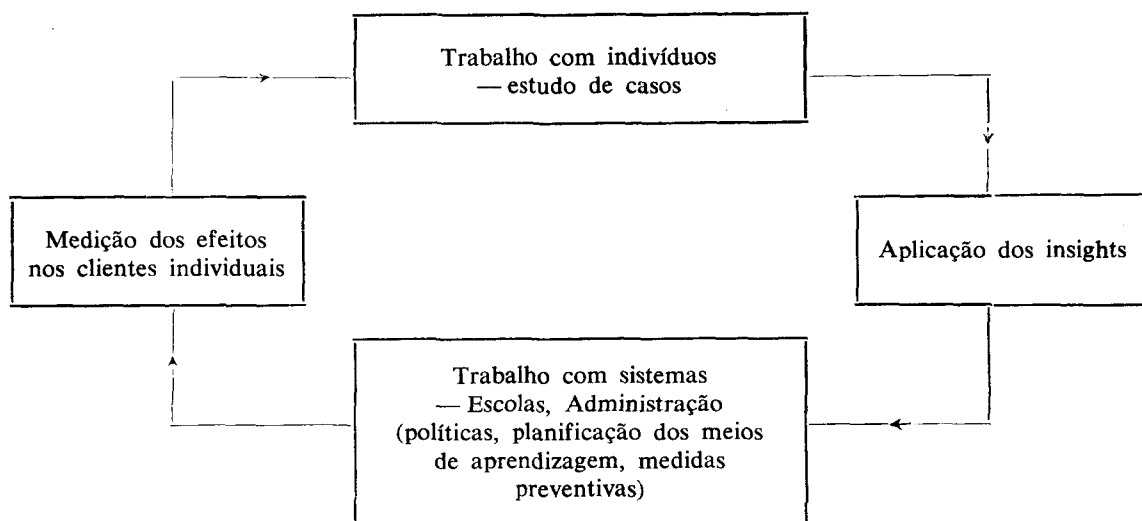
- maior responsabilidade com as escolas;
- maior responsabilidade nos pareceres face às necessidades educativas especiais e necessidade de dispor de recursos;
- contribuição psicológica específica no trabalho individual com crianças, ba-

seada no conhecimento do desenvolvimento da criança e num método científico;

- passar informação aos clientes com responsabilidades de gestão, dado que a sua definição de políticas afecta as necessidades educativas das crianças, podendo ter aí um papel preventivo;
- ajudar outros a determinar bem os objectivos relacionados com o desenvolvimento da criança, actuar como agente de mudança trabalhando com outros profissionais e outros serviços.

Os mesmos autores identificaram como principais áreas de actividades — a formação a professores, a pais e outros profissionais; o trabalho administrativo e de pareceres técnicos; a investigação e desenvolvimento; o trabalho de casos que inclui o trabalho de equipa, as actividades de avaliação, orientação e tratamento.

No seguimento destas prioridades e áreas de actuação surge a formulação de um modelo possível para os serviços, permitindo relacionar os principais objectivos de intervenção. Wright e Payne (1979, p. 4) apresentam-no graficamente do seguinte modo:



A concretização desta abordagem implica uma apreciação da relação necessária entre os profissionais e a população que pretendem atender. Dos estudos efectuados verificou-se qual a percentagem envolvida no estudo de casos, na avaliação para o ensino especial e nas idas regulares às escolas. Com base nesses dados, Wright (1979) refere as seguintes proporções: — 1 psicólogo educacional para 10 000 crianças em idade escolar permite apenas um trabalho de avaliação para educação especial; 1 para 7000 já permite algumas visitas regulares às escolas se bem que o trabalho de formação tende a ser feito fora do tempo estabelecido; 1 para 5000 permitiria conjugar o trabalho de aconselhamento, a organização da formação, a definição de políticas e o trabalho de educação especial. Segundo Relatório Warnock, a proporção de psicólogos para a população escolar é de 1 para 11 000, em Inglaterra e País de Gales, enquanto na Escócia é de 1 para 4000. No mesmo Relatório recomenda-se uma proporção de 1 para 5000 crianças e adolescentes.

