



A PRÁTICA DO PSICÓLOGO EM
CONTEXTO ESCOLAR:
A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA
INCLUSIVA

MARGARIDA DUARTE BOTELHO

Orientador da Dissertação:

PROF. DOUTOR SÉRGIO GAITAS

Professora de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTORA LOURDES MATA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia da Educação

2022

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação
de Prof. Doutor Sérgio Gaitas apresentada no ISPA
– Instituto Universitário para obtenção de grau de
Mestre na especialidade de Psicologia da Educação.

Agradecimentos

O processo foi longo.

Deu-se uma transformação gradual da ideia inicial.

Num processo de cedências, fui descobrindo quais as temáticas que me levam a continuar.

São os sistemas e as mudanças nos sistemas que me estão a chamar.

Num despertar de interesse, ergue-se um carreiro extenso, sem previsão de chegada. Chegam pessoas. Muitas pessoas. Estamos todos de mãos dadas. Não sabemos como, mas estamos a começar.

Sensibilizou-me desde o início a generosidade das pessoas que se cruzaram neste meu caminho.

Não sabia merecer tanto amparo. Fui surpreendida todos os dias:

Pelo professor Sérgio Gaitas, que desde o primeiro dia me deu a mão, com a certeza absoluta de que iríamos encontrar um caminho de interesse mútuo que nos trouxesse, à azáfama dos nossos dias, o despertar de novos saberes, que tanto nos instigam a continuar. Disponível para me receber, para me ouvir e para comigo refletir, todas as semanas, mesmo sabendo que nem sempre tínhamos tempo para parar. Que mantém em si a vontade de continuarmos a caminhar juntos pela construção de uma escola mais inclusiva e que isso nos permita dar, todos os dias, mais um passo no sentido da mudança do nosso sistema. Que semeou em mim, no primeiro momento em que o conheci, a importância de nunca nos conformarmos e de questionar o mundo, o que fazemos dele, como nos colocamos nele, e como podemos fazer melhor por ele.

Pela professora Lourdes Mata, que acompanhou este processo e generosamente mobilizou todas as suas redes de contacto sempre que me presentia menos entusiasta sem saber por onde continuar. Que se prontificou a rever todo o escrito desta dissertação, destacando pontos de mais ou de menos, sob a humildade de quem nos oferece sempre o parecer final.

Pelo meu colega António, que cuidou das feridas de todos os cenários que me feriram o coração. Na vida. Na faculdade. Com a serenidade de quem se ocupa desse lugar difícil que é o de restabelecer alguém para a devolver ao mundo, sem pedir uma palavra de troca.

Pelos meus colegas de mestrado, queridos Catarina, Guilherme e Ricardo, sempre disponíveis para desconstruir o já construído, para repensar no que já havíamos pensado, para refletir sobre o que se tinha refletido, mas acima de tudo, para me acompanhar em

todos os passos que fui dando, quer para a trás, quer para diante, para que nunca me sentisse desprotegida mesmo que, por vezes, desnorteada.

Pelos meus colegas que ficaram pelo caminho, ao longo da licenciatura, mas que não me permitiram esquecer o já conquistado e os atributos que teimo em desconsiderar, queridas Edna e Catarina.

Pela professora Natalie Santos, que em tantos momentos me apoiou nas questões metodológicas deste trabalho e me munuiu de estratégias para defender o meu projeto.

Pelos docentes deste curso, que integraram a primeira fase deste projeto e semearam o seu saber-fazer para as minhas primeiras colheitas, Lourdes Mata, Sérgio Gaitas, Liliana Salvador, José Morgado, Margarida Alves Martins, Vera Monteiro, Cristina Sanches, José Castro Silva, Francisco Carreiro, Édlia Simões e Joana Pipa. Grata pelo apoio inicial.

Pelos psicólogos escolares que dispuseram tempo, na sua prática profissional, nas suas vidas pessoais, para participar neste projeto e tão generosamente se ofereceram para dar continuidade ao mesmo. Ainda hoje, continuo emocionada com o cuidado e envolvimento de cada um.

Por quem se ofereceu para fazer chegar este estudo ao maior número de psicólogos escolares, na medida das suas possibilidades.

Por quem se ofereceu para passar por todas as palavras escritas e deixar o seu parecer.

Por todos aqueles que se colocaram na berma deste percurso, de pé, com os punhos cerrados e cabeça erguida, encorajando cada novo passo, incentivando o seguinte e comemorando em uníssonos, como se de uma travessia se tratasse. Que comunidade bonita esta que se reuniu só para nos ver aqui chegar.

Chegámos. São tantas as emoções. Tantos os abraços. Tantas as palavras que ainda temos por trocar.

Continuo sem saber o que dizer de tudo isto. Não sabia merecer tanto.

O meu agradecimento não chega para devolver tamanha generosidade.

Obrigada pai e mãe, pelo colo.

Obrigada, também ao ISPA, por me receber e por me transformar.

“Quando eu nasci, as frases que hão de salvar a humanidade já estavam todas escritas, só faltava uma coisa - salvar a humanidade” (Negreiros, 2017, P.7).

Resumo

A inclusão é prioridade política a nível internacional na sequência do investimento na construção de uma escola para todos, e por isso, responsabilidade de todos os implicados na vida escolar das crianças. O acolhimento de todos e cada um dos alunos nas escolas regulares trouxe novas exigências à prática de todos os profissionais que trabalham em contexto escolar, sobretudo os psicólogos. As exigências da educação inclusiva convergiram em desafios à prática da psicologia nas escolas, porque converteram numa nova prioridade para estes profissionais e implicaram mudanças estruturais no seu trabalho. Este estudo teve como principal objetivo caracterizar as práticas dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar. Neste sentido, procurou-se investigar com que frequência os psicólogos mobilizam as práticas consideradas e que eficácia lhes atribuem. Foram consideradas algumas variáveis de análise como o tempo de serviço, a especialidade de formação base e a especialidade reconhecida pela Ordem dos Psicólogos Portugueses e pretendeu-se ainda identificar perfis profissionais em função da frequência de mobilização de práticas de intervenção. O estudo conta com a participação de 464 psicólogos a trabalhar em contexto escolar que responderam ao questionário *Práticas dos Psicólogos em Contexto Escolar* (PPCE), construído especificamente para este estudo. Os resultados sugerem que, de um modo geral, os psicólogos mobilizam com maior frequência e consideram mais eficazes práticas orientadas para um trabalho com as famílias. Contudo, e tendo em conta as variáveis de análise mencionadas, os resultados apontam para uma maior mobilização e eficácia atribuída de práticas orientadas para o trabalho com as famílias, mas também para o trabalho com os alunos em atendimento individual. O estudo identifica ainda 3 perfis profissionais em função da frequência, sendo que o primeiro mobiliza mais frequentemente práticas orientadas para o trabalho com os alunos em atendimento individual, o segundo mais frequentemente práticas orientadas para o trabalho com as famílias e um terceiro que se divide entre os dois anteriores, o que manifesta um baixo investimento no trabalho com os docentes e equipas educativas das escolas e se traduz num trabalho ineficaz na resposta à educação inclusiva.

Palavras-Chave: Inclusão, Papel do Psicólogo em Contexto Escolar, Serviços Indiretos, Consultoria, Mudanças do Sistema Educativo

Abstract

Inclusive education in schools has become a prominent topic at the international stage, following the investment in building a school for all. Therefore all school staff are responsible for this development in order to succeed. However, with the inclusion of each and every student in regular schools, new challenges arise for all those involved, especially school psychologists. These psychologists face added challenges as it implies structural changes in their practice and framework. Therefore, the goal of this study is to characterise the psychologists practices in schools environments. To achieve this, we investigated the frequency in which psychologists apply their practices and what efficacy value they attribute to those tools. For the analysis, data as years of experience, core field of expertise, and recognised expertise by the Portuguese Association of Psychology were considered. The study covered 464 subjects working in a school environment. All participants filled the questionnaire *Práticas dos Psicólogos em Contexto Escolar* (PPCE), which was design and tailored for this study. Overall, our results show psychologists tend to apply more frequently and consider more effective practices which are family-oriented. Moreover, it also shows a high tendency to apply and consider effective practices applied to individual work with students. Furthermore, the study identifies 3 professional profiles, which correlate with frequency of used practices. The first profile relies heavily in practices applied to individual work with students, the second relies heavily in family-oriented practices; and the third which applies equally both practices. These findings suggest a low effort in the development of a correct framework by school staff. Hence, we can conclude from this study that the work developed in schools in the context of inclusion education is unefective.

Keywords: Inclusion, the role of a psychologist in a school context, indirect services, consultancy, system intervention

Índice

I. Introdução.....	1
II. Revisão de Literatura.....	3
2.1. Inclusão como (nova) prioridade da psicologia da educação	3
2.1.1. Inclusão (contextualização)	4
2.1.2. Inclusão e o Contexto Português	6
2.1.2.1. Decreto-Lei 319/1991	6
2.1.2.2. Decreto-Lei 3/2008	6
2.1.2.3. Decreto-Lei 54/2018	7
2.1.3. O psicólogo em contexto escolar	8
2.1.4. O papel do psicólogo para a educação inclusiva	12
2.1.5. Consultoria.....	15
2.1.6. Barreiras à concretização do direito à educação para todos	19
2.1.7. Documentos orientadores da prática da psicologia em Portugal.....	24
2.2. Caracterização da prática do psicólogo em contexto escolar	25
III. Problemática.....	28
3.1. Propósito e pertinência do estudo	28
3.2. Objetivos, Questões de Investigação e Hipóteses	30
IV. Método.....	32
4.1. Metodologia.....	32
4.2. Participantes.....	32
4.3. Instrumentos	35
4.4. Procedimentos de Recolha de dados	39
4.5. Procedimentos de análise dos dados e <i>softwares</i> utilizados	40
V. Resultados.....	41
5.1. Características Psicométricas do Instrumento	41
5.1.1. Instrumento Práticas dos Psicólogos em Contexto Escolar - Frequência.....	43
5.1.2. Instrumento Práticas dos Psicólogos em Contexto Escolar – Eficácia.....	44

5.2. Caracterização das práticas dos psicólogos em contexto escolar – Análise Descritiva.....	46
5.3. Impacto das variáveis independentes (tempo de serviço, especialidade de formação base e especialidade reconhecida pela OPP) nas variáveis dependentes (dimensões da frequência e da eficácia)	47
5.3.1. Tempo de serviço.....	47
5.3.2. Especialidade de Formação Base	52
5.3.3. Especialidade Reconhecida pela OPP	55
5.4. Análise de <i>Clusters</i>	59
5.4.1. Agrupamento Hierárquico de <i>Clusters</i>	59
5.4.2. Agrupamento Não-Hierárquico de <i>Clusters</i>	60
5.4.2.1. Caracterização dos clusters relativamente às variáveis demográficas	60
5.4.2.1. Caracterização dos clusters relativamente aos fatores da escala de frequência	62
VI. Discussão	64
VII. Considerações Finais	77
VIII. Referências.....	80
IX. Anexos	Erro! Marcador não definido.

Lista de Tabelas

Tabela 1: Distribuição dos participantes de acordo com a especialidade de formação base..	33
Tabela 2: Distribuição dos participantes de acordo com a especialidade reconhecida pela Ordem dos Psicólogos Portugueses.....	34
Tabela 3: Distribuição das especialidades avançadas reconhecidas pela Ordem dos Psicólogos Portugueses	35
Tabela 4: Critério do KMO	42
Tabela 5: % de variância explicada por cada fator e consistência interna para a frequência.	43
Tabela 6: % de variância explicada por cada fator e consistência interna para a eficácia.....	45
Tabela 7: Estatística Descritiva – Frequência	46
Tabela 8: Estatística Descritiva – Eficácia	47
Tabela 9: Estatística Descritiva – Frequência em função do Tempo de Serviço.....	48
Tabela 10: Estatística Descritiva – Eficácia em função do Tempo de Serviço	50
Tabela 11: Estatística Descritiva – Frequência em função da Especialidade de Formação Base	53
Tabela 12: Estatística Descritiva – Eficácia em função da Especialidade de Formação Base	54
Tabela 13: Estatística Descritiva – Frequência em função da Especialidade Reconhecida pela OPP	56
Tabela 14: Estatística Descritiva – Eficácia em função da Especialidade Reconhecida pela OPP	58
Tabela 15: Soma dos Quadrados de Clusters para cada variável	59
Tabela 16: Médias da idade e tempo de serviço para os 3 grupos	60
Tabela 17: Distribuição dos psicólogos em função do sexo, da especialidade de formação base e da especialidade reconhecida pela OPP de acordo com os 3 grupos (frequência).....	61

Tabela 18: Caracterização dos Clusters (média, desvio-padrão e estatística F, com correção de Welch.	62
--	----

Lista de Figuras

Figura 1: Perfil dos três grupos de psicólogos em função da frequência	64
---	----

I. Introdução

As exigências da educação inclusiva convergiram em desafios à prática da psicologia nas escolas, uma vez que hoje se espera que os psicólogos sejam parceiros e facilitadores do desenvolvimento de ambientes educativos mais inclusivos. Contudo, e para muito autores, isso implica alterações no que diz respeito aos seus métodos de trabalho (Farrell & Venables, 2009; Szulevicz & Tanggaard, 2017).

As políticas nacionais que regulamentam o papel da escola para a garantia de uma educação para todos têm acompanhando os desenvolvimentos internacionais (Alves, 2019a, 2019b; Alves et al., 2020; Meireles-Coelho et al., 2007; Prychodco et al., 2019; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009). O regime jurídico da educação inclusiva foi-se transformando e difundindo em diferentes formatos, sendo que hoje a educação inclusiva é regulamentada pelo decreto-Lei nº. 54/2018, que propõe uma maior autonomia da escola e dos docentes, a partir de equipas multidisciplinares por si constituídas, capazes de identificar e estabelecer medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, numa abordagem escalonada de respostas (Alves, 2019a; Lei nº 54/2018, de 6 de Julho). No que respeita à atribuição de responsabilidade dos docentes titulares e alteração no papel dos psicólogos em contexto escolar, este decreto parece claro, uma vez que propõe que os primeiros sejam responsáveis pela implementação de medidas e os segundos pela monitorização das mesmas (Lei nº 54/2018, de 6 de Julho), pelo que prioriza, desta forma, os serviços indiretos. Também as “*Orientações Para O Trabalho Em Psicologia Educativa Nas Escolas*”, da Direção Geral da Educação sublinham que os novos desafios são responsabilidade de todos os implicados na vida escolar da criança, e não somente do psicólogo da escola, reconhecendo-o, no entanto, como elemento-chave neste processo.

Contudo, apesar das mudanças na política nacional em relação à inclusão, Alves (2019b) e Alves et al. (2020) acreditam que o sistema educacional não concretizou o direito à educação para todos, uma vez que nem todos os sistemas educativos concretizaram da mesma forma o impulso para o desenvolvimento de escolas mais inclusivas oferecido por este decreto. Para Francisco et al. (2020) ainda não se verifica um padrão de ação nacional.

Desta forma, importa investigar este novo papel da psicologia nas escolas, e compreender se os psicólogos continuam a contribuir para a legitimação do encaminhamento de alunos avaliados e identificados como alunos com necessidades educativas especiais, e por consequência, para a promoção da exclusão, como se sucedeu por muitos anos, (Alves, 2019a; Gaitas & Morgado, 2010; Gaitas & Carêto, 2022; Prychodco et al. 2019; Szulevicz &

Tanggaard, 2017), ou se se verifica uma transformação radical no sentido da construção de uma escola para todos.

Assim, este estudo está organizado em nove capítulos, sendo que no capítulo II é apresentada a revisão de literatura, composta por uma primeira secção que visa aprofundar o papel dos psicólogos na construção de uma escola inclusiva e uma segunda secção que caracteriza a prática do psicólogo em contexto escolar. No capítulo III é detalhada a problemática, o propósito e pertinência do estudo e os objetivos, questões e hipóteses levantadas, devidamente fundamentadas a partir da revisão de literatura. O capítulo IV apresenta o método, concretamente a metodologia utilizada, o design de investigação, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de análise e recolha de dados. O capítulo V reserva-se à apresentação e análise dos resultados deste estudo, e, por conseguinte, o capítulo VI destina-se à discussão dos mesmos. O capítulo VII apresenta as considerações finais deste estudo, principais implicações para a prática da psicologia nas escolas, as limitações da investigação e sugestões para estudos futuros. No capítulo VIII encontram-se os autores a partir dos quais construímos esta investigação e, por fim, o capítulo IX destina-se à apresentação dos anexos que complementam este trabalho.

II. Revisão de Literatura

2.1. Inclusão como (nova) prioridade da psicologia da educação

O trabalho a nível internacional no sentido de promover uma educação inclusiva tem sido reportado desde o século XIX (Silva, 2009). São muitos os documentos que regulamentaram, ao longo dos anos, o desenvolvimento de políticas que pretendem promover uma educação de qualidade para todos. Fomos, contudo, presenciando diversos modos de ação que levaram a uma revisão dos quadros políticos ao longo dos anos e sucessivas alterações nas práticas educativas em vigor (Alves, 2019a, 2019b; Alves et al., 2020; Francisco et al., 2020; Gaitas & Morgado, 2010; Meireles-Coelho et al., 2007; Prychodco et al., 2019; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009).

Hoje, a inclusão é uma prioridade política a nível internacional na sequência do investimento na construção de uma escola para todos e, por isso, responsabilidade de todos os implicados na vida escolar das crianças (Alves, 2019b; Szulevicz & Tanggaard, 2017). O acolhimento de todos e cada um dos alunos nas escolas regulares trouxe novas exigências à prática de todos os profissionais que trabalham em contexto escolar, sobretudo os psicólogos, que, por muitos anos, contribuíram para a legitimação do encaminhamento de alunos avaliados e identificados como alunos com necessidades educativas especiais, e por consequência, para a promoção da exclusão (Alves, 2019a; Gaitas & Morgado, 2010; Gaitas e Carêto, 2022; Prychodco et al. 2019; Szulevicz & Tanggaard, 2017).

As exigências da educação inclusiva convergiram em desafios à prática da psicologia nas escolas, uma vez que hoje se espera que os psicólogos sejam parceiros e facilitadores do desenvolvimento de ambientes educativos mais inclusivos. Contudo, isso implica alterações no que diz respeito aos seus métodos de trabalho (Farrell & Venables, 2009; Gaitas & Morgado, 2010; Szulevicz & Tanggaard, 2017). Para Grilo (1987), as mudanças na prática da psicologia nas escolas, para se chegar a uma abordagem mais eficiente, devem consistir numa transformação absoluta.

Desta forma, importa compreender até que ponto os profissionais a trabalhar em contexto escolar têm adequado os seus métodos de trabalho a este paradigma da educação inclusiva.

2.1.1. Inclusão (contextualização)

Os documentos mais referenciados na história da educação inclusiva são o Relatório de Warnock publicado a 1978 e a Declaração de Salamanca publicada em 1994, por serem considerados marcos civilizacionais para a inclusão (Alves, 2019a; Meireles-Coelho et al., 2007; Prychodco et al., 2019; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009).

O primeiro visava converter a visão reducionista das dificuldades de aprendizagem das crianças analisadas apenas sob critérios médicos, numa visão alargada que contemplava outros fatores que não significavam necessariamente uma deficiência onde a intervenção educativa poderia contribuir positiva ou negativamente para a sua preservação (Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009; Warnock, 1978). Este documento, introduziu ainda o conceito de *necessidades educativas especiais*, propondo mais uma vez o abandono do paradigma médico da classificação pela deficiência e a adoção de um paradigma educativo de identificação, descrição e avaliação das reais dificuldades de aprendizagem das crianças (Gaitas & Morgado, 2010; Meireles-Coelho et al., 2007; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009).

A par da publicação deste documento, deu-se início o movimento da integração escolar de crianças institucionalizadas por meio de diagnóstico médico, que pretendia romper com estas práticas excludentes que segregaram, até então, as mesmas em função das suas deficiências. Neste sentido, propôs-se reavaliar todos os alunos que frequentavam escolas do ensino especial e integrá-los, independentemente das suas necessidades educativas especiais, no ensino regular (Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009; Szulevicz & Tanggaard, 2017).

Contudo, o apoio prestado a crianças com necessidades educativas especiais, passou a ser equacionado dentro da escola mas, fora da sala de aula, evitando provocar perturbações junto da turma de ensino regular, apostando, para o efeito, em salas de apoio para uma prestação de serviços direta. Esta prática acabou por desenvolver subsistemas dentro de sistemas e, por isso, mantém um carácter segregador ainda que aparentemente integrador, considerando-se uma integração segregada (Alves, 2019a; Francisco et al., 2020; Gaitas & Morgado, 2010; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2006; Szulevicz & Tanggaard, 2017).

Este novo conceito, ainda assim, permitiu oferecer um conjunto de recursos não só a crianças com deficiência, mas também a crianças que manifestavam insucesso escolar. No entanto, apesar de defendido por muitos profissionais, passou de uma tentativa para nos afastarmos de um diagnóstico, para a criação de um novo rótulo, passando a ser determinante para decisões administrativas e a constar no discurso e prática dos docentes. (Gaitas & Morgado, 2010; Sanches & Teodoro, 2006).

O segundo documento, a Declaração de Salamanca, foi aprovado pelos representantes de 92 países e 25 organizações internacionais sob o compromisso de tornar os seus sistemas de ensino mais inclusivos (Alves, 2019b; Alves et al., 2020; Meireles-Coelho et al., 2007; Prychodco et al., 2019; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009). Desta declaração, sobressai a orientação para incluir todos os alunos no ensino regular independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, para que todos os alunos pudessem aprender juntos (UNESCO, 1994). Aqui, o que se pretendia, era que as escolas se adequassem às características dos seus alunos e fossem capazes de ir ao encontro das suas necessidades, no sentido de uma educação para todos (Meireles-Coelho et al., 2007).

Este documento visava um “atendimento educativo e individualizado, de forma a que cada aluno pudesse atingir metas semelhantes, o que implicava a necessidade de adequar métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos e materiais, bem como os espaços educativos” (Silva, 2019, p. 139).

Nesta época, uma vez que o apoio prestado aos alunos com necessidades educativas especiais era em outros contextos que não o da sala de aula, o que se estava a consentir era que a criança que manifestava necessidades educativas especiais tinha que se retirar e modificar, para se enquadrar no ensino regular e poder regressar (Silva, 2009).

Sanches e Teodoro (2006) criticaram esta convenção afirmando que “(...) não se compreende que seja necessário separar as pessoas para as educar, para as ensinar a viver com os outros, para as juntar depois” (p.68).

Esta declaração vinha responsabilizar a escola e os docentes pela adaptação destas crianças e não o contrário, como estava a ser praticado, introduzindo uma mudança de paradigma da integração para a inclusão (Meireles-Coelho et al., 2007; Silva, 2009; Szulevicz & Tanggaard, 2017). Segundo esta, “(...) learning must accordingly be adapted to the needs of the child rather than the child fitted to preordained assumptions regarding the pace and nature of the learning process” (UNESCO, 1994, p. 7).

Até então, pensou-se apenas nos alunos com necessidades educativas especiais e na sua integração nas escolas regulares. No entanto, o conceito de inclusão ia mais além, considerando agora todas as crianças. O objetivo não era que certas crianças saíssem da sala para receber apoio, mas que os profissionais especialistas oferecessem esse apoio, dentro da sala, podendo estender-se a qualquer aluno independentemente da sua situação de vulnerabilidade (Francisco et al., 2020; Gaitas & Morgado, 2010; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009; Szulevicz & Tanggaard, 2017; Prychodco et al., 2019).

2.1.2. Inclusão e o Contexto Português

As políticas nacionais que regulamentam o papel da escola para a garantia de uma educação para todos têm acompanhando os desenvolvimentos internacionais (Alves, 2019a, 2019b; Alves et al., 2020; Meireles-Coelho et al., 2007; Prychodco et al., 2019; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009).

O regime jurídico da educação inclusiva foi-se transformando e difundindo em diferentes formatos. Contudo, os decretos-lei nº. 319/1991, 3/2008 e 54/2018 publicados pelo Ministério da Educação constituem-se referências determinantes apesar de se fazerem acompanhar de outros documentos oficiais que lhes dão suporte (Alves, 2019a).

2.1.2.1. Decreto-Lei 319/1991

Este decreto-lei introduz, à semelhança do Relatório de Warnock de 1978, o conceito de *necessidades educativas especiais* no sistema educativo português para substituição da classificação dos alunos por categorias de acordo com critérios médicos, responsabiliza a escola do ensino regular pela educação de todos os alunos numa perspetiva de ‘escola para todos’, define medidas a adotar para que os alunos com necessidades educativas especiais atinjam os objetivos educativos e contempla o encaminhamento para instituições de educação especial como último recurso (Alves, 2019a; Lei nº 319/1991, de 23 de Agosto; Silva, 2009).

Contudo, Silva (2009) considera que, apesar de um nítido progresso face às práticas de segregação, este decreto-lei só respondeu em parte aos direitos dos alunos.

2.1.2.2. Decreto-Lei 3/2008

Este decreto-lei, surge após a publicação da Declaração de Salamanca em 1994, pelo que contempla já o conceito de inclusão. Visa, portanto, a promoção da igualdade de oportunidades para alunos com necessidades educativas especiais e outros, considera essencial uma escola democrática e inclusiva orientada para alcançar uma educação de qualidade, impõe, às escolas, receber a matrícula de qualquer criança independentemente das suas vulnerabilidades, incluindo deficiência ou necessidades educativas especiais, propõe a individualização e a personalização como estratégia educativa e define os critérios de elegibilidade para a educação especial (Alves, 2019a; Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro; Silva, 2009).

Alves (2019a) sublinha que a forte divisão entre crianças com necessidades educativas especiais e outras constitui um retrocesso face à categorização médica que havia sido revogada por meio do Relatório de Warnock em 1978, ainda que não intencional. No mesmo sentido, esta distinção parece não ir ao encontro do princípio da inclusão destacado na Declaração de Salamanca em 1994 (Alves, 2012). Prychodco et al. (2019) afirmam que a escola continuou, de certa forma, a excluir, mantendo no seu âmbito aqueles que se propôs incluir.

Gaitas e Carêto (2022) acrescentam que o conceito de *necessidades educativas especiais* foi criado sob a procura de uma homogeneização de aprendizagens e constitui-se, por si só, uma forma de exclusão, uma vez que, encaminha para outras vias todos os que não se enquadram nos parâmetros previamente estabelecidos.

2.1.2.3. Decreto-Lei 54/2018

Este documento surge a partir de uma revisão de todo o quadro político anterior tendo na sua base a conceção de inclusão que a Declaração de Salamanca procurou transmitir (Alves, 2019a). Visa uma “escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Lei nº 54/2018, de 6 de Julho, p. 2918). Pretende, portanto, responder às potencialidades, expectativas e necessidades de cada criança, proporcionar a participação de todos, promover um sentido de pertença, condições de equidade, contribuir para uma maior coesão social tendo como base a ideia de que todos os alunos têm potencial de aprendizagem (Lei nº 54/2018, de 6 de Julho).

Um dos seus principais objetivos, é que as escolas reconheçam o valor acrescentado da diversidade de alunos (Alves, 2019a; Lei nº 54/2018, de 6 de Julho). Para tal, propõe uma maior autonomia da escola e dos docentes, a partir de equipas multidisciplinares por si constituídas, capazes de identificar e estabelecer medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, numa abordagem escalonada de respostas, com base nas potencialidades e interesses de cada aluno (Alves, 2019a; Lei nº 54/2018, de 6 de Julho).

Em linha com o Relatório de Warnock de 1978, rejeita a ideia de que é necessário categorizar para intervir, mas vai além deste documento, no sentido em que revoga o conceito de *necessidades educativas especiais* (Alves et al., 2020; Lei nº 54/2018, de 6 de Julho), por se ter constituído numa ‘super-etiqueta’ (Sanches & Teodoro, 2006) e redefine o grupo-alvo da educação inclusiva (Alves, 2019a; Lei nº 54/2018, de 6 de Julho).

Propõe ainda uma avaliação da aprendizagem que contempla aspetos académicos, comportamentais, sociais, emocionais e ambientais por contraste ao modelo de avaliação por critérios exclusivamente médicos (Alves, 2019a), sugere modelos curriculares flexíveis, acompanhamento sistemático da eficácia das medidas estabelecidas e diálogo permanente entre docentes e famílias (Alves et al., 2020; Lei nº 54/2018, de 6 de Julho), responsabiliza os docentes para a inclusão tornando-os protagonistas do processo de mudança (Alves, 2019b; Alves et al., 2020; Lei nº 54/2018, de 6 de Julho; Szulevicz & Tanggaard, 2017) e coloca os docentes de educação especial como recurso especializado que colabora e apoia os docentes titulares na resposta a todos os alunos (Alves, 2019b; Alves et al., 2020; Lei nº 54/2018, de 6 de Julho).

Alves (2019a) teme que o novo conceito de *necessidades de saúde especiais* - “as necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem” (Lei nº 54/2018, de 6 de Julho, p. 2920) -, lançado por este decreto se possa constituir uma nova categorização. Para esta autora, a necessidade de criar uma nova categorização demonstra o quão difícil e complexo é encontrar o equilíbrio entre caminhar no sentido de uma escola para todos e não esquecer as necessidades específicas de alguns (Alves, 2019a).

Apesar das mudanças na política nacional em relação à inclusão, há quem acredite que o sistema educacional não concretizou o direito à educação para todos (Alves, 2019b), uma vez que nem todos os sistemas educativos concretizaram da mesma forma o impulso para o desenvolvimento de escolas mais inclusivas oferecido por este decreto (Alves et al., 2020). Contudo, o governo português lançou ainda um manual de apoio à prática que pretende clarificar esta nova legislação (Alves et al., 2020).

Assim, na medida em que as escolas se foram adaptando às transformações que a implementação destes decretos-lei foram exigindo, também o papel do psicólogo em contexto escolar se foi alterando.

2.1.3.O psicólogo em contexto escolar

Os serviços de psicologia em Portugal surgem nas escolas na década de 60, uma vez que quem apoiava a tomada de decisão dos alunos até à data eram os professores que se ocupavam da orientação dos seus alunos. No entanto, com a criação dos cursos profissionalizantes de nível secundário, em 1983, advém a necessidade de se contratar

psicólogos que pudessem apoiar o processo de tomada de decisão de carreira dos alunos do ensino médio (Costa, 2013, citado por Coelho et al., 2016).

Os primeiros psicólogos a trabalhar em contexto escolar, que iniciaram a sua prática na orientação profissional na década de 80, alargaram o seu campo de atuação nas escolas, abarcando outras atividades, como a avaliação psicológica, o aconselhamento de alunos e pais, o apoio a docentes, a intervenção com alunos com necessidades especiais, programas de prevenção que visam as competências cognitivas e socio emocionais, a articulação com profissionais de saúde, da justiça e segurança social e ainda a participação nos órgãos de gestão escolar (Costa, 2013, citado por Coelho et al., 2016). No entanto, os serviços de psicologia e orientação (SPO) só foram legalmente instituídos em 1991 e, posteriormente, integrados na rede escolar em 1993, sendo que as suas atividades passavam pelo apoio psicopedagógico aos alunos, orientação de docentes e apoio ao desenvolvimento do sistema de relacionamento interpessoal na comunidade escolar e orientação vocacional (Coelho et al., 2016; Mendes et al., 2015).

Para que a profissão do psicólogo em contexto escolar crescesse era importante definir tarefas-chave que só poderiam ser feitas por estes profissionais e a sua prática começou então a ser marcada por duas atividades: aplicação de testes psicométricos padronizados e o diagnóstico de necessidades educativas especiais. Estes instrumentos de avaliação têm origem na psicologia e era, por isso, lógico que deveriam ser utilizados apenas por psicólogos treinados para tal (Almeida, 1989; Farrell & Woods, 2017; Lebeer et al., 2011).

Nos anos seguintes as solicitações para responder a situações de insucesso escolar, bem como de diagnóstico de necessidades educativas especiais para encaminhamento para a educação especial passaram a ocupar grande parte do tempo destes profissionais, considerando-se uma mais-valia tanto para pais, como para escolas e ainda profissionais de saúde (Costa, 2013, citado por Coelho et al., 2016; Farrell & Woods, 2017).

Tratava-se, portanto, de um modelo de prestação de serviços centrado no aluno, suportado pelo diagnóstico e tratamento de problemáticas, vistos como inerentes às capacidades da criança, que podiam ser trabalhadas para melhoria e regresso ao ensino regular. (Almeida, 1989; Coelho et al., 2016; Farrell, 2010; Farrell & Woods, 2017; Gaitas & Morgado, 2010; López, 2015; Maia, 2012). Uma prática intimamente ligada ao campo clínico, aplicado à educação, sob a prevalência de uma perspetiva biológica da incapacidade que procurava no aluno as razões do insucesso (Gaitas & Morgado, 2010; López, 2015; Maia, 2012). Esta abordagem com vista à remediação, é hoje conhecida como o tradicional modelo médico e

prevaleceu por muitos anos, sob a ideia de que o diagnóstico, precede um tratamento ou uma prestação de serviços entre o psicólogo e a criança (Mendes et al., 2016).

Os psicólogos nas escolas passaram a ser chamados, habitualmente, para diagnosticar e reparar os alunos que não se enquadravam no ensino regular (Mendes et al., 2016) e o impacto destas tarefas no seu trabalho levou ao rápido desenvolvimento da profissão, uma vez que se atribuía agora um papel único a estes especialistas (Farrell & Woods, 2017; López, 2015; Maia, 2012; Mendes et al., 2016).

O psicólogo, respondia ao pedido de uma escola, para avaliar uma criança sobre a qual tinha sido identificado um problema. Era realizada a avaliação psicopedagógica, num ambiente segregado do da sala de aula, onde eram administrados alguns testes para diagnóstico. Depois de concluída a avaliação, o psicólogo redigia um relatório e fazia algumas recomendações para intervenção, por norma individualizada, ou encaminhamento para educação especial (Farrell & Venables, 2009; Farrell & Woods, 2017; Grilo, 1987; Szulevicz & Tanggaard, 2017). Desta forma, o psicólogo formava hipóteses sobre as causas das dificuldades da criança que eram confirmadas ou descartadas, por meio de testes e observação e, possivelmente, cruzadas com o historial médico, ocupando assim uma posição de especialista, tanto em relação à criança, como às medidas propostas (Farrell & Woods, 2017; Grilo, 1987; Szulevicz & Tanggaard, 2017). O problema era, portanto, visto como algo que reside no indivíduo, o ponto de partida era o problema identificado para posterior intervenção e atuava-se na remediação e não na prevenção, sempre numa lógica compensatória porque o apoio prestado era apenas dirigido às áreas em que o aluno apresentava dificuldades (Szulevicz & Tanggaard, 2017).

Em Portugal, em 2015, os estudos realizados até à data ainda apontavam para uma intervenção por parte dos SPO de carácter remediativo, defendendo uma atuação centrada no aluno, em linha com este modelo médico de prestação de serviços (Mendes et al., 2015). No entanto, este modelo, apesar de uma primeira tentativa de resposta às necessidades dos alunos, tendia a desconsiderar a análise da interseção das características do aluno, dos ambientes e dos conteúdos de aprendizagem, assim como as possibilidades de uma intervenção além da abordagem individual, constituindo uma conceção muito limitada a respeito do papel do psicólogo (Farrell & Woods, 2017; Grilo, 1987; López, 2015; Maia, 2012; Mendes et al., 2016).

Esta questão tem sido debatida e revista ao longo dos anos e já são muitos os autores que reconhecem esta limitação e que se envolveram em pesquisas que visaram redefinir o papel do psicólogo nas escolas. Nestes estudos, sobressai a vontade de muitos psicólogos em alterar as suas práticas, mas também as diversas barreiras a esta mudança (Coelho et al., 2016;

Eckersley & Deppeler, 2013; Farrell, 2006; Farrell & Woods, 2017; Gaitas & Morgado, 2010; Grilo, 1987; López, 2015; Mendes et al., 2016).

Estes autores uniram-se no esforço comum de caracterizar as práticas dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar e compreender de que forma se poderiam ter mais psicólogos da educação a caminhar no sentido da mudança. Pretendiam, para isso, transformar a perspetiva que retira a responsabilidade da escola sobre a educação da criança e atribui-a exclusivamente ao sujeito (Antunes, 2008; Coelho et al., 2016; Eckersley & Deppeler, 2013; Farrell, 2006; Farrell & Woods, 2017; Fonseca et al., 2018; Gaitas & Morgado, 2010; Grilo, 1987; López, 2015), numa perspetiva que contempla fatores externos à criança e acredita na responsabilização da escola, docentes e famílias, de acordo com a declaração de Salamanca (Farrell & Woods, 2017; Gaitas & Morgado, 2010; Grilo, 1987; López, 2015; Maia, 2012; Mendes et al., 2016), tendo em conta que estes é que estão em posição de modificar o contexto em que esta está inserida, para que possa beneficiar de um trabalho coletivo em prol do seu progresso escolar (McNab, 2009; Mendes et al., 2016).

As questões psico/sociais/educacionais são multifacetadas e existem num contexto social, que integra não só a criança, mas outros atores sociais, o que torna improvável que a explicação para os problemas reportados acerca de uma criança esteja enraizada num único lugar, ou seja, na própria criança. Desta forma, a atuação centrada no psicólogo-criança perde sentido, surgindo a necessidade não só de se valorizar como de se trabalhar com os diferentes atores sociais presentes nestes ambientes educativos, interessados e capazes de provocar mudanças (Farrell, 2006).

Nestes trabalhos, a mudança de perspetiva é não só face às práticas utilizadas, mas também face ao público-alvo, uma vez que sublinham a importância de se abarcarem mais práticas de atuação, que não apenas as de avaliação e diagnóstico, como também de pensar num trabalho do psicólogo da escola mais direcionado para os adultos (Farrell & Woods, 2017; Gaitas & Morgado, 2010; López, 2015; Maia, 2012; Mendes et al., 2016).

Esta ideia, contudo, não é recente, tendo partido de um escrito de Gutkin e Conoley (1990), como o ‘paradoxo da psicologia escolar’, em que os autores defendiam, já na época, que para atender efetivamente as crianças, os psicólogos escolares deviam, antes de tudo, concentrar a sua atenção e experiência profissional nos adultos que integram os seus contextos, contudo, tal ainda não se verificava, tendo em conta a ênfase na prestação de serviços diretos.

Nesta lógica, alguns autores levantaram a hipótese de que os profissionais portugueses podiam não estar a desvalorizar práticas mais abrangentes, mas não estar a compreender que, por exemplo, os serviços indiretos podiam ser utilizados como uma estratégia de primeira linha

para a resolução de problemas e daí a utilização em massa dos serviços mais diretos (McNab, 2009; Mendes et al., 2016).

Hoje em dia, em Portugal, a profissão de psicólogo é representada e regulamentada pela Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), constituída em 2008, tornando-se a partir daí, obrigatória a inscrição de qualquer psicólogo nesta entidade assim que termina o último ano de estudos, não sendo possível exercer a profissão caso não se esteja inscrito na mesma. A OPP iniciou a sua atividade em 2010 e, na época, todos os psicólogos formados pelo regime anterior teriam apenas que se inscrever e passar por um processo de revisão de documentação para preservar a sua atividade (Coelho et al., 2016; Mendes et al., 2014). Nesta altura, estava ainda no início a regulação das especialidades, e por isso, qualquer membro inscrito na OPP poderia exercer funções em meio escolar, independentemente da sua formação base, o que se transformou numa grande variedade de abordagens, começando a emergir a necessidade de se criar um documento que continha orientações para a prática da psicologia nas escolas (Mendes et al., 2015; Mendes et al., 2016). Surgem, portanto, diferentes nomenclaturas para os profissionais que estavam a prestar serviços psicológicos em meio escolar como: psicólogo, psicólogo educacional, psicólogo da educação, psicólogo escolar, psicólogo educativo, etc (Mendes et al., 2014; Mendes et al., 2016; DGE, 2018).

2.1.4. O papel do psicólogo para a educação inclusiva

Numa lógica de diagnóstico e encaminhamento os psicólogos a trabalhar em contexto escolar acabaram por contribuir, a nível internacional, para o desenvolvimento de políticas e práticas voltadas para a manutenção de sistemas segregados. No entanto, e no sentido do crescente caminho da educação inclusiva, que trouxe novas exigências ao papel do psicólogo nas escolas, muitos, procuraram tornar-se mais inclusivos na sua prática ao longo dos anos (Farrell & Venables, 2009). Os diferentes autores começaram, em primeiro lugar, por verificar mudanças no sentido da segregação para a integração, trazendo as necessidades educativas especiais para dentro das escolas de ensino regular, ainda que em sistemas separados na própria instituição. Esta mudança, mantinha na sua base a atribuição de causas de insucesso à criança (Francisco et al., 2020; Gaitas & Morgado, 2010; Prychodco et al., 2019; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009). Mais tarde, alguns psicólogos já mencionavam a importância de se olhar para outros fatores que poderiam estar na base deste insucesso, referindo que se deveria procurar compreender a sala de aula, as práticas de ensino e as expectativas do docente face à criança, tentando abandonar um modelo de atribuição de causas à mesma, aderindo, a passo, a

um modelo de atribuição de causas à situação de aprendizagem, ou seja, ao contexto (Farrell & Venables, 2009).

Na perspectiva de Gutkin e Conoley (1990), existe uma interligação entre os ambientes de aprendizagem e os adultos que controlam esses ambientes, pois têm um papel importante no desenvolvimento dos mesmos e o seu desempenho tanto pode estar a contribuir para o bem-estar da criança, como para a prossecução de problemáticas. Pelo que, nesta perspectiva, estes autores não veem sentido em retirar a criança do seu contexto para trabalhar com ela individualmente e devolvê-la ao espaço que facilitou o desenvolvimento dessas problemáticas, sem qualquer alteração neste ambiente. Szulevicz e Tanggaard (2017) validam esta perspectiva, e entendem que o docente é o fator mais importante para a aprendizagem da criança, uma vez que a sua qualidade enquanto docente é decisiva para a aprendizagem. As suas ações são responsáveis pelo progresso de cada aluno. Neste sentido, estes autores acreditam que as dificuldades de aprendizagem das crianças, não se podem dissociar do trabalho do professor, tendo em conta o seu papel na escola. McNab (2009) acrescenta que ninguém está tão bem colocado para efetuar mudanças que permitam à criança ter sucesso dentro da sala, que não o professor. O Decreto-Lei nº. 54/2018 reconhece e responsabiliza o docente como protagonista do processo de mudança, o que manifesta um progresso positivo na política educativa nacional tendo em conta o princípio da inclusão. (Lei nº 54/2018, de 6 de Julho).

Alguns autores tinham já mencionado a importância do trabalho do psicólogo pender para os docentes, no sentido de apoiar estes nas mudanças das suas práticas educativas, para o acolhimento de todas as crianças independentemente da diversidade das suas necessidades e potencialidades e para a promoção da sua participação plena (DGE, 2018; McNab, 2009; Mendes et al., 2016; OPP, 2017; Szulevicz & Tanggaard, 2017).

Gutkin e Conoley (1990) acreditam que é ao potenciar mudanças junto dos adultos e dos ambientes que controlam, que as crianças beneficiam mais significativamente, uma vez que, neste trabalho pode não ser necessário expor a criança ao contacto direto com um adulto estranho à sua rotina. Na sua perspectiva, a prestação de serviços indireta maximiza o impacto dos serviços de psicologia junto das crianças e defende o princípio da interferência mínima. Anos mais tarde, os mesmos autores (Conoley et al, 2020), voltam a identificar os serviços diretos como menos eficazes, face aos indiretos, e verificam que continua a estar em falta um trabalho mais preventivo de intervenção junto de toda a escola, por parte dos psicólogos, prévia ao desenvolvimento de dificuldades. Para estes autores, um trabalho junto dos adultos que controlam os contextos em que a criança está inserida, alcançará um menor encaminhamento

de casos para os serviços diretos da psicologia indo ao encontro de uma educação mais inclusiva.

Para Conoley et al. (2020), o papel do psicólogo em contexto escolar tem que passar por um trabalho maioritariamente preventivo, tanto no campo da aprendizagem como no comportamental e para cumprir com este papel, estes autores acreditam que é necessário criar-se um sistema de atendimento com e entre todos os adultos ligados à vida da criança, reorientando o seu trabalho para todo o sistema escolar. A sua ideia equipara-se a um modelo de saúde pública, no sentido em que, se não se trabalhar para a ‘saúde’ de toda a população, não se verificam resultados verdadeiramente eficazes no sistema em que a criança está inserida. Para si, é ao apoiar e capacitar os educadores e as famílias para que se sintam motivados para intervir a partir de uma solução pensada por todos em conjunto, que se consegue alcançar a mudança no sistema educativo. Na sua perspetiva, este trabalho potencia ainda a resiliência destes adultos para a reestruturação dos ambientes que controlam diariamente e responde, mais facilmente, às necessidades de todos os alunos da escola. Acrescentam ainda que só o psicólogo da escola se encontra numa posição distinta para potenciar esta mudança, uma vez que é o único com acesso diário aos ambientes ecológicos que influenciam o desenvolvimento da criança e acreditam que a psicologia em contexto escolar ainda não é suficientemente eficaz porque não considera o trabalho com adultos o principal foco de intervenção.

Em Portugal, o Decreto-Lei nº. 54/2018 para a educação inclusiva visava extinguir práticas excludentes associadas ao encaminhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem para o ensino especial (Prychodco et al., 2019; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009), mas mais do que isso, visava extinguir práticas igualmente excludentes dentro da sala de aula (Fonseca et al., 2018). A mudança de uma prática segregadora para uma prática de integração foi se verificando ao longo dos anos, no entanto, este novo decreto-lei requeria uma mudança eminente, de uma prática de integração para uma prática inclusiva (Alves, 2019a, 2019b; Alves et al., 2020; Francisco et al., 2020; Lei nº 54/2018, de 6 de Julho; Prychodco et al., 2019).

A educação inclusiva, obriga “a reequacionar o papel da escola, o modo como esta vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles” (Crespo et al., 2018, p.18), desta forma, e para que se consiga responder à diversidade, é imperativa, a mudança a vários níveis, nomeadamente a mudança de foco no trabalho do psicólogo em contexto escolar (Conoley et al., 2020).

Este novo decreto-lei destaca o psicólogo que trabalha em contexto escolar como elemento-chave junto das equipas educativas (Lei nº 54/2018, de 6 de Julho), mas, e no sentido

dos escritos de alguns autores em relação ao papel do psicólogo para a educação inclusiva, o psicólogo deve soltar-se do seu papel de especialista e aproximar-se de um papel mais consultor (Conoley et al., 2020; Farrell & Woods, 2017; Fonseca et al., 2018; Mendes et al., 2016; Mendes et al., 2018; Szulevicz & Tanggaard, 2017). Parece, de acordo com estes autores e em linha com novo decreto-lei, que esta é a abordagem mais adequada face aos desafios atuais da prática da psicologia nas escolas, permitindo ao psicólogo realizar um trabalho mais inclusivo.

Kershner (2016) acrescenta que a educação inclusiva é alcançada no diálogo com os outros, uma vez que se verificam diferentes conceções de educação inclusiva resultantes da experiência de cada profissional, que podem estar a desenvolver diferentes crenças face à melhor forma de trabalhar, pelo que só no diálogo se dá o reconhecimento das diferentes perspetivas e se desenvolve um novo entendimento.

Em Portugal, esta perspetiva de atuação indireta é defendida pela DGE no documento lançado em 2018 com vista à clarificação da intervenção do psicólogo em contexto escolar, em linha com o Decreto-Lei nº. 54/2018. No entanto, importa sublinhar que passar de um psicólogo especialista para um psicólogo consultor não implica que o psicólogo deva esconder o seu conhecimento profissional ou mostrar-se como alguém à partida que nada sabe sobre o assunto, nem retira credibilidade à profissão, uma vez que o psicólogo continua a ser um profissional especializado, contudo, implica uma mudança na sua prática e na forma como aplica o seu conhecimento para que a intervenção tenha impacto, não apenas nas crianças referenciadas, mas em todo o sistema escolar (Conoley et al., 2020; Szulevicz & Tanggaard, 2017).

Grilo (1987) acrescenta que o trabalho conjunto entre docentes e psicólogos contribui para um melhor ajustamento das expectativas destes em relação à tarefa do psicólogo permitindo uma maior eficácia do trabalho da psicologia em contexto escolar.

2.1.5. Consultoria

Segundo a OPP (2017), a consultoria pressupõe o estabelecimento de uma relação entre um consultor (psicólogo), um consulente (famílias ou profissionais da educação) e um cliente (alunos). A OPP define-a como um processo de resolução de problemas, em que o objetivo é promover o desenvolvimento de competências do consulente para que este consiga intervir mais eficazmente com um ou mais clientes. Desta forma, a consultoria assume um formato colaborativo e participativo, de partilha equitativa de poder e responsabilidade e resulta numa produção coletiva de estratégias assentes em objetivos comuns a todos. Para McNab (2009), as qualificações, competências, recursos e conhecimentos específicos dos pais, docentes e

psicólogos são incorporados e têm igual peso neste trabalho colaborativo, uma vez que, apenas se apresentam como diferentes e não como mais ou menos importantes do que a de qualquer outro, pelo que se esbate a ideia de autoridade especializada (psicólogo especialista), porque as relações entre os participantes são verdadeiramente colaborativas e iguais (McNab, 2009). Este autor, sublinha ainda, a importância de respeitar o que cada um dos participantes vivencia como problemático promovendo a participação de todos, de forma colaborativa, em prol da solução construída.

O que se pretende, num trabalho de consultoria, é que estes profissionais se juntem para refletir acerca da situação referenciada, identifiquem informação relevante e encontrem soluções para o docente colocar em prática na sala, tendo em conta as capacidades e recursos do docente e as circunstâncias da sua sala de aula e tendo na sua base os conhecimentos específicos e experiência prática de cada um (McNab, 2009).

Os docentes e as famílias recorrem, muitas vezes, ao psicólogo em última instância, o que significa que já tentaram tudo e por isso, não estão capazes de visualizar ou acreditar numa outra solução (McNab, 2009). Contudo, pretende-se, com este trabalho, que estes profissionais reconheçam em si capacidades para transformar o seu trabalho e melhorar eficazmente o ambiente de aprendizagem da criança (Farrell & Woods, 2017).

Deste modo, a consultoria procura ampliar a visão para que o foco não se concentre apenas na criança. A sua unidade de análise, não é a criança, mas a criança na relação com o ambiente. Afastamo-nos da ideia de que as dificuldades da criança lhe são inerentes, mas também não atribuímos causas exclusivamente às suas condições ambientais, na base da consultoria, está que o foco é o diálogo entre os aspetos individuais e sociais da criança, uma vez que ambos estão em constante interação. Nesta lógica, o psicólogo que trabalha no contexto escolar, deve, em colaboração com os restantes adultos, trabalhar para compreender esta interação entre o indivíduo e a comunidade e certificar-se de que são oferecidas oportunidades de trabalho para a criança nos seus ambientes regulares de aprendizagem, com base numa análise das práticas utilizadas (Szulevicz & Tanggaard, 2017).

O pedido que chega ao psicólogo não tem na sua base uma criança sobre a qual é identificado um problema. O pedido que chega tem na sua base um agente educativo que procura ajuda junto do psicólogo para encontrar uma nova perspetiva e novas oportunidades de atuação, tendo em conta os recursos disponíveis no ambiente de aprendizagem da criança. O psicólogo atua, depois de estabelecidas as medidas, como supervisor do agente educativo e monitoriza a situação (Szulevicz & Tanggaard, 2017). Desta forma, são os docentes que determinam o que é ou não prioritário (Grilo, 1987).

Esta abordagem, permite que o psicólogo aumente o seu impacto junto das crianças da escola, porque deixa de ser necessária a sua intervenção direta, que levava a um uso ineficiente do seu tempo para responder às necessidades de todos os alunos (Grilo, 1987; Gutkin & Conoley, 1990; Mendes et al., 2016). Estes autores concluíram, nas suas pesquisas, que não existem psicólogos suficientes para atender às necessidades de todas as crianças, por meio de serviços diretos, pelo que sugerem aumentar a prestação de serviços junto dos adultos que podem oferecer mudanças de qualidade, capacitando-os para prestar esses serviços. Acreditam nesta possibilidade, mas salientam a importância de um acompanhamento regular destes adultos (Gutkin & Conoley, 1990). Assim, passaria a existir um trabalho de encadeamento, em que a consultoria permitiria que os docentes atuassem junto dos alunos, passando a ter mais adultos a intervir junto das crianças. O psicólogo atua assim no sistema escolar e as mudanças passam a ser sustentáveis (Farrell & Woods, 2017; Grilo, 1987; Gutkin & Conoley, 1990; Mendes et al., 2016). Szulevicz e Tanggaard (2017), considerando-se esta a melhor abordagem para o psicólogo que atua em meio escolar, porque o maior potencial de mudança não reside na criança, mas nos ambientes em que está inserida. Em acréscimo, Grilo (1987), considera que, mais do que reorganizar a prática do psicólogo em contexto escolar no sentido de uma educação mais inclusiva, importa compreender quais as práticas mais eficazes para determinada situação. Na sua ótica, um atendimento direto demonstra uma prática ineficaz do psicólogo em contexto escolar por não conseguir chegar a todas as crianças. Para esta autora, um trabalho mais consultivo não deve ser considerado uma tarefa complementar ao que já está estabelecido nas escolas, mas sim, uma alternativa radical para chegar a uma abordagem mais eficiente (Grilo, 1987).

A eficácia do trabalho em consultoria foi reportada por diferentes autores que analisaram processos de consultoria em algumas escolas. Dennis (2004), destaca vários aspetos a favor desta prática, num estudo que envolvia 12 escolas e pretendia que os respetivos psicólogos educacionais, que alteraram as suas práticas e adotaram uma abordagem de consultoria, identificassem aspetos favoráveis a esta mudança. Na perspetiva dos participantes, a consultoria permitiu um aproveitamento das capacidades dos funcionários da escola para outras funções para lá das habituais, a colaboração entre diferentes agentes educativos, o estabelecimento de prioridades conjuntas, um *feedback* por parte do psicólogo mais claro e imediato e o aumento da confiança dos docentes para responder à diversidade em sala de aula. Consequentemente, os psicólogos sentiram que a falta de tempo para chegar a cada criança deixou de se manifestar um problema, uma vez que este trabalho conjunto ofereceu ferramentas a todos os funcionários da escola para atuar, sem recorrer ao encaminhamento para a psicologia

educacional, maximizando o número de alunos que beneficiam dos serviços de psicologia da escola, ainda que indiretamente. Desta forma, nestas escolas, o trabalho individualizado entre psicólogo-criança deixou de ser visto como a única forma de atender às necessidades dos alunos. Estes profissionais, reconheceram ainda que a consultoria permitiu que se ocupassem de questões relativas a toda a escola e não apenas relativas a alguns alunos e que este trabalho alterou a perspectiva da escola em relação ao seu papel que deixou de ser reconhecido como especialista e passou a ser encarado como facilitador, no sentido em que apoia os funcionários a refletir sobre as suas preocupações e a encontrar soluções.

Noutro estudo que relata as experiências e perceções de professores e psicólogos educacionais acerca de uma abordagem de consultoria desde o ensino primário ao secundário, Doveston e Keenagha (2010) enfatizaram que os professores valorizaram esta abordagem por oferecer um maior conhecimento no campo da psicologia e uma outra perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, por capacitar os professores para atuarem em sala de aula, por possibilitar a discussão da eficácia das estratégias de sessão para sessão e por promover um ensino mais responsivo às necessidades dos alunos. Neste estudo, também os psicólogos relataram melhorias no que respeita à gestão do seu tempo.

Hayes e Stringer (2016) procuraram analisar os benefícios de um projeto de consultoria, em três escolas primárias na Irlanda, ao longo do ano letivo, sendo que os participantes responderam a um questionário antes e depois da implementação deste projeto. No final do ano letivo, os participantes relataram que a abordagem de consultoria permitiu uma maior escuta e reflexão, conferiu uma oportunidade de trabalho mais colaborativo que possibilitou que todos os profissionais aprendessem com as experiências de cada um, proporcionou um tempo organizado para discussão, partilha de informação e construção de soluções, incentivou os professores a apoiarem-se mais uns aos outros e capacitou-os para a implementação autónoma de estratégias em sala de aula.

Num estudo que procurou compreender a eficácia percebida da abordagem de consultoria por parte de psicólogos, professores e famílias, O'Farrell e Kinsella (2018), relataram que a consultoria passou a ser vista como uma oportunidade para todos os envolvidos sugerirem estratégias para pôr em prática, um espaço para a resolução conjunta de problemas, as famílias sentiram-se mais apoiadas, sentiram também, assim como os professores, que os psicólogos tinham em conta a sua perspectiva acerca do problema, os professores sentiram-se mais capazes para tomar decisões e atuar autonomamente e os psicólogos, sublinharam, mais uma vez, benefícios na gestão do seu tempo.

Mais recentemente, Muchenje e Kelly (2021), também num estudo que procurou compreender os benefícios da consultoria, identificaram esta abordagem como um espaço onde todos podem falar honestamente e as opiniões de cada um são igualmente valorizadas e ponderadas, uma oportunidade para partilha de experiências, uma forma de capacitar os docentes para a resolução de problemas, um lugar de encorajamento onde se dá um apoio emocional conjunto e o esforço de todos é reconhecido, onde se participa de forma proativa e se desenvolvem capacidades de comunicação entre a equipa. Para os professores, minimiza ainda a sensação de isolamento na escola e leva uma tomada de consciência acerca do papel do professor, uma vez que, reconheceram, muitas vezes, que as suas escolhas e comportamentos afetaram o comportamento dos alunos e isso fez com que se prontificassem a abordar a situação-problema com outra disponibilidade.

Em Portugal, Grilo (1987) aponta um maior número de crianças assistidas, professores que enfrentam com êxito casos semelhantes sem recorrer ao psicólogo, um maior contacto entre toda a equipa educativa e consequentes respostas mais imediatas e, por sua vez, uma gestão mais eficaz do tempo do psicólogo, como principais vantagens de uma abordagem consultiva. Também Mendes et al. (2016), verificam benefícios no trabalho do psicólogo diretamente com os adultos que estão em posição de alterar os ambientes em que as crianças estão inseridas. Num estudo com 446 psicólogos, estes autores enfatizam os serviços preventivos e indiretos como a melhor e talvez a única forma de alcançar um maior número de crianças nas escolas.

2.1.6. Barreiras à concretização do direito à educação para todos

A influência das políticas internacionais nas políticas nacionais que regulam o papel das escolas portuguesas no que respeita à construção de uma escola inclusiva é inquestionável, até porque hoje, a inclusão já é mencionada como uma prioridade política (Alves, 2019b). Contudo, a inclusão de todos os alunos não se dá apenas colocando todas as crianças na escola regular (Alves et al., 2020). Ademais, existem burocracias institucionalizadas nas escolas que não se alteram apenas sob demanda (Alves, 2019a). Para que se concretize o princípio da inclusão é necessário contemplar alterações estruturais ao nível da organização, currículo e estratégias de ensino e aprendizagem e oferecer real apoio à sua implementação (Alves et al., 2020).

No entanto, alguns autores apontam barreiras à concretização desta proposta que podem estar na base do insucesso do sistema educacional português (Alves, 2019a, 2019b; Alves et al., 2020; Francisco et al., 2020; Gaitas & Carêto, 2022; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009).

Para Alves (2019a) as políticas internacionais são complexas e cobertas de significados, o que pode ter levado a uma interpretação subjetiva por parte do sistema nacional. Na sua perspectiva, a influência das políticas internacionais no sistema de ensino português é mediada pelas pessoas que estão envolvidas nos sistemas nacionais de ensino, pelo que há uma dependência de uma interpretação de significados. Por outro lado, também estas influências internacionais resultaram numa pressão sobre os governos nacionais para desenvolver melhores políticas educativas, pelo que ambas podem estar a impactar o sucesso do nosso sistema de ensino (Alves, 2019b).

Francisco et al. (2020) acrescenta que na construção de novas políticas educativas deve considerar-se a colaboração das diferentes partes interessadas, como famílias, docentes e alunos, além dos órgãos representativos, para que se garantam os verdadeiros interesses das crianças, contudo, tal ainda não se verifica.

Gaitas e Carêto (2022) sublinham a organização do sistema educativo como principal barreira à educação inclusiva. Na sua perspectiva, deu-se uma aceitação da interpretação da educação como fenómeno estatístico que levou a uma organização escolar específica, de procura pela homogeneização das aprendizagens de todos os alunos através de um ensino em simultâneo, que foi considerado o único modelo de escola possível. Contudo, esta organização escolar, ao encaminhar para outras vias todos os que se afastam da norma, constitui a diversidade como um problema. Na sua ótica, é ao considerar cada aluno como único que nos conseguimos distanciar da distinção entre ‘a maioria’ e ‘alguns’ e deixar de ver a diferença como um obstáculo.

Também vários autores mencionam, como um possível impedimento à concretização da inclusão, a ausência de definição clara sobre inclusão, objetivos e processos de implementação (Alves et al., 2020; Francisco et al., 2020; Gaitas & Morgado, 2010; Kershner, 2016; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009). Alguns destes autores, consideram que os documentos reguladores se apresentam vagos, que se atribuíram diversos significados o que dificulta o diálogo entre agentes educativos e que existe uma baixa consciencialização das disposições legais (Alves et al., 2020; Francisco et al., 2020; Sanches & Teodoro, 2006). A estas questões, Francisco et al. (2020) acrescentam que não se verifica um padrão de ação nacional o que levou a uma prática ineficaz na ótica da inclusão. Para Alves et al. (2020) estas questões estão inclusive a comprometer o sucesso educativo de todos os alunos.

Silva (citado por Silva, 2009) já mencionava que:

trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear, que possa ser implementada

sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. Na ausência de apoio às dificuldades que vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações cada vez mais diversificadas (Silva, 2007; citado por Silva, 2009, p.148).

Alves et al. (2020) acreditam que existem também barreiras ao nível dos docentes, pois ao recolher as suas preocupações encontraram um sentimento de impotência por parte destes profissionais. Segundo os autores, muitos docentes sentem-se pouco preparados para trabalhar num ambiente inclusivo, por não terem respostas formativas essencialmente na área da deficiência e pressentem alguma resistência por parte dos professores de educação especial em aceitar o seu novo papel para a inclusão (Alves et al., 2020).

No que respeita às alterações ao nível do papel dos psicólogos nas escolas, também alguns autores levantam possíveis barreiras a um trabalho mais inclusivo (Conoley et al., 2020; Farrell & Venables, 2009; Farrell & Woods, 2017; MacNab, 2009; Mendes et al., 2015; Mendes et al., 2016; Szulevicz & Tanggaard, 2017).

Farrell e Venables (2009) começam por destacar a formação dos psicólogos como principal barreira. A formação, manifestou-se, inicialmente, como um dos primeiros indícios de mudança, uma vez que os psicólogos formados mais recentemente, à data, tendiam a encaminhar menos crianças para o ensino especial. No entanto, estes autores demonstraram que este fator não se revelou totalmente benéfico, porque tanto se encontravam psicólogos que recomendavam o encaminhamento para o ensino especial, como se encontravam psicólogos que procuravam manter as crianças no ensino regular, pelo que os serviços oferecidos dependiam não das necessidades das crianças, mas da opinião dos psicólogos, que decidiam qual a oferta mais adequada para os seus clientes, o que fez que com que se perdesse a uniformidade da prática destes profissionais e que o futuro das crianças na escola ficasse dependente da visão do psicólogo que lhes era atribuído (Farrell & Venables, 2009; MacNab, 2009).

Ainda no que respeita à formação, percebeu-se em 2010 com o início da atividade da OPP, que muitos psicólogos exerciam funções em meio escolar independentemente da sua formação base, como mencionado na presente revisão de literatura. Nesta altura, surgiu a necessidade da construção de um documento orientador para a prática da psicologia nas escolas (Mendes et al., 2015; Mendes et al., 2016) que surge apenas em 2017 e, mais tarde, em 2018 (DGE, 2018; OPP, 2017), pelo que neste intervalo de tempo, cada psicólogo geriu a sua prática à luz da sua formação base o que se transformou numa grande variedade de abordagens (Mendes et al., 2015; Mendes et al., 2016).

Outra barreira mencionada por alguns autores tem que ver com a pressão das escolas relativamente ao processo avaliativo da criança. A escola, procurou, por muitos anos, que este processo não responsabilizasse o docente ou a própria instituição por qualquer dificuldade de aprendizagem. Os testes de QI, que revelavam na sua maioria uma baixa pontuação, retiravam, na ótica da escola, a responsabilidade às escolas e aos docentes sobre a situação-problema, apresentando-se como a resposta mais cómoda, uma vez que a causa era atribuída à criança e não ao ensino e provocava uma ameaça mínima ao seu trabalho (Farrell & Venables, 2009; Farrell & Woods, 2017).

Desta forma, os psicólogos eram pressionados pelas escolas a recorrer a uma avaliação psicométrica e ao encaminhar a criança para o psicólogo da escola, o professor, confirmava assim a sua crença de que as causas das dificuldades de aprendizagem estavam na própria criança (Farrell & Venables, 2009; Gaitas & Morgado, 2010).

Em acréscimo, os psicólogos que lutavam por manter as crianças no ensino regular, depararam-se com uma nova ideologia, que surge no cerne das escolas, também com base na desresponsabilização dos docentes, que defendia que cabia aos alunos com necessidades educativas especiais esforçar-se para se enquadrar no ambiente de aprendizagem regular da escola (Szulevicz & Tanggaard, 2017).

O trabalho de consultoria, também levantou barreiras para alguns profissionais, uma vez que a partir de um problema levantado por um docente ou por uma família, cujo objetivo é encontrar soluções com e para o professor, que já tentou todas as medidas que conhece, mas sem resultados positivos, pretende-se chegar a um entendimento entre as partes, a uma nova perspetiva e a novas oportunidades de atuação. Ao procurar uma forma diferente para o docente atuar, estamos, portanto, a colocar o problema na ação que está a ser realizada, no que já está a ser feito, pelo que, é inevitável a rotura de alguns padrões (McNab, 2009). Desta forma, é substancial o cuidado do psicólogo neste diálogo, porque se dá uma descoberta de práticas inadequadas que levam à responsabilização dos docentes e das escolas e pode fazer com que, por um lado, estes se sintam ameaçados, que não estejam dispostos para reconhecer as suas falhas, que surja um confronto de especialidades entre adultos, mais velhos e mais experientes, com algumas crenças enraizadas, mas também, por outro, que sintam que estão a contribuir para a manutenção do problema, pelo que, este confronto deve ser muito bem avaliado. Desta forma, são muitos os profissionais que manifestam receio em praticar a consultoria, por medo do conflito ou da instabilidade que se possa criar na sua relação com a escola, face à ideia tradicionalista de trabalhar sozinho com uma criança num ambiente segregado de outros

olhares, pelo que, optam pela segunda opção (Farrell & Venables, 2009; Farrell & Woods, 2017).

Ainda relativamente à consultoria, alguns professores, consideram que as soluções oferecidas pelos psicólogos das suas escolas, são na sua maioria, básicas e pouco específicas, o que faz com que estes profissionais sintam que a psicologia está muito distante da realidade pedagógica (Szulevicz & Tanggaard, 2017).

A história do papel do psicólogo em contexto escolar surge também como barreira, tendo em conta que o psicólogo se tornou especialista na administração de testes de QI e utilização dos respetivos resultados para fazer recomendações de encaminhamento e o seu papel foi crescendo nesta tradição (Gaitas & Morgado, 2010; Farrell & Venables, 2009). O abandono desta abordagem, traz o medo de perder a sua identidade profissional ou o seu papel distintivo. Esta questão, pode ainda, na ótica de alguns psicólogos, levar as escolas a baixar os níveis de empregabilidade por baixa necessidade de contratação dos seus serviços (Farrell & Venables, 2009).

Contudo, Farrell e Woods (2017) consideram, para um trabalho eficaz no âmbito da consultoria, ser necessário não só o conhecimento especializado nos campos teórico e prático da psicologia da educação, mas também, algumas capacidades interpessoais, das quais destacam a capacidade para trabalhar de forma eficaz com outros adultos, de partilhar experiências, de facilitar o diálogo em reunião, de capacitar os outros na tomada de decisão, de sintetizar informações complexas e por vezes contraditórias, e de apoiar na construção de um plano de ação. Para estes autores, cabe aos formadores destes profissionais, garantir que estes chegam ao terreno munidos destas capacidades, para que possam adotar esta abordagem e promover um trabalho mais inclusivo nas escolas.

Em 1990, Gutkin e Conoley, enfatizaram a importância de se distinguir a capacidade de interagir eficazmente com crianças, da capacidade de interagir eficazmente com adultos. Neste sentido, levantaram na época, a necessidade de se preparar os psicólogos para o trabalho com adultos, nomeadamente ao nível da comunicação, como a influência interpessoal e a mediação de forças contrárias, considerando, que os cursos de psicologia ainda ofereciam formação insuficiente neste campo (Gutkin & Conoley, 1990).

Cinco anos mais tarde, estes autores estudaram os currículos de algumas licenciaturas e chegaram à conclusão que o currículo dos alunos tinha um grande foco nos processos de avaliação e intervenção, mais ligados ao campo clínico, e muito pouco ênfase em processos sociais, desenvolvimento organizacional e outros tópicos de apoio à mudança de sistemas (Conoley & Gutkin, 1995). Na sua pesquisa justificam o baixo uso de serviços indiretos devido

ao baixo contacto com estratégias de promoção de mudanças nos sistemas educativos, nomeadamente ao nível dos docentes, famílias, funcionários, direção da escola, membros de conselhos educativos, departamentos estatais, o que não permite a mudança nos serviços de psicologia face ao modelo tradicional. Neste sentido, sugeriram alterações, também no sistema de formação destes profissionais para que terminassem a sua formação com ferramentas claras sobre como iniciar um processo de mudança sistémico e encaminhar todos, no sentido da mudança dos papeis e funções de cada um em prol do bem-estar das crianças, na mesma medida em que recebem formação clara sobre prestação de serviços diretos.

Vinte anos mais tarde, os mesmos autores voltaram a reforçar esta ideia, acrescentando que apenas quando os profissionais saírem dos seus percursos de formação, capacitados para mapear recursos, erguer equipas colaborativas, envolver todos nas tomadas de decisão e trabalhar em consultoria com as equipas educativas os psicólogos estarão a cumprir a promessa da psicologia escolar, no sentido de atuar segundo os princípios da prevenção e interferência mínima (Conoley et al., 2020). Para tal, ao longo dos seus estudos, estes autores sugeriram que os programas de formação contemplassem: a perceção subjetiva dos profissionais das escolas sobre a qualidade das recomendações, a motivação do docente para exercer um esforço profissional significativo em favor da criança referida, a perceção dos adultos acerca da criança, o relacionamento interpessoal dos adultos com o psicólogo, a capacidade dos adultos para compreender e implementar as recomendações delineadas, outros fatores stressores em sala de aula que podem estar a prejudicar a prestação do professor, etc (Conoley & Gutkin, 1995; Conoley et al., 2020; Gutkin & Conoley, 1990). Contudo, no seu último estudo, estes autores não verificam grandes mudanças nos últimos vinte anos, ao nível da formação de psicólogos, pelo que sublinham que a educação está a mudar, no entanto, o papel do psicólogo não se altera apenas porque se está a dar uma transformação no campo da educação. É necessária a criação de ambientes promotores desta mudança, a começar pela sua formação inicial, na sua perspetiva (Conoley et al., 2020).

Contudo, e com o objetivo de promover a mudança no trabalho dos psicólogos para uma melhor promoção da inclusão, a OPP, em colaboração com outras entidades, estruturou alguns documentos orientadores da prática da psicologia nas escolas.

2.1.7. Documentos orientadores da prática da psicologia em Portugal

Em 2017, como resposta às necessidades levantadas em alguns estudos (Mendes et al., 2015; Mendes et al., 2016) a OPP publicou o *Perfil Das/os Psicólogas/os Da Educação*, que

clarifica as suas funções e competências, apresentando o papel do psicólogo numa ótica mais abrangente em linha com os estudos que visavam abandonar o modelo médico tradicional (Coelho et al., 2016; Eckersley & Deppeler, 2013; Farrell, 2006; Farrell & Woods, 2017; López, 2015; Mendes et al., 2016; OPP, 2017). Segundo este perfil, a intervenção do psicólogo não deve dirigir-se apenas à criança:

O campo de intervenção das Psicólogas/os da Educação abrange todo o ciclo vital e dirige-se a diferentes públicos-alvo (i.e., crianças, jovens, adultos), contemplando alunos/as e formandos/as, profissionais de educação e outros técnico/as especializados, famílias, instituições e serviços da comunidade e a sociedade em sentido mais amplo (OPP, 2017, p.4).

Este documento regulamenta que os psicólogos devem adotar modelos de intervenção que permitem que a sua atuação se dê não só no microsistema de cada indivíduo, mas preferencialmente nos contextos e interações que promovem o seu desenvolvimento integral, tornando-se clara a necessidade de analisar a interseção de diferentes fatores, intervir junto de diferentes sujeitos, para melhorar não só a qualidade de vida do indivíduo, mas a de todos os intervenientes no contexto educativo (OPP, 2017).

Neste documento, a OPP reconhece ainda dois tipos de serviços: diretos e indiretos. Nos serviços diretos constam a avaliação, o apoio psicológico e psicopedagógico individual e nos serviços indiretos a consultoria, formação e supervisão com/de outros profissionais e a participação em atividades de investigação dentro da sua área de especialidade (OPP, 2017).

Em 2018, a Direção Geral da Educação (DGE), em diálogo com a OPP, publicou as “*Orientações Para O Trabalho Em Psicologia Educativa Nas Escolas*”, tendo por base o Decreto-Lei nº. 54/2018 para a educação inclusiva que trouxe novos desafios à prática de todos os profissionais a trabalhar em contexto escolar, sublinhando que os novos desafios são responsabilidade de todos os implicados na vida escolar da criança, e não somente do psicólogo da escola, reconhecendo-o, no entanto, como elemento-chave neste processo. Este documento clarifica os normativos organizadores do sistema educativo, os principais desafios, princípios, domínios de intervenção, procedimentos e estratégias e instrumentos e modalidades de intervenção (DGE, 2018; Lei nº 54/2018, de 6 de Julho).

2.2. Caracterização da prática do psicólogo em contexto escolar

São vários os estudos que procuram caracterizar a prática do psicólogo em contexto escolar e, na sua maioria, há um consenso sobre o que o psicólogo faz nas escolas (Almeida,

1989; Coelho et al., 2016; Eckersley & Deppeler, 2013; Farrell, 2006; Farrell & Woods, 2017; Fonseca et al., 2018; Gaitas & Morgado, 2010; López, 2015; Mendes et al. 2014; Mendes et al., 2016; Nkoma & Hay, 2018). As práticas mais sublinhadas passam pela avaliação para diagnóstico de necessidades educativas especiais, intervenção com alunos com necessidades educativas especiais, consulta psicológica e atendimento individual, aconselhamento a famílias, professores e alunos, programas de desenvolvimento de competências sociais, orientação vocacional, consultoria com a família e professores, ações de formação e emissão de relatórios (Almeida, 1989; Coelho et al., 2016; Eckersley & Deppeler, 2013; López. 2015; Mendes et al., 2014; Mendes et al., 2016; Nkoma & Hay, 2018). Eckersley e Deppeler (2013) acrescentam a recolha de informação e intervenção sistémica, Coelho et al. (2016) destacam o apoio ao sistema de relações interpessoais na comunidade escolar e programas de prevenção primária e López (2015) aponta ainda para a avaliação e entrega de *feedback* à comunidade educativa para promover a reflexão conjunta, para a avaliação do clima escolar, para a prevenção e intervenção em problemas associados à violência na escola, para a mobilização de redes de apoio para o encaminhamento de casos e para a participação na elaboração do projeto educativo, nos processos de autoavaliação institucionais e micropolíticas.

Em Portugal, Almeida (1989) já realçava nos anos 80 a importância do papel do psicólogo na elaboração de currículos, no apoio aos professores para a organização e gestão de sala de aula, na determinação de objetivos educacionais, no desenvolvimento de programas de promoção do sucesso escolar e no apoio ao desenvolvimento do professor, ainda que quase trinta anos mais tarde, Coelho et al. (2016) não verifiquem mobilização destas práticas num estudo em que participaram mais de 800 psicólogos a trabalhar no contexto escolar. Estes autores, destacaram a avaliação psicoeducativa, o aconselhamento individualizado, a orientação vocacional e a intervenção com alunos com necessidades educativas especiais como as práticas mais utilizadas por estes profissionais. Neste estudo, foi utilizado o International School Psychologists Survey (ISPS) desenvolvido por Jimerson e o comité de investigação da International School Psychologists Association - ISPA (Jimerson & ISPA Research Committee, 2002), que continha as práticas acima mencionadas e ainda programas de prevenção primária, consultoria com professores/funcionários, consultoria com pais/famílias, formação de funcionários e responsabilidades administrativas. Este questionário, que pretendia identificar as práticas mais utilizadas, continha diferentes variáveis de análise como a idade, género, anos de experiência, grau académico, situação salarial, tempo despendido e ainda o público-alvo.

Mendes et al. (2014) realizaram também um estudo, com 477 psicólogos, que visava explorar as características e práticas profissionais dos psicólogos portugueses a trabalhar em

contexto escolar. Caracterizaram estes profissionais em função dos seus antecedentes demográficos, profissionais e educacionais, ambientes escolares, funções desempenhadas e principais populações-alvo atendidas. Nos seus resultados salientam que a maioria dos psicólogos escolares em Portugal são do sexo feminino e caracterizam os psicólogos escolares portugueses como um grupo profissional relativamente jovem. Relativamente às práticas, estes autores sublinham o foco na prestação de serviços diretos uma vez que a distribuição do tempo dos profissionais entre os diferentes públicos-alvo aponta para uma prática profissional voltada principalmente para a interação psicólogo-criança. Desta forma, surgem como principais funções a avaliação e aconselhamento, a orientação vocacional e atividades relacionadas à educação especial. No mesmo sentido, estes autores revelam que o tempo gasto na prestação de serviços indiretos, como consultoria com famílias, professores e funcionários da escola, foi visivelmente baixo.

Numa outra perspetiva, Mendes et al. (2016), num estudo com 446 psicólogos escolares portugueses, realizado dois anos mais tarde, reconhecem que estes estão menos envolvidos em práticas de avaliação e diagnóstico para encaminhamento para educação especial, estando, à data, mais próximos de uma abordagem mais ampla, com vista a todos os alunos e não apenas às necessidades educativas especiais, ainda que mantenham práticas avaliativas, mas para outros fins, que não os da elegibilidade para a educação especial. Neste estudo, é também notório o esforço destes profissionais para se afastarem de práticas remediativas e caminharem na direção de uma intervenção mais ecológica. Foi construído um questionário que procurou analisar os serviços de psicologia em Portugal e estimar a percentagem média de tempo gasto, anualmente, pelos psicólogos a trabalhar em contexto escolar em determinadas práticas (atividades relacionadas com a educação especial, avaliação e aconselhamento psicopedagógica de alunos em ensino regular, prevenção e promoção, orientação vocacional, formação e consultoria com funcionários da escola, pais e familiares, relação com a comunidade e investigação) e com determinados públicos-alvo (alunos, pais, professores e membros da escola). Neste instrumento, foi ainda questionado aos participantes em que medida a comunidade escolar exigia a manutenção destas práticas, assim como, qual a ordem em que as colocariam, face ao que consideram como ideal.

Numa análise à distribuição de tempo destes profissionais entre os diferentes públicos-alvo, estes autores continuam a verificar uma ênfase, junto de 151 dos 446 psicólogos, em práticas direcionadas para a interação psicólogo-criança em detrimento de outras, o que levou

os autores a refletir sobre o paradoxo da psicologia escolar, levantado anteriormente pelos autores Gutkin e Conoley (1990).

Ainda assim, estes autores encontram práticas diversificadas e oferecem uma visão tripartida da profissão, encontrando três perfis diferentes de psicólogos a trabalhar em contexto escolar: um grupo altamente orientado para o trabalho direto com a criança (151 psicólogos), um grupo que distribui o seu tempo de forma equitativa entre o trabalho direto com a criança e o trabalho com adultos (214 psicólogos) e um grupo que concentra o seu trabalho exclusivamente nos adultos (81 psicólogos). Relativamente à exigência por parte das escolas, os autores indicam que surgem mais pedidos para o trabalho direto com a criança, principalmente em relação ao aconselhamento, surgindo menos pedidos para o trabalho com adultos. Verificam ainda uma primazia em relação às práticas de avaliação psicopedagógica, aconselhamento, orientação vocacional e prevenção e promoção, que se encontraram constantemente nos primeiros lugares da última pergunta do questionário, no entanto, a avaliação psicopedagógica manifestou-se mais vezes em primeiro lugar.

Contudo, estes autores concluíram, em linha com outros trabalhos (Grilo, 1987; Gutkin & Conoley, 1990), que a abordagem psicólogo-criança, continua a traduzir-se num uso ineficiente do tempo destes profissionais para responder às necessidades dos alunos, produzindo um impacto pequeno na população escolar, uma vez que não se manifesta exequível ter psicólogos escolares suficientes nas escolas, para prestar serviços diretos a todas as crianças.

III. Problemática

3.1. Propósito e pertinência do estudo

O crescimento desta profissão, deu-se, em grande parte, pelo desenvolvimento de práticas centradas na criança, uma vez que atribuiu aos psicólogos a trabalhar em contexto escolar um papel distintivo: a avaliação psicológica para a identificação de necessidades educativas especiais e encaminhamento para a educação especial (Farrell & Venables, 2009; Farrell & Woods, 2017; López, 2015; Maia, 2012; Mendes et al., 2016; Szulevicz & Tanggaard, 2017). No entanto, ao longo dos últimos anos, passou a ser clara a necessidade de alargar o âmbito da prática destes profissionais, tendo em conta o desenvolvimento das conceções sobre educação inclusiva (Almeida, 1989; Coelho et al., 2016; Farrell, 2010; Farrell & Woods, 2017; Gaitas & Morgado, 2010; López, 2015; Maia, 2012). Caracterizar o papel do psicólogo em

contexto escolar, passou a ser necessário para que se pudesse pensar sobre o seu papel nas escolas. Contudo, por um lado encontramos autores que defendem uma perspetiva mais centrada na criança na qual as problemáticas identificadas são inerentes às suas capacidades e, por isso, o diagnóstico serve para justificar um trabalho segregador e, por outro, encontramos quem defenda que se deve ter sempre em conta uma interseção de fatores e não apenas aspetos individuais, abarcando os ambientes em que se encontra inserida e os seus conteúdos de aprendizagem, procurando atingir o direito à educação para todos (Almeida, 1989; Coelho et al., 2016; Eckersley & Deppeler, 2013; Farrell, 2010; Farrell & Woods, 2017; Kershner, 2016; Lebeer et al., 2011; López, 2015; Maia, 2012; Nkoma & Hay, 2018).

Reportam-se, portanto, diferentes abordagens, de tal forma que, hoje, ainda não há um consenso entre profissionais acerca do papel efetivo do psicólogo nas escolas, ainda que os princípios do movimento da educação inclusiva, tenham sido reforçados ao longo dos anos, culminando numa adesão internacional (Alves, 2019; Coelho et al., 2016; Eckersley & Deppeler, 2013; Farrell, 2006; Farrell & Woods, 2017; Gaitas & Morgado, 2010; Lei nº 54/2018, de 6 de Julho; López, 2015; UNESCO, 2019). Kershner (2016) salienta que existe consenso sobre o que são ambientes de aprendizagem inclusivos, embora não se verifique um consenso relativamente à forma como isso pode ser alcançado.

Em Portugal, alguns autores ocuparam-se da revisão do papel dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar ainda que, nos seus trabalhos, a caracterização das práticas destes profissionais se verifique pouco aprofundada, uma vez que são apresentadas dimensões associadas ao trabalho com as crianças, adultos e comunidade escolar, mas não precisamente de que forma se operacionalizam na prática (Coelho et al., 2016; Mendes et al., 2014; Mendes et al., 2015; Mendes et al., 2017; Mendes, 2019), dificultando a análise do papel efetivo do psicólogo em contexto escolar. Ademais, as pesquisas encontradas acerca da eficácia que os psicólogos atribuem às práticas que mobilizam diariamente não são recentes (Grilo, 1987). Em acréscimo, surge ainda um novo decreto-lei para a educação inclusiva em 2018 (Lei nº 54/2018, de 6 de Julho) que vem sublinhar que a educação é um direito efetivo de todos e não um privilégio de alguns e estabelecer novos princípios e normas, propondo, muitas mudanças, face à legislação anteriormente em vigor. As pesquisas encontradas em contexto português foram tendencialmente realizadas até 2016 (Almeida, 1989; Coelho et al., 2016; Maia, 2012; Mendes et al., 2014; Mendes et al., 2015; Mendes et al., 2016), não tendo sido encontradas pesquisas posteriores ao Decreto-lei nº. 54/2018, que procurem caracterizar o papel destes profissionais à luz deste novo paradigma.

Face ao exposto, também se constatou que os instrumentos encontrados, exploram uma baixa variedade de práticas e apresentam uma descrição genérica das mesmas. Não existe, portanto, um instrumento que contemple um maior número de práticas, ou que agrupe as levantadas pelos diferentes autores, ao longo dos anos, e que procure analisar a sua operacionalização na prática, em profundidade, para a população portuguesa. Verificou-se ainda, que nenhum dos instrumentos encontrados foi desenvolvido após a implementação do novo decreto-lei para a educação inclusiva em 2018 (Lei nº 54/2018, de 6 de Julho), que enfatiza o trabalho indireto do psicólogo em contexto escolar.

Neste sentido, parece importante, não só incluir práticas alinhadas com este novo decreto-lei num novo instrumento, como caracterizar o trabalho dos psicólogos que trabalham em contexto escolar atualmente.

3.2. Objetivos, Questões de Investigação e Hipóteses

Objetivo 1: Construir e validar um questionário de caracterização das práticas dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar (frequência e eficácia);

Objetivo 2: Caracterizar a frequência de mobilização de práticas de intervenção dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar;

Questão 2.1: Qual a frequência com que os psicólogos realizam as diferentes práticas de intervenção consideradas?

Hipótese 2.1.1: Os psicólogos utilizam com mais frequência práticas de intervenção centradas na criança do que centradas nos professores. No estudo de Mendes et al. (2014) verifica-se uma prática profissional voltada principalmente para a interação psicólogo-criança. Coelho et al. (2016) identificaram também a avaliação psicoeducativa, o aconselhamento individualizado, a orientação vocacional e a intervenção com alunos com necessidades educativas especiais como as práticas mais utilizadas pelos psicólogos nas escolas, à data, sublinhando o foco na prestação de serviços diretos. Mendes et al. (2016), identificaram num estudo com 446 psicólogos escolares, pelo menos 34% destes mais orientados para práticas de trabalho individualizado com a criança em comparação com 18% que se dedica a um trabalho mais indireto com os adultos.

Objetivo 3: Caracterizar a eficácia atribuída a práticas de intervenção dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar;

Questão 3.1: Qual a eficácia que os psicólogos atribuem às diferentes práticas de intervenção consideradas?

Objetivo 4: Analisar o impacto das variáveis independentes (tempo de serviço, especialidade de formação base e especialidade reconhecida pela OPP) nas variáveis dependentes (frequência e eficácia atribuída) relativamente à mobilização das diferentes práticas de intervenção;

Questão 4.1: Qual o impacto do tempo de serviço na frequência com que os psicólogos realizam as diferentes práticas de intervenção consideradas?

Hipótese 4.1.1: Os psicólogos com mais experiência de trabalho recorrem mais frequentemente à prestação de serviços diretos psicólogo-criança. Farrell e Venables (2009) verificaram um trabalho mais indireto por parte dos psicólogos formados mais recentemente, contudo, na sua ótica, esta questão fez com que emergissem, diferentes práticas de atuação entre psicólogos mais recentes e mais experientes, o que se traduzia num processo de atendimento desigual, e por isso, dependente do psicólogo que era atribuído a cada criança.

Questão 4.2: Qual o impacto do tempo de serviço na eficácia que os psicólogos atribuem às diferentes práticas de intervenção consideradas?

Questão 4.3: Qual o impacto da especialidade de formação base na frequência com que os psicólogos realizam as diferentes práticas de intervenção consideradas?

Questão 4.4: Qual o impacto da especialidade de formação base na eficácia que os psicólogos atribuem às diferentes práticas de intervenção consideradas?

Questão 4.5: Qual o impacto da especialidade reconhecida pela OPP na frequência com que os psicólogos realizam as diferentes práticas de intervenção consideradas?

Questão 4.6: Qual o impacto da especialidade reconhecida pela OPP na eficácia que os psicólogos atribuem às diferentes práticas de intervenção consideradas?

Objetivo 5: Identificar perfis profissionais dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar em função da frequência de mobilização de práticas de intervenção;

Questão 5.1: Os psicólogos agrupam-se tendo em conta a frequência com que realizam as diferentes práticas de intervenção consideradas?

Hipótese 5.1.1: Os psicólogos agrupam-se em três subgrupos de respostas semelhantes para a frequência de mobilização das práticas de intervenção consideradas. Mendes et al. (2016), verificaram uma organização destes profissionais em três grupos, sendo estes: profissionais mais orientados para o trabalho psicólogo-criança, profissionais mais orientados para o trabalho psicólogo-adultos e profissionais que se dividiam entre os dois.

IV. Método

4.1. Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo é uma metodologia do tipo misto, uma vez que o estudo reúne dados qualitativos e quantitativos, integra ambos e conduziu a interpretações que cruzaram todos os dados com vista a uma melhor compreensão do papel dos psicólogos em contexto escolar (Creswell, 2015; Creswell & Creswell, 2018). Este autor, defende que o cruzamento de dados quantitativos e qualitativos (considerando os primeiros, tendências estatísticas e os segundos, a experiência subjetiva dos sujeitos) oferece uma maior compreensão sobre um problema de investigação, em detrimento de uma pesquisa que utiliza apenas um tipo de dados, pelo que esta foi a abordagem escolhida para este estudo.

O design utilizado neste estudo é um design exploratório sequencial, uma vez que, em primeiro lugar foram recolhidos e analisados dados qualitativos a partir de um levantamento da literatura e entrevistas a sete psicólogos com o objetivo de ultimar este, que consistiu na recolha de práticas utilizadas pelos psicólogos a trabalhar em contexto escolar. Em seguida, foi desenvolvido um questionário, tendo por base a análise de conteúdo anterior, sendo que, esta fase se seguiu da aplicação deste instrumento e recolha de dados quantitativos.

O design exploratório sequencial, visa explorar um problema de investigação através da recolha e análise de dados qualitativos, desenvolvimento de um instrumento a partir deste e análise dos resultados finais, o que justifica a escolha deste design (Creswell, 2015; Creswell & Creswell, 2018).

4.2. Participantes

Para a realização do presente estudo contou-se com dois grupos de participantes. Numa primeira fase foram entrevistados 7 psicólogos a trabalhar em contexto escolar ($N=7$), tanto no setor público como no privado. Destes, 6 participantes são do sexo feminino e 1 do sexo masculino. O processo de amostragem para os participantes que integram esta fase do estudo foi orientado por princípios não probabilísticos ou não aleatórios, por conveniência. Uma amostragem não probabilística ou não aleatória por conveniência implica que os sujeitos são selecionados pela sua conveniência, por voluntariado ou acidentalmente (Marôco, 2021).

Propôs-se, como único critério utilizado, o de se encontrarem a trabalhar em contexto escolar no momento da entrevista.

Numa segunda fase, contou-se, na resposta a um questionário, com a participação de 546 psicólogos a trabalhar também em contexto escolar, contudo, foram excluídos da amostra inicial 82 sujeitos que não completaram o preenchimento do questionário, sendo a amostra final constituída por 464 psicólogos a trabalhar em contexto escolar ($N=464$), tanto no setor público como no privado. Destes, cerca de 91% participantes são do sexo feminino ($N=424$) e 8% do sexo masculino ($N=40$).

O processo de amostragem para os participantes que integram esta fase do estudo, foi orientado, mais uma vez por princípios não probabilísticos ou não aleatórios, por conveniência. Propôs-se, como único critério utilizado, o de se encontrarem a trabalhar em contexto escolar no momento de resposta ao questionário.

Os participantes deste estudo tinham idades compreendidas entre os 25 e os 67 anos de idade, com uma média 45 anos e um desvio padrão de 9.01. Cerca de 88% são funcionários do setor público ($N=410$) e 11% do setor privado ($N=54$).

No que respeita à formação base, cerca de 75% realizou licenciatura pré-Bolonha ($N=351$) e 24% formou-se na época pós-Bolonha ($N=113$).

Relativamente ao tempo de serviço dos participantes, este distribuiu-se entre 0 e 42 anos de serviço ($M=18.33$; $DP=9.27$) mostrando uma grande diversidade de experiências.

A Tabela 1 mostra a distribuição dos participantes relativamente à variável especialidade da formação base.

Tabela 1

Distribuição dos participantes de acordo com a especialidade de formação base

Especialidade	<i>N</i>	%
Psicologia Clínica e da Saúde	179	38.58
Psicologia da Educação	257	55.39
Psicologia do Trabalho, Social e das Organizações	8	1.72
Outro	15	3.23
Psicologia do Desenvolvimento	5	1.08

Na Tabela 1 o grupo de participantes com especialidade de formação base em Outro ($N=15$), representa uma percentagem de participantes que indicou mais do que uma

especialidade de formação base. O grupo de participantes com especialidade de formação base em Psicologia do Desenvolvimento ($N=5$) foi criado posteriormente à aplicação do questionário, uma vez não se enquadrar nas especialidades ou especialidades avançadas reconhecidas pela Ordem dos Psicólogos Portugueses (Regulamento n.º. 107-A/2016, de 29 de Janeiro). Verifica-se na Tabela 1 um maior número de participantes com formação base em Psicologia Clínica e da Saúde ($N=179$) e em Psicologia da Educação ($N=257$), face aos restantes.

A Tabela 2 mostra a distribuição dos participantes relativamente à variável especialidade reconhecida pela Ordem Dos Psicólogos Portugueses, de acordo com o Regulamento n.º. 107-A/2016, de 29 de Janeiro.

Tabela 2

Distribuição dos participantes de acordo com a especialidade reconhecida pela Ordem dos Psicólogos Portugueses

Especialidade OPP	<i>N</i>	%
Ausente	138	29.74
Psicologia Clínica e da Saúde	23	4.96
Psicologia da Educação	175	37.72
Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia da Educação	104	22.41
Psicologia da Educação + Psicologia do Trabalho, Social e das Organizações	14	3.02
Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia do Trabalho, Social e das Organizações	2	0.43
Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia da Educação + Psicologia do Trabalho, Social e das Organizações	8	1.72

Na Tabela 2 os participantes com ausência de especialidade representam os sujeitos que não realizaram requerimento, junto da Ordem dos Psicólogos Portugueses, para título de psicólogo especialista ($N= 138$). Todas as especialidades avançadas reconhecidas pela Ordem dos Psicólogos Portugueses e mencionadas pelos participantes aquando da realização do estudo foram enquadradas nos seguintes colégios: Psicologia Clínica e da Saúde; Psicologia da Educação; Psicologia do Trabalho, Social e das Organizações, como sugere o Regulamento n.º. 107-A/2016, de 29 de Janeiro. Os grupos de participantes com especialidades combinadas (e.g.,

Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia da Educação), representam os sujeitos a quem a Ordem dos Psicólogos Portugueses atribuiu títulos de especialista em mais do que uma área de especialidade reconhecida por esta entidade ($N=128$).

A Tabela 3 apresenta a distribuição das especialidades avançadas reconhecidas pela Ordem dos Psicólogos Portugueses nos colégios Psicologia Clínica e da Saúde, Psicologia da Educação e Psicologia do Trabalho, Social e das Organizações.

Tabela 3

Distribuição das especialidades avançadas reconhecidas pela Ordem dos Psicólogos Portugueses

Especialidade Reconhecida	Especialidade Avançada Reconhecida
Psicologia Clínica e da Saúde	Psicologia da Justiça
	Psicoterapia
Psicologia da Educação	Intervenção Precoce
	Necessidades Educativas Especiais
	Psicologia Vocacional e
	Desenvolvimento de Carreira
Psicologia do Trabalho, Social e das Organizações	Psicologia Comunitária
	Psicologia da Saúde Ocupacional

A Tabela 3 apresenta as especialidades avançadas reconhecidas pela Ordem Dos Psicólogos Portugueses mencionadas pelos participantes deste estudo. Não foram mencionadas as seguintes especialidades avançadas reconhecidas: *Coaching* psicológico; Neuropsicologia; Psicogerontologia; Psicologia do desporto; Sexologia.

4.3. Instrumentos

Para a caracterização das práticas dos psicólogos portugueses a trabalhar neste contexto foi construído um questionário de caracterização das práticas dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar – *Práticas dos Psicólogos em Contexto Escolar* (PPCE) - que teve por base vários trabalhos anteriores realizados sobre o papel do psicólogo no contexto escolar (e.g., Almeida, 1989; Coelho et al., 2016; Eckersley & Deppeler, 2013; Fonseca et al., 2018; López, 2015; Mendes et al., 2014; Mendes et al., 2015; Mendes et al., 2016; Nkoma & Hay, 2018), em

particular o International School Psychologists Survey (ISPS) desenvolvido por Jimerson e o comité de investigação da International School Psychologists Association – ISPA (ANEXO 2) (Jimerson & ISPA Research Committee, 2002) e ainda sete entrevistas exploratórias iniciais a psicólogos a trabalhar atualmente no contexto escolar, tanto no setor público, como no privado (ANEXO 1).

As entrevistas iniciais permitiram recolher diferentes práticas que não constavam na presente revisão de literatura, com o objetivo de ultimar o levantamento de práticas já realizado através de pesquisa. Segundo Cohen et al. (2018), a entrevista permite compreender as interpretações do mundo na perspetiva do entrevistado, assim como a forma como este encara as situações do seu dia a dia. Desta forma, estes profissionais partilharam o seu dia a dia nas escolas, bem como as práticas utilizadas com os diferentes públicos-alvo em profundidade.

A partir destas entrevistas, foi realizada uma breve análise de conteúdo às práticas mencionadas por cada psicólogo, no sentido não só de compreender se iam ao encontro das já levantadas a partir dos diferentes autores (e.g., Almeida, 1989; Coelho et al., 2016; Eckersley & Duppeler, 2013; Fonseca et al., 2018; López, 2015; Mendes et al., 2014; Mendes et al., 2015; Mendes et al., 2016; Nkoma & Hay, 2018), mas também se, de alguma forma, se apresentavam muito díspares.

A análise de conteúdo é conjunto de instrumentos metodológicos que têm como fator comum uma interpretação controlada, baseada na inferência que visa obter, por meio de procedimentos sistemáticos, indicadores quantitativos ou qualitativos que permitam a inferência de conhecimentos relativos à produção/recepção de mensagens. Quando os conteúdos analisados são revistos em termos de seu aspeto estrutural semântico ao longo das análises, estamos perante uma análise qualitativa do tipo dedutivo (Castro, Abs & Sarriera, 2011).

Nesta análise, verificaram-se as dimensões anteriormente identificadas a partir dos trabalhos anteriores, ou seja, práticas associadas ao trabalho direto com crianças, com famílias, com professores, com a equipa educativa da instituição, com a comunidade envolvente e ainda com a administração escolar. Foi ainda possível verificar práticas idênticas às já encontradas, assim como práticas nunca referidas pelos autores anteriores, no entanto, as coincidentes, apresentam-se, na sua maioria, mais concretizadas.

Desta análise, retiraram-se, portanto, 68 práticas distintas, que se agruparam em quatro dimensões associadas ao trabalho direto com crianças, com famílias, com professores e com a comunidade escolar, sendo que dentro desta última se encontram as práticas associadas ao

trabalho com a equipa educativa da instituição, com a comunidade envolvente e com a administração escolar.

Estas 68 práticas identificadas constituíram a primeira versão do questionário de caracterização das práticas dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar – *Práticas dos Psicólogos em Contexto Escolar* (PPCE).

O questionário oferece a possibilidade de recolha de respostas a uma grande amostra ou população. É um instrumento amplamente utilizado e útil para recolher dados, muitas vezes numéricos, permitindo organizar os mesmos de forma estruturada, e possível de administrar sem a presença do investigador (Cohen et al., 2018).

No sentido de certificar que os participantes compreendiam as perguntas e eram capazes de responder ao estudo (Creswell, 2012; Creswell & Creswell, 2018), foram realizados dois momentos de revisão:

- 1- Preenchimento do questionário pelo grupo de seminário de dissertação, para esclarecer potenciais dúvidas e retificar os problemas de construção iniciais;
- 2- Revista, a primeira versão do questionário, pelo corpo docente do mestrado em psicologia da educação do ISPA, em relação à sua adequação e à sua clareza, tendo sido sugeridas algumas alterações.

Depois de efetuadas as alterações sugeridas, e não tendo sido reduzido o número de itens, foi construída a versão final do instrumento (ANEXO 3), constituída por duas partes: uma primeira parte com algumas questões acerca da informação sociodemográfica do participante (sexo, idade, formação académica, o número de anos de serviço, os anos de permanência na escola/agrupamento e o público-alvo) e uma segunda parte já de categorização de práticas constituída por 68 itens, distribuídos por quatro dimensões conforme categorizado na análise de conteúdo inicial:

Práticas direcionadas a professores (29 itens). Os itens desta dimensão contemplam tarefas direcionadas para um trabalho de apoio e colaboração com os professores (e.g., Colaboro com os professores para a mobilização dos pares como recurso para a aprendizagem de todos os alunos);

Práticas direcionadas a alunos (16 itens). Os itens desta dimensão contemplam tarefas direcionadas para a prestação de serviços entre o profissional e a(s) criança(s) (e.g., Realizo acompanhamento psicopedagógico individual a alunos com dificuldades de aprendizagem);

Práticas direcionadas a famílias (9 itens). Os itens desta dimensão contemplam tarefas que visam o envolvimento da família na vida escolar da criança, bem como o reconhecimento destes agentes educativos como especialistas, uma vez que constituem a primeira instância educativa do indivíduo (e.g., Reunião com as famílias para melhor conhecer os alunos);

Práticas direcionadas à comunidade escolar (14 itens). Os itens desta dimensão contemplam tarefas que visam promover um trabalho junto da toda a equipa educativa, da administração escolar e ainda a comunidade envolvente (e.g., Dinamizar momentos de reflexão entre auxiliares de ação educativa sobre temas relacionados com o dia a dia na escola).

Apresenta-se, portanto, uma diversidade de práticas, tendo em conta as dimensões encontradas presente revisão de literatura, assim como as entrevistas iniciais realizadas e justifica-se a discrepância no número de itens da primeira dimensão, tendo em conta o paradoxo da psicologia escolar, levantado pelos autores Gutkin e Conoley (1990), que sublinha que o trabalho dos psicólogos em contexto escolar, deve, necessária e preferencialmente concentrar-se nos adultos que estão em posição para modificar o contexto em que a criança está inserida, para que possa beneficiar de um trabalho coletivo em prol do seu progresso escolar. Este trabalho maioritariamente indireto é também defendido pelos documentos orientadores da profissão em Portugal (DGE, 2018; OPP, 2017).

Para cada item os participantes responderam através duas escalas em formato tipo *likert* com seis descritores associados, uma de frequência (1-Nunca; 2-Raramente; 3-Poucas Vezes; 4-Algumas vezes; 5-Muitas vezes; 6-Quase Sempre) e outra de eficácia (1- Nada; 2- Pouco; 3- Ligeiramente; 4 - Moderada; 5- Muito; 6 - Máxima). Deste modo, procurava-se espelhar não só com que frequência adotam certas práticas no seu dia-a-dia, como também, a sua perceção de eficácia em relação às mesmas, no sentido de compreender se, na sua ótica, são ou não práticas eficazes.

A escolha de uma escala de 6 pontos, deve-se ao facto de, segundo Cohen et al. (2018) haver uma tendência geral para evitar os polos extremos e apenas se considerem os itens que não se encontram nas extremidades, acabando por, numa escala de 5 pontos, se reduzir a mesma, inconscientemente, para 3 pontos o que limita muito a escolha do participante. Estes autores, sugerem, no sentido de contornar esta questão, a construção de escalas superiores a 5 pontos, no entanto, sublinham também, que em escalas de número ímpar, se verifica uma tendência para a escolha do ponto médio da escala, sendo que para ultrapassar esta questão, os autores sugerem a escolha de uma escala de número par, justificando a escala de 6 pontos deste projeto.

Todos os itens se encontram distribuídos de forma alternada, no sentido de evitar o agrupamento de itens de cada dimensão e para que os participantes não elaborassem inferências lógicas que podiam afetar as suas respostas no seu conjunto (Almeida & Freire, 2017).

As características psicométricas deste instrumento encontram-se descritas no capítulo V. *Resultados*, pois a construção do questionário foi um dos objetivos deste trabalho.

4.4. Procedimentos de Recolha de dados

O contacto com os psicólogos a trabalhar em contexto escolar foi efetuado através de pedido de autorização ao Ministério da Educação e posterior contacto com a direção das escolas. Este requerimento para a monitorização do inquérito em meio escolar, efetuado ao Ministério da Educação a 3 de fevereiro de 2022, continha uma breve descrição do estudo, informação acerca do propósito, objetivos, instrumentos, participantes e aplicação do questionário, assim como o contacto dos investigadores para qualquer esclarecimento. A realização deste estudo foi aprovada pelo Ministério da Educação a 11 de abril de 2022 (inquérito nº 0374900040, com a designação *Caracterização das práticas dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar*).

A escolas foram contactadas, a partir de uma base de dados disponibilizada no portal de dados abertos da administração pública e na página da direção geral dos estabelecimentos escolares (ANEXO 4).

Previamente à participação no estudo, os participantes acederam participar no mesmo, através de consentimento informado, constante no formulário enviado (através da plataforma Qualtrics), que salienta a voluntariedade do mesmo, certifica o seu anonimato e a utilização dos dados apenas para o estudo em questão, salientando a importância do participante para o estudo e o valor da sua resposta (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2011; Creswell, 2012; Creswell & Creswell, 2018).

Antes de iniciar o questionário, foi também clarificado, de forma sucinta, o propósito do estudo que informa o participante sobre a natureza do mesmo e fornecido o contacto do investigador para qualquer esclarecimento acerca da participação no estudo ou quaisquer dúvidas inerentes aos questionários de aplicação (Creswell, 2012; Creswell & Creswell, 2018).

Só os participantes que responderam ao questionário enviado na íntegra foram contabilizados para este estudo.

Os sujeitos que aceitaram participar no estudo tiveram um hiato temporal de um mês para responder aos questionários, no entanto, como não se verificou a taxa de resposta esperada,

foram enviados novamente e-mails, duas semanas após o envio do primeiro e-mail e uma semana após o envio do segundo e-mail para lembrar a participação no mesmo. No prazo de entrega final, decidido inicialmente, foi ainda enviado um quarto e último e-mail (Creswell, 2012; Creswell & Creswell, 2018).

Os dados foram armazenados, à medida que os participantes foram respondendo, numa base de dados para posterior análise e continuação do estudo. Depois de recolhidos, procedeu-se à análise e tratamento dos resultados.

4.5. Procedimentos de análise dos dados e *softwares* utilizados

Foi realizada, em primeiro lugar, uma breve análise de conteúdo às entrevistas iniciais realizadas a psicólogos educacionais a trabalhar atualmente, tanto no setor público, como no privado, uma vez que o que se pretendia, numa primeira instância, era analisar a qualidade do conteúdo das respostas dos participantes para a construção do questionário PPCE, que contemplava já as práticas constantes em trabalhos anteriores realizados sobre o papel do psicólogo no contexto escolar levantadas na presente revisão de literatura (e.g., Almeida, 1989; Coelho et al., 2016; Eckersley & Deppeler, 2013; López, 2015; Nkoma & Hay, 2018).

Após aplicação do instrumento construído, procedeu-se à análise e tratamento dos resultados recolhidos, através do programa de análise estatística IBM SPSS versão 28.0.

Procedeu-se, em primeiro lugar, no que respeita aos procedimentos estatísticos, à análise das propriedades psicométricas do instrumento criado (PPCE), uma vez que se tratava de um instrumento original, desta forma, efetuou-se uma análise fatorial exploratória tanto para a frequência como para a eficácia atribuída. Importa referir que a análise fatorial foi realizada individualmente para a frequência e para a eficácia. Foi utilizado o alfa de Cronbach para a avaliação da consistência interna dos fatores.

Assim que estabilizados os modelos fatoriais do instrumento, realizou-se uma análise de frequências para cada dimensão, previamente à análise de relações entre as variáveis.

Para compreensão do efeito das variáveis *tempo de serviço* (comparação entre 5 grupos de psicólogos), *especialidade de formação base e especialidade reconhecida pela OPP* na frequência e eficácia atribuída em relação às práticas dos psicólogos em contexto escolar, realizaram-se ANOVAs One-Way e Testes T-Students. As ANOVAs One-Way para compreender o impacto da variável *tempo de serviço* na frequência e eficácia com que os psicólogos fazem uso de certas práticas e os Testes T-Students para compreender o impacto das

variáveis *especialidade de formação base e especialidade reconhecida pela OPP* também na frequência e eficácia com que os psicólogos fazem uso de certas práticas.

Os testes paramétricos para amostras independentes exigem que a variável dependente possua distribuição normal e que as variâncias populacionais sejam homogêneas. No caso de uma amostra superior a 50 participantes, para testar a normalidade utiliza-se o *Teste de Kolmogorov-Smirnov*, sendo que para testar a homogeneidade de variâncias se utiliza, por norma, o *Teste de Levene* (Marôco, 2021). Contudo, os métodos paramétricos, segundo Marôco (2021) são robustos à violação do pressuposto da normalidade desde que a dimensão da amostra não seja extremamente pequena. A teoria do limite central acrescenta que quanto maior a amostra de uma investigação, mais próxima está a distribuição da sua média de uma distribuição normal (Marôco, 2021). Desta forma, este pressuposto não foi tido em consideração na análise de dados deste estudo.

Em relação ao pressuposto da homogeneidade de variâncias, Marôco (2021) considera mais grave a sua violação, pelo que sugere o uso de uma alternativa a ser utilizada quando este não se apresenta válido, como a correção de Welch (para dois grupos) em detrimento dos testes não paramétricos. Assim, perante a violação deste pressuposto, foram realizados, nesta investigação, testes paramétricos com correção de Welch.

Mediante a violação dos pressupostos, no caso da ANOVA One-Way, e para verificar as diferenças entre grupos a partir do *post-hoc*, foi utilizado o *Games-Howell* (Field, 2018).

Por último, para verificar se os participantes se agrupavam, relativamente à frequência com que fazem uso de certas práticas, realizou-se uma análise não-hierárquica de *clusters*. Para Marôco (2021) esta análise “permite agrupar sujeitos em grupos homogêneos relativamente a uma ou mais características comuns” (p.523). Contudo, este autor aconselha começar por métodos hierárquicos a título explorativo e seguir-se, só depois, de um método não-hierárquico para refinar e interpretar a solução de *clusters* (Marôco, 2021), pelo que se procedeu, nesta investigação, à realização de ambas.

V. Resultados

5.1. Características Psicométricas do Instrumento

Com o objetivo de validar o questionário de caracterização das práticas dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar realizou-se uma análise fatorial exploratória do instrumento para a frequência e eficácia atribuída.

Realizou-se uma análise fatorial exploratória sobre a matriz das correlações dos itens, com extração dos fatores pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação *varimax*, para compreender de que forma os itens se agrupavam em fatores comuns. Foi possível realizar esta análise uma vez que os critérios sobre o número de participantes necessários para a realização deste procedimento se cumpriam, sendo que existem pelo menos 6 participantes por cada item da escala (Marôco, 2021).

Como critério para a consideração de relevância dos pesos fatoriais dos itens, foram tomados os itens com peso igual ou superior a .40 e que apresentavam uma diferença de pelo menos .20 entre fatores (Marôco, 2021). Contudo sempre que se retiravam itens que não satisfaziam a maioria destas condições, era repetida a análise. Assim, foram excluídos 37 itens da versão originalmente construída para a frequência e 44 itens da versão originalmente construída para a eficácia.

Para decidir o número de fatores a serem excluídos, foram utilizados elementos ligados à interpretação teórica dos construtos, o *eigenvalue* sempre que superior a 1, o *scree plot*, a variância extraída por cada fator superior a 5% e a variância extraída total superior a 50%. Tomaram-se em consideração estes critérios em conjunto, uma vez que, segundo Marôco (2021) a utilização de um único critério pode levar à retenção de mais ou menos fatores do que aqueles relevantes.

Para avaliar a validade da análise fatorial foi utilizado o valor de *KMO*, com os critérios de classificação definidos por Marôco (2021) e o teste de *esfericidade de Bartlet*. Considerando que esta análise foi realizada individualmente para a frequência e para a eficácia, apresenta-se na Tabela 4 os valores dos critérios referidos.

Tabela 4

Critério do KMO

Variáveis dependentes	<i>KMO</i>	Teste de <i>Bartlet</i>
Frequência	0.92	7438.25*
Eficácia	0.94	6585.17*

Nota. * $p \leq .00$

Na tabela 4 verifica-se um valor de *KMO* excelente para ambos os instrumentos, o que indica uma análise fatorial apropriada (Marôco, 2021, p. 469). Ademais, a partir do teste da esfericidade de Bartlet, verificamos que os itens estão correlacionados entre si e é apropriado realizar-se uma análise fatorial exploratória para cada um.

5.1.1. Instrumento Práticas dos Psicólogos em Contexto Escolar - Frequência

O *output* estatístico da análise fatorial exploratória para a frequência com os respectivos pesos fatoriais encontra-se no capítulo X. *Anexos* (ANEXO 5). Tendo em conta os critérios anteriormente descritos decidiu-se reter uma estrutura fatorial de 5 fatores.

Na Tabela 5 apresenta-se a % de variância explicada por cada fator e a respetiva consistência interna.

Tabela 5

% de variância explicada por cada fator e consistência interna para a frequência

	Fatores				
	1	2	3	4	5
% Variância					
Total					
Cumulativa	21.81%	10.82%	10.81%	8.58%	7.43%
Explicada (59,45%)					
α de Cronbach	0.92	0.82	0.86	0.81	0.73

A Tabela 5 apresenta uma % de variância total cumulativa explicada superior a 50% e uma % de variância explicada, por fator, superior a 5%. Os valores de α de Cronbach apresentam, genericamente, uma consistência interna de *razoável a muito boa* (0.7-0.9), sendo que apenas o último fator para a frequência apresenta uma consistência interna *razoável* (Marôco, 2021). Tendo em consideração as informações apresentadas, podemos concluir que este instrumento apresenta características psicométricas adequadas para ser utilizado (Marôco, 2021).

A partir da análise da natureza dos itens com pesos fatoriais elevados em cada fator, o primeiro fator foi designado por “*Práticas direcionadas a professores*” (13 itens) (e.g., Colaboro com os professores para a mobilização dos pares como recurso para a aprendizagem de todos os alunos).

Os itens referentes ao trabalho direcionado a alunos, dividiram-se em dois fatores, um orientado para um trabalho individual de psicólogo-criança e outro orientado para um trabalho grupal. O primeiro, foi designado por “*Práticas direcionadas a alunos – atendimento individual*” (5 itens) (e.g., Realizo acompanhamento psicopedagógico individual a alunos com dificuldades de aprendizagem) e o segundo, foi designado por “*Práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal*” (4 itens) (e.g., Dinamizo programas de competências socioemocionais).

Um outro fator foi designado por “*Práticas direcionadas às famílias*” (5 itens) (e.g., incentivo o envolvimento e participação da família na escola).

O último fator foi designado por “*Práticas direcionadas à comunidade – equipa educativa*” (4 itens) (e.g., Promovo espaços para o debate sobre problemáticas em contexto escolar envolvendo toda a comunidade educativa). Esta dimensão, visava contemplar práticas direcionadas à equipa educativa, para a administração escolar e para a comunidade envolvente, como mencionado na construção deste instrumento, no entanto, apenas se agruparam os itens que dizem respeito ao trabalho com as equipas educativas das escolas.

A análise fatorial exploratória para a frequência validou a estrutura teórica pensada inicialmente, à exceção da dimensão *práticas direcionadas a alunos* que se dividiu em dois fatores distintos. A totalidade dos itens agrupados em cada fator encontra-se no capítulo X. *Anexos* (ANEXO 6).

5.1.2. Instrumento Práticas dos Psicólogos em Contexto Escolar – Eficácia

O *output* estatístico da análise fatorial exploratória para a eficácia com os respetivos pesos fatoriais encontra-se no capítulo X. *Anexos* (ANEXO 7). Tendo em conta os critérios anteriormente descritos decidiu-se reter uma estrutura fatorial de 4 fatores.

Na Tabela 6 apresenta-se a % de variância explicada por cada fator e a respetiva consistência interna.

Tabela 6

% de variância explicada por cada fator e consistência interna para a eficácia

	Fatores			
	1	2	3	4
% Variância				
Total				
Cumulativa	29.05%	14.24%	12.50%	8.08%
Explicada				
(63,87%)				
α de Cronbach	0.94	0.86	0.81	0.82

A Tabela 6 apresenta uma % de variância total cumulativa explicada superior a 50% e uma % de variância explicada, por fator, superior a 5%. Os valores de α de Cronbach apresentam, genericamente, uma consistência interna *muito boa* (0.8-0.9) (Marôco, 2021). Tendo em consideração as informações apresentadas, podemos concluir que este instrumento apresenta características psicométricas adequadas para ser utilizado (Marôco, 2021).

A partir da análise da natureza dos itens com pesos fatoriais elevados em cada fator, o primeiro fator foi designado por “**Práticas direcionadas a professores**” (13 itens) (e.g., Colaboro com os professores para a mobilização dos pares como recurso para a aprendizagem de todos os alunos).

O segundo, foi designado por “**Práticas direcionadas a alunos – atendimento individual**” (5 itens) (e.g., Realizo acompanhamento psicopedagógico individual a alunos com dificuldades de aprendizagem). Esta dimensão, visava contemplar práticas direcionadas alunos em situação individual ou grupal como mencionado na construção deste instrumento, no entanto, apenas se agruparam os itens que dizem respeito ao trabalho orientado para o atendimento individual de psicólogo-criança.

Um outro fator foi designado por “**Práticas direcionadas às famílias**” (4 itens) (e.g., Reúno com as famílias para melhor conhecer os alunos). Este fator apresenta menos um item em comparação com o instrumento da frequência.

O último fator foi designado por “**Práticas direcionadas à comunidade – equipa educativa**” (2 itens) (e.g., Dinamizo momentos de reflexão entre auxiliares de ação educativa sobre temas relacionados com o dia a dia na escola). Este fator apresenta menos dois itens em comparação com o instrumento da frequência. Esta dimensão, visava contemplar práticas

direcionadas para a equipa educativa, para a administração escolar e para a comunidade envolvente, como mencionado na construção deste instrumento, no entanto, apenas se agruparam os itens que dizem respeito ao trabalho com as equipas educativas das escolas.

A análise fatorial exploratória para a eficácia validou a estrutura teórica pensada inicialmente. A totalidade dos itens agrupados em cada fator encontra-se no capítulo X. *Anexos* (ANEXO 8).

5.2. Caracterização das práticas dos psicólogos em contexto escolar – Análise Descritiva

Com o objetivo de caracterizar a frequência e eficácia atribuída de mobilização de práticas de intervenção dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar e para responder às questões 2.1 (Qual a frequência com que os psicólogos realizam as diferentes práticas de intervenção consideradas?) e 3.1 (Qual a eficácia que os psicólogos atribuem às diferentes práticas de intervenção consideradas?) realizou-se a análise da estatística descritiva para cada fator dos respetivos instrumentos (médias e desvios-padrão).

Na Tabela 7 apresentam-se os valores para a variável frequência.

Tabela 7

Estatística Descritiva - Frequência

Dimensões da frequência	Média	Desvio Padrão
Práticas direcionadas às famílias	5.06	0.73
Práticas direcionadas a alunos – atendimento individual	4.98	0.85
Práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal	4.22	0.94
Práticas direcionadas a professores	3.90	0.87
Práticas direcionadas à comunidade –equipa educativa	3.25	1.10

A partir da Tabela 7 conseguimos verificar que o fator das *práticas direcionadas às famílias* é a dimensão com resultados mais altos ($M=5.06$; $DP=.73$). Este fator é o único que apresenta uma média superior a 5 (*muitas vezes* praticado, tendo em conta a escala de resposta), contudo, parece ser o mais consensual, uma vez que demonstra o desvio-padrão mais baixo. Em contrapartida, os fatores das *práticas direcionadas à comunidade –equipa educativa* ($M=3.25$; $DP=1.10$) e das *práticas direcionadas a professores* ($M=3.90$; $DP=.87$) são as dimensões que apresentam resultados mais baixos no que respeita à frequência. O fator com

menor média é também o que apresenta um maior desvio-padrão, evidenciando uma maior variabilidade.

Na Tabela 8 apresentam-se os valores para a variável eficácia.

Tabela 8

Estatística Descritiva - Eficácia

Dimensões da eficácia	Média	Desvio-Padrão
Práticas direcionadas às famílias	4.89	0.75
Práticas direcionadas a alunos – atendimento individual	4.84	0.75
Práticas direcionadas a professores	4.16	0.89
Práticas direcionadas à comunidade –equipa educativa	4.10	1.23

A partir da Tabela 8 conseguimos verificar que o fator das *práticas direcionadas às famílias* é a dimensão com resultados mais altos ($M=4.89$; $DP=.75$), seguindo-se do fator das *práticas direcionadas a alunos – atendimento individual*, com um resultado próximo do anterior ($M=4.84$; $DP=.75$). Estas dimensões apresentam baixos desvios-padrão e por isso, parecem ser a mais consensuais. Em contrapartida, o fator das *práticas direcionadas à comunidade –equipa educativa* ($M=4.10$; $DP=1.23$) é a dimensão que apresenta resultados mais baixos no que respeita à eficácia ainda que com um alto desvio-padrão evidenciando maior variabilidade.

5.3. Impacto das variáveis independentes (tempo de serviço, especialidade de formação base e especialidade reconhecida pela OPP) nas variáveis dependentes (dimensões da frequência e da eficácia)

5.3.1. Tempo de serviço

Com o objetivo de analisar o impacto do tempo de serviço na frequência e eficácia atribuída relativamente à mobilização das diferentes práticas de intervenção, e para responder às questões 4.1 (Qual o impacto do tempo de serviço na frequência com que os psicólogos realizam as diferentes práticas de intervenção consideradas?) e 4.2 (Qual o impacto do tempo de serviço na eficácia que os psicólogos atribuem às diferentes práticas de intervenção consideradas?) realizou-se a análise da estatística para a variável tempo de serviço.

Importa referir que para constituir grupos com diferentes tempos de serviço e que se apresentassem equivalentes entre si, a variável tempo de serviço foi operacionalizada a partir dos quartis. Até ao primeiro quartil temos o 1º grupo, do primeiro ao segundo quartil, o 2º grupo, do segundo ao terceiro quartil, o 3º grupo, do terceiro ao quarto quartil o 4º grupo e do quarto quartil em diante, o 5º grupo. Assim e para qualquer análise relativa ao tempo de serviço, esta variável foi recodificada da seguinte forma: grupo 1 (até 10 anos de serviço), grupo 2 (de 11 a 15 anos de serviço), grupo 3 (de 16 a 20 anos de serviço), grupo 4 (de 21 a 26 anos de serviço) e grupo 5 (mais de 26 anos de serviço).

A Tabela 9 apresenta a estatística descritiva das dimensões da escala da frequência em função do tempo de serviço dos participantes.

Tabela 9

Estatística Descritiva – Frequência em função do Tempo de Serviço

Dimensão	Tempo de serviço	<i>M</i>	<i>DP</i>
PROF	Grupo 1: Até 10 anos de serviço	3.73	0.88
	Grupo 2: De 11 a 15 anos de serviço	3.97	0.90
	Grupo 3: De 16 a 20 anos de serviço	4.04	0.90
	Grupo 4: De 21 a 26 anos de serviço	3.89	0.89
	Grupo 5: Mais de 26 anos de serviço	3.87	0.74
FAM	Grupo 1: Até 10 anos de serviço	5.00	0.84
	Grupo 2: De 11 a 15 anos de serviço	5.20	0.59
	Grupo 3: De 16 a 20 anos de serviço	5.16	0.77
	Grupo 4: De 21 a 26 anos de serviço	5.06	0.66
	Grupo 5: Mais de 26 anos de serviço	4.82	0.73
ALUN_IND	Grupo 1: Até 10 anos de serviço	5.07	0.97
	Grupo 2: De 11 a 15 anos de serviço	5.02	0.88
	Grupo 3: De 16 a 20 anos de serviço	5.05	0.82
	Grupo 4: De 21 a 26 anos de serviço	4.83	0.91
	Grupo 5: Mais de 26 anos de serviço	4.94	0.57
COMU_EE	Grupo 1: Até 10 anos de serviço	2.69	1.06
	Grupo 2: De 11 a 15 anos de serviço	3.39	1.01
	Grupo 3: De 16 a 20 anos de serviço	3.64	1.14

Estatística Descritiva – Frequência em função do Tempo de Serviço (continuação)

Dimensão	Tempo de serviço	M	DP
COMU_EE	Grupo 4: De 21 a 26 anos de serviço	3.24	1.04
	Grupo 5: Mais de 26 anos de serviço	3.33	1.03
ALUN_GRUP	Grupo 1: Até 10 anos de serviço	4.21	0.97
	Grupo 2: De 11 a 15 anos de serviço	4.41	0.79
	Grupo 3: De 16 a 20 anos de serviço	4.40	0.97
	Grupo 4: De 21 a 26 anos de serviço	4.07	0.99
	Grupo 5: Mais de 26 anos de serviço	4.01	0.91

Nota. PROF – Práticas direcionadas a professores; FAM - Práticas direcionadas às famílias; ALUN_IND - Práticas direcionadas a alunos – atendimento individual; COMU_EE - Práticas direcionadas à comunidade – equipa educativa; ALUN_GRUP- Práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal; M – Média; DP – Desvio-padrão

Na Tabela 9 verifica-se, no que respeita ao impacto do tempo de serviço na frequência de mobilização das diferentes práticas de intervenção, que a dimensão *práticas direcionadas a professores* apresenta resultados mais elevados no Grupo 3 [16; 20] ($M=4.04$; $DP=.90$) e mais baixos no Grupo 1 [0; 10] ($M=3.73$; $DP=.88$).

A dimensão *práticas direcionadas às famílias* apresenta resultados mais altos no Grupo 2 [11; 15] ($M=5.20$; $DP=.59$).

A dimensão *práticas direcionadas à comunidade – equipa educativa* apresenta resultados mais baixos no Grupo 1 [0; 10] ($M=2.69$; $DP=1.06$).

A dimensão *práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal*, apesar de não revelar grande variedade nos valores, apresenta resultados mais altos Grupo 2 [11; 15] ($M=4.41$; $DP=.79$).

A última dimensão, *práticas direcionadas a alunos – atendimento individual* não revela resultados muito díspares no que respeita ao impacto do tempo de serviço na frequência.

Genericamente, parece que os valores aumentam do primeiro para o segundo e terceiro grupo, contudo, decrescem a partir do quarto e quinto grupos.

De modo a verificar se as diferenças encontradas eram estatisticamente significativas no que respeita à relação entre a frequência e o tempo de serviço, efetuou-se uma ANOVA One-Way com correção de Welch para cada dimensão, uma vez violado o pressuposto da homogeneidade de variâncias. Os *outputs* desta análise estatística podem ser consultados no capítulo X. *Anexos* (ANEXO 9).

Os resultados da ANOVA One-Way com correção de Welch indicaram que existem diferenças significativas para todas as dimensões entre grupos: *práticas direcionadas a professores* [*Welch's F*(4,337587.82) = 2293.91; $p < .001$; $\eta^2p = .01$], *práticas direcionadas a alunos – atendimento individual* [*Welch's F*(4, 338961.67) = 1744.22; $p < .001$; $\eta^2p = .01$], *práticas direcionadas às famílias* [*Welch's F*(4, 333437.06) = 5745.60; $p < .001$; $\eta^2p = .03$], *práticas direcionadas à comunidade –equipa educativa* [*Welch's F*(4, 335471.08) = 14731.26; $p < .001$; $\eta^2p = .08$] e *práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal* [*Welch's F*(4, 335504.94) = 5630.62; $p < .001$; $\eta^2p = .03$].

No sentido de compreender, com maior profundidade, os resultados obtidos, foi realizado um teste *post hoc* de *Games-Howell*, que permitiu verificar entre que grupos se encontram diferenças significativas (Field, 2018).

Através deste teste, foi possível verificar que a frequência, na dimensão *práticas direcionadas às famílias* difere significativamente entre o Grupo 2 [11; 15] e o Grupo 5 [+26] [*DM*=.38; IC 95% Bca (.18-.57)] e entre o Grupo 3 e o Grupo 5 [*DM*=.34; IC 95% Bca (.12 a .54)]. Os psicólogos com mais anos de serviço apresentam resultados mais baixos.

Em relação à dimensão *práticas direcionadas à comunidade –equipa educativa*, os valores diferem entre o Grupo 1 [0; 10] e todos os outros, sendo que este grupo apresenta resultados mais baixos comparativamente aos restantes ([*DM*= -.70; IC 95% Bca (-.99 a -.40)]; [*DM*= -.95; IC 95% Bca (-1.27 a -.61)]; [*DM*=-.55; IC 95% Bca (-.82 a -.26)]; [*DM*=-.64; IC 95% Bca (-.94 a -.35)], respetivamente) Os psicólogos com menos anos de serviço apresentam resultados mais baixos.

Por último, na dimensão *práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal* existem diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo 2 [11; 15] e o Grupo 5 [+26] [*DM*=.40; IC 95% Bca (.13-.67)]. Os psicólogos com mais anos de serviço apresentam valores mais baixos.

A Tabela 10 apresenta a estatística descritiva das dimensões da escala da eficácia em função do tempo de serviço dos participantes.

Tabela 10

Estatística Descritiva – Eficácia em função do Tempo de Serviço

Dimensão	Tempo de serviço	<i>M</i>	<i>DP</i>
PROF	Grupo 1: Até 10 anos de serviço	4.02	0.96
	Grupo 2: De 11 a 15 anos de serviço	4.26	0.85

Estatística Descritiva – Eficácia em função do Tempo de Serviço (continuação)

Dimensão	Tempo de serviço	<i>M</i>	<i>DP</i>
PROF	Grupo 3: De 16 a 20 anos de serviço	4.31	0.91
	Grupo 4: De 21 a 26 anos de serviço	4.15	0.84
	Grupo 5: Mais de 26 anos de serviço	4.05	0.85
FAM	Grupo 1: Até 10 anos de serviço	4.84	0.82
	Grupo 2: De 11 a 15 anos de serviço	5.02	0.68
	Grupo 3: De 16 a 20 anos de serviço	5.05	0.76
	Grupo 4: De 21 a 26 anos de serviço	4.87	0.63
	Grupo 5: Mais de 26 anos de serviço	4.64	0.84
ALUN_IND	Grupo 1: Até 10 anos de serviço	4.90	0.72
	Grupo 2: De 11 a 15 anos de serviço	4.84	0.82
	Grupo 3: De 16 a 20 anos de serviço	4.93	0.73
	Grupo 4: De 21 a 26 anos de serviço	4.73	0.77
	Grupo 5: Mais de 26 anos de serviço	4.79	0.67
COMU_EE	Grupo 1: Até 10 anos de serviço	3,80	1.34
	Grupo 2: De 11 a 15 anos de serviço	4.24	1.09
	Grupo 3: De 16 a 20 anos de serviço	4.38	1.20
	Grupo 4: De 21 a 26 anos de serviço	4.16	1.22
	Grupo 5: Mais de 26 anos de serviço	3.94	1.20

Nota. PROF – Práticas direcionadas a professores; FAM - Práticas direcionadas às famílias; ALUN_IND - Práticas direcionadas a alunos – atendimento individual; COMU_EE - Práticas direcionadas à comunidade – equipa educativa; ALUN_GRUP- Práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal; M – Média; DP – Desvio-padrão

Na Tabela 10 verifica-se, no que respeita ao impacto do tempo de serviço na eficácia que os psicólogos atribuem às diferentes práticas de intervenção consideradas, que a dimensão *práticas direcionadas às famílias* apresenta resultados mais elevados no Grupo 3 [16;20] ($M=5.05$; $DP=.76$) e mais baixos no Grupo 5 [+26] ($M=4.64$; $DP=.84$).

A dimensão *práticas direcionadas à comunidade – equipa educativa* apresenta resultados mais altos no Grupo 3 [16;20] ($M=4.38$; $DP=1.20$) e mais baixos no Grupo 1 [0;10] ($M=3.80$; $DP=1.34$).

As restantes dimensões, *práticas direcionadas a professores e práticas direcionadas a alunos – atendimento individual* não revelam resultados muito díspares no que respeita ao impacto do tempo de serviço na eficácia atribuída.

De modo a verificar se as diferenças encontradas eram estatisticamente significativas no que respeita à relação entre a eficácia e o tempo de serviço, efetuou-se uma ANOVA One-Way para cada dimensão, uma vez não violado o pressuposto da homogeneidade de variâncias. Os *outputs* desta análise estatística podem ser consultados no capítulo X. *Anexos* (ANEXO 10).

Os resultados da ANOVA One-Way indicaram que existem diferenças significativas para as dimensões *práticas direcionadas às famílias* [$F(4)= 4.13$; $p = .00$; $\eta^2p = .04$] e *práticas direcionadas à comunidade –equipa educativa* [$F(4)= 3.40$; $p = .01$; $\eta^2p = .03$], entre grupos. As diferenças entre grupos nas dimensões *práticas direcionadas a professores* [$F(4)= 1.81$; $p=.13$; $\eta^2p = .02$] e *práticas direcionadas a alunos – atendimento individual* [$F(4)= 1.11$; $p=.35$; $\eta^2p = .01$] não se apresentam significativas.

No sentido de compreender, com maior profundidade, os resultados obtidos, foi realizado um teste *post hoc* de *Tukey HSD*, que permitiu verificar entre que grupos se encontram diferenças significativas (Marôco, 2021).

Através deste teste, foi possível verificar que a eficácia, na dimensão *práticas direcionadas às famílias* difere significativamente entre o Grupo 2 [11;15] e o Grupo 5 [+26] ($p=.01$) e entre os grupos de psicólogos com 16 a 20 anos de serviço e os psicólogos com mais de 26 anos de serviço ($p=.00$). Os psicólogos com mais anos de serviço apresentam valores mais baixos.

Em relação à dimensão *práticas direcionadas à comunidade –equipa educativa*, os valores diferem entre o Grupo 1 [0;10] e o Grupo 3 [16;20] ($p=.01$). Os psicólogos com menos anos de serviço revelam valores mais baixos.

5.3.2. Especialidade de Formação Base

Com o objetivo de analisar o impacto da especialidade de formação base na frequência e eficácia atribuída relativamente à mobilização das diferentes práticas de intervenção, e para responder às questões 4.3 (Qual o impacto da especialidade de formação base na frequência com que os psicólogos realizam as diferentes práticas de intervenção consideradas?) e 4.4 (Qual o impacto da especialidade de formação base na eficácia que os psicólogos atribuem às diferentes práticas de intervenção consideradas?) realizou-se a análise da estatística para a variável especialidade de formação base.

Consideraram-se para esta análise apenas os participantes com especialidade de formação de base em Psicologia Clínica e da Saúde ($N= 179$) e Psicologia da Educação ($N=257$) pelo facto de o número de participantes com as restantes especialidades de formação base não ser significativo ($N= 28$).

A Tabela 11 apresenta a estatística descritiva das dimensões da escala da frequência em função da especialidade de formação base dos participantes.

Tabela 11

Estatística Descritiva – Frequência em função da Especialidade de Formação Base

Dimensão	Especialidade de Formação Base	<i>M</i>	<i>DP</i>
PROF	Psicologia Clínica e da Saúde	3.89	0.91
	Psicologia Da Educação	3.93	0.83
FAM	Psicologia Clínica e da Saúde	5.08	0.77
	Psicologia Da Educação	5.03	0.68
ALUN_IND	Psicologia Clínica e da Saúde	5.07	0.82
	Psicologia Da Educação	4.91	0.87
COMU_EE	Psicologia Clínica e da Saúde	3.20	1.15
	Psicologia Da Educação	3.28	1.07
ALUN_GRUP	Psicologia Clínica e da Saúde	4.29	0.90
	Psicologia Da Educação	4.14	0.96

Nota. PROF – Práticas direcionadas a professores; FAM - Práticas direcionadas às famílias; ALUN_IND - Práticas direcionadas a alunos – atendimento individual; COMU_EE - Práticas direcionadas à comunidade – equipa educativa; ALUN_GRUP- Práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal; M – Média; DP – Desvio-padrão

Na Tabela 11 verificam-se resultados próximos nas médias da frequência de mobilização nas dimensões *práticas direcionadas a professores, práticas direcionadas às famílias e práticas direcionadas à comunidade –equipa educativa*.

Contudo, é nas dimensões *práticas direcionadas a alunos – atendimento individual e práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal* que os psicólogos com especialidade de formação base em Psicologia Clínica e da Saúde ($M= 5.07$; $DP =0.82$; $M= 4.29$; $DP=0.90$, respetivamente) revelam valores mais altos em relação aos psicólogos com especialidade de

formação base em Psicologia da Educação ($M= 4.91$; $DP =0.87$; $M= 4.14$; $DP=0.96$, respectivamente).

De modo a verificar se as diferenças encontradas eram estatisticamente significativas no que respeita à relação entre a frequência e a especialidade de formação base, efetuou-se um teste T-Student para cada dimensão, uma vez não violado o pressuposto da homogeneidade de variâncias. Os *outputs* desta análise estatística podem ser consultados no capítulo X. *Anexos* (ANEXO 11).

Os resultados do teste T-Student não indicam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos para as dimensões: *práticas direcionadas a professores* ($t(434) = -.45$; $p =.65$; $d = .86$), *práticas direcionadas às famílias* ($t(434) = .85$; $p =.40$; $d = .72$), *práticas direcionadas à comunidade –equipa educativa* ($t(434) = -.78$; $p =.43$; $d = 1.11$) e *práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal* ($t(434) = 1,67$; $p =.10$; $d = .94$).

Contudo, importa sublinhar que para a dimensão *práticas direcionadas a alunos – atendimento individual* ($t(434) = 1,93$; $p =.05$; $d = .85$), os resultados do teste T-Student apresentam diferenças estatisticamente significativas ($p=.05$). Os psicólogos com especialidade de formação de base em Psicologia Clínica e da Saúde apresentam valores mais altos.

A Tabela 12 apresenta a estatística descritiva das dimensões da escala da eficácia em função da especialidade de formação base dos participantes.

Tabela 12

Estatística Descritiva – Eficácia em função da Especialidade de Formação Base

Dimensão	Especialidade de Formação Base	<i>M</i>	<i>DP</i>
PROF	Psicologia Clínica e da Saúde	4.06	0.90
	Psicologia Da Educação	4.24	0.87
FAM	Psicologia Clínica e da Saúde	4.84	0.78
	Psicologia Da Educação	4.92	0.76
ALUN_IND	Psicologia Clínica e da Saúde	4.89	0.71
	Psicologia Da Educação	4.79	0.78
COMU_EE	Psicologia Clínica e da Saúde	4.09	1.29
	Psicologia Da Educação	4.14	1.19

Nota. PROF – Práticas direcionadas a professores; FAM - Práticas direcionadas às famílias; ALUN_IND - Práticas direcionadas a alunos – atendimento individual; COMU_EE - Práticas direcionadas à comunidade – equipa educativa; ALUN_GRUP- Práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal; M – Média; DP – Desvio-padrão

Na Tabela 12 verificam-se resultados próximos nas dimensões, *práticas direcionadas às famílias, práticas direcionadas a alunos – atendimento individual e práticas direcionadas à comunidade – equipa educativa.*

Contudo na dimensão *práticas direcionadas a professores* os psicólogos com especialidade de formação base em Psicologia Clínica e da Saúde ($M=4.06$; $DP=.90$) revelam valores mais baixos em relação aos psicólogos com especialidade de formação base em Psicologia da Educação ($M=4.24$; $DP=.87$).

De modo a verificar se as diferenças encontradas eram estatisticamente significativas no que respeita à relação entre a eficácia e a especialidade de formação base, efetuou-se um teste T-Student para cada dimensão, uma vez não violado o pressuposto da homogeneidade de variâncias. Os *outputs* desta análise estatística podem ser consultados no capítulo X. *Anexos* (ANEXO 12).

Os resultados do teste T-Student indicam diferenças estatisticamente significativas na eficácia atribuída às *práticas direcionadas a professores* ($t(434) = -2.16$; $p = .03$; $d = .88$), ou seja, os psicólogos com especialidade de formação base em Psicologia Clínica e da Saúde apresentam uma menor eficácia atribuída quando comparados com os psicólogos com especialidade de formação base em Psicologia da Educação.

Contudo, este teste não apresenta diferenças significativas para a eficácia entre as restantes especialidades de formação base no que respeita ao tipo de práticas. *Práticas direcionadas a alunos- atendimento individual* ($t(434) = 1.28$; $p = .20$; $d = .75$), *práticas direcionadas a famílias* ($t(434) = -1.03$; $p = .30$; $d = .76$) e *práticas direcionadas à comunidade- equipa educativa* ($t(434) = -.43$; $p = .67$; $d = 1.23$)

5.3.3. Especialidade Reconhecida pela OPP

Com o objetivo de analisar o impacto da especialidade reconhecida pela OPP na frequência e eficácia atribuída relativamente à mobilização das diferentes práticas de intervenção, e para responder às questões 4.5 (Qual o impacto da especialidade reconhecida pela OPP na frequência com que os psicólogos realizam as diferentes práticas de intervenção consideradas?) e 4.6 (Qual o impacto da especialidade reconhecida pela OPP na eficácia que os

psicólogos atribuem às diferentes práticas de intervenção consideradas?) realizou-se a análise da estatística para a variável formação base.

Consideraram-se para esta análise apenas os participantes com especialidade reconhecida pela OPP em Psicologia da Educação ($N= 175$) e em Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia da Educação ($N=104$) pelo facto de o número de participantes com as restantes especialidades reconhecidas pela OPP não ser significativo ($N= 47$).

A Tabela 13 apresenta a estatística descritiva das dimensões da escala da frequência em função da especialidade reconhecida pela OPP dos participantes.

Tabela 13

Estatística Descritiva – Frequência em função da Especialidade Reconhecida pela OPP

Dimensão	Especialidade Reconhecida pela OPP	<i>M</i>	<i>DP</i>
PROF	Psicologia da Educação	3.99	0.73
	Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia da Educação	3.98	0.87
FAM	Psicologia da Educação	5.06	0.62
	Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia da Educação	5.14	0.63
ALUN_IND	Psicologia da Educação	4.92	0.79
	Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia da Educação	5.05	0.75
COMU_EE	Psicologia da Educação	3.38	1.00
	Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia da Educação	3.39	0.99
ALUN_GRUP	Psicologia da Educação	4.12	0.84
	Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia da Educação	4.32	0.97

Nota. PROF – Práticas direcionadas a professores; FAM - Práticas direcionadas às famílias; ALUN_IND - Práticas direcionadas a alunos – atendimento individual; COMU_EE - Práticas direcionadas à comunidade – equipa educativa; ALUN_GRUP- Práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal; M – Média; DP – Desvio-padrão

Na Tabela 13 verificam-se resultados próximos nas dimensões *práticas direcionadas a professores, práticas direcionadas às famílias e práticas direcionadas à comunidade –equipa educativa*.

Contudo, e apesar das baixas diferenças, na dimensão *práticas direcionadas a alunos – atendimento individual* os psicólogos com especialidade reconhecida pela OPP em Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia da Educação ($M=5.05$; $DP=.75$) revelam valores mais altos em relação aos psicólogos com especialidade reconhecida pela OPP em Psicologia da Educação ($M=4.92$; $DP=.79$) no que diz respeito à frequência.

Em relação à dimensão *práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal*, agora com uma diferença maior, os psicólogos com especialidade reconhecida pela OPP em Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia da Educação ($M=4.32$; $DP=.97$) revelam valores mais altos em relação aos psicólogos com especialidade reconhecida pela OPP em Psicologia da Educação ($M=4.12$; $DP=.84$) no que respeita à frequência.

De modo a verificar se as diferenças encontradas eram estatisticamente significativas no que respeita à relação entre a frequência e a especialidade reconhecida pela OPP efetuou-se um teste T-Student com correção de Welch para cada dimensão, uma vez violado o pressuposto da homogeneidade de variâncias. Os *outputs* desta análise estatística podem ser consultados no capítulo X. *Anexos* (ANEXO 13).

Os resultados do teste T-Student não indicam diferenças estatisticamente significativas para nenhuma dimensão entre os dois grupos: *práticas direcionadas a professores* (*Welch's t* (186.98) = .13; $p = .90$; $d = .78$), *práticas direcionadas a alunos – atendimento individual* (*Welch's t* (223.97) = -1.39; $p = .17$; $d = .77$), *práticas direcionadas às famílias* (*Welch's t* (213.71) = -1.14; $p = .26$; $d = .62$), *práticas direcionadas à comunidade –equipa educativa* (*Welch's t* (217.54) = .51; $p = .61$; $d = .99$) e *práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal* (*Welch's t* (191.23) = -1,77; $p = .08$; $d = .89$).

A Tabela 14 apresenta a estatística descritiva das dimensões da escala da eficácia em função da especialidade reconhecida pela OPP dos participantes.

Tabela 14

Estatística Descritiva – Eficácia em função da Especialidade Reconhecida pela OPP

Dimensão	Especialidade Reconhecida pela OPP	<i>M</i>	<i>DP</i>
PROF	Psicologia da Educação	4.25	0.75

Estatística Descritiva – Eficácia em função da Especialidade Reconhecida pela OPP (continuação)

Dimensão	Especialidade Reconhecida pela OPP	M	DP
PROF	Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia da Educação	4.19	0.89
	Psicologia da Educação	4.88	0.71
FAM	Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia da Educação	4.94	0.72
	Psicologia da Educação	4.78	0.68
ALUN_IND	Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia da Educação	4.85	0.80
	Psicologia da Educação	4.15	1.08
COMU_EE	Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia da Educação	4.12	1.27

Nota. PROF – Práticas direcionadas a professores; FAM - Práticas direcionadas às famílias; ALUN_IND - Práticas direcionadas a alunos – atendimento individual; COMU_EE - Práticas direcionadas à comunidade – equipa educativa; ALUN_GRUP- Práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal; M – Média; DP – Desvio-padrão

Na Tabela 14 verificam-se resultados próximos para todas as dimensões. Contudo, a dimensão *práticas direcionadas à comunidade –equipa educativa* apresenta desvios-padrão mais elevados e por isso, uma maior variabilidade.

Contudo, no sentido de verificar se as diferenças encontradas eram estatisticamente significativas no que respeita à relação entre a eficácia e a especialidade reconhecida pela OPP, efetuou-se um teste T-Student para cada dimensão, uma vez não violado o pressuposto da homogeneidade de variâncias. Os *outputs* desta análise estatística podem ser consultados no capítulo X. *Anexos* (ANEXO 14).

Os resultados do teste T-Student não indicam diferenças estatisticamente significativas para nenhuma dimensão entre os dois grupos: *práticas direcionadas a professores* ($t(277) = .63$; $p = .53$; $d = .80$), *práticas direcionadas a alunos – atendimento individual* ($t(277) = -.80$; $p = .43$; $d = .73$), *práticas direcionadas às famílias* ($t(277) = -.66$; $p = .51$; $d = .71$) e *práticas direcionadas à comunidade –equipa educativa* ($t(277) = .24$; $p = .81$; $d = 1.15$).

5.4. Análise de *Clusters*

Com o objetivo de identificar perfis profissionais dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar em função da frequência de mobilização de práticas de intervenção, e para responder à questão 5.1 (Os psicólogos agrupam-se tendo em conta a frequência com que realizam as diferentes práticas de intervenção consideradas?) realizou-se a análise de *clusters* para frequência.

5.4.1. Agrupamento Hierárquico de *Clusters*

Para compreender se os psicólogos participantes poderiam ser agrupados em subgrupos com respostas semelhantes para a frequência, realizou-se, primeiramente, uma análise hierárquica de *clusters*. Os cinco fatores revelados a partir da análise fatorial foram utilizados como variáveis para agrupar os psicólogos.

Foi realizada uma análise hierárquica de *clusters* sobre as distâncias euclidianas quadradas entre sujeitos com o método de agregação Ward. Para Marôco (2021), o método de Ward, é o que produz *clusters* mais homogêneos e mais bem separados, face aos restantes métodos. Para este autor, a separação visual num dendograma é também a melhor opção quando se utiliza o método Ward (Marôco, 2021). O dendograma produzido pode ser consultado no capítulo X. *Anexos* (ANEXO 15).

A análise do cronograma de aglomeração, tendo em conta o conhecimento empírico do fenómeno em estudo, sugere que existem pelo menos três clusters distintos. Contudo, Marôco (2021) afirma que existem critérios de seleção do número de *clusters* menos subjetivos que a análise visual do dendograma como distância entre *clusters* e o critério do R-quadrado (R^2). Neste estudo foi utilizado o critério do R^2 para verificar quão diferente cada grupo de *clusters* se apresenta.

Na Tabela 15 apresentam-se os valores de R^2 .

Tabela 15

Soma dos Quadrados de Clusters para cada variável

Nº <i>Clusters</i>	R^2
1	0
2	0.28
3	0.39
4	0.45
5	0.51

Na Tabela 15 verifica-se uma boa solução com 3 *clusters*, uma vez que, os ganhos de variabilidade retida por mais do que 3 *clusters* são relativamente pequenos