Wright (1979) considera que os serviços deveriam orientar-se no sentido de formarem grandes equipas constituídas por psicólogos que incidiriam sobretudo no estudo de casos e na definição de políticas e aconselhamento; por consultores; por psicólogos com intervenção no terreno e por psicólogos dedicados à avaliação e investigação. O psicólogo educacional trabalharia essencialmente através de outros profissionais, podendo trabalhar de igual forma com os indivíduos directamente. A constituição de equipas com outros profissionais é de incentivar pois permite incrementar os níveis de responsabilidade e de iniciativa dos profissionais envolvidos.

A constituição de tais equipas permite ainda intervir mais adequadamente em toda

a comunidade abrangida, perspectivando-se em conjunto a complexidade das interacções presentes nos sistemas.

BIBLIOGRAFIA

- BORN, R. and SAWYER, C. (1979) — «Time contracting: a method for controlling referral from schools», *Journal of Association of Educational Psychologists*, 5 (1), pp. 17-21.
- BURDEN, R. L. (1976) — «Training educational psychologists to work in schools: 1. the Exeter approach», *Remedial Education*, 11 (2), pp. 61-68.
- BURDEN, R. L. (1977) — «Training courses for educational psychologists in England and Wales: a consumer's guide», *Bulletin of British Psychological Society*, 30, pp. 101-103.
- FORESTER, A. (1981) — «Reactions to a system of contract based school work», *Journal of Association Psychologists*, 5 (5), pp. 26-32.
- FREEMAN, A. G. and TOPPING, (1976) — «What do you expect of an educational psychologist?», *Journal of Association of Educational Psychologists*, 4 (3), pp. 4-9.
- GILLHAM, B. (1978) — «Reconstructing Educational Psychology» London, Croom Helm, Ltd. (2.^a ed., 1980).
- GREGORY, R. P. (1980) — «Individual referrals: How naive are educational psychologists?», *Bulletin of the British Psychological Society*, 33, pp. 381-384.
- HEDDERLY, R. (1977) — «The development of a contract based referral system», *Journal of Association of Educational Psychologists*, 4 (5), pp. 15-20.
- HEGARTY, S., and POCKLINGTON, K. (1981) — *Educational Pupils with Special Needs in the Ordinary School*, NFER-Nelson (3.^a ed., 1984).
- HIBBERT, K. A. (1971) — «Teacher's attitudes towards psychologists», *Journal of Association of Educational Psychologists*, 2 (10), pp. 25-32.
- LINDSAY, G. A. (1981 a) — «Getting it out of your system», *Journal of Association of Educational Psychologists*, 5 (5), pp. 33-36.
- LINDSAY, G. A. (1981 b) — «Research and the educational psychologist — five years on», *Journal of Association of Educational Psychologists*, 5 (6), pp. 16-19.
- PAYNE, T. A. N. (1979) — «Some suggestions of methods that psychologist might employ to monitor and evaluate their everyday work»,

- B. P. S. *Annual Conference*, April, Nottingham.
- TOPPING, K. (1978 — «Consumer confusion of the educational psychologist», *Journal of the Association of Educational Psychologists*, 4 (5), pp. 20-29,
- TOPPING, K. (1978) — «Consumer confusion and professional conflict in educational psychology», *Bulletin of British Psychological Society*, 31, pp. 265-267.
- TYERMAN, M. J. (1981) — «The Schools Psychological Service in 1980», *Bulletin of the British Psychological Society*, 34, pp. 337-380.
- WRIGHT, H. J. (1979) — «Responding to evaluation service development», *B. P. S. Annual Conference*, April. Nottingham.
- WRIGHT, H. J. and PAYNE, T. A. N. (1979) — «An evaluation of a School Psychological Service — The Portsmouth pattern», *Hampshire Education Department*, pp. 1-7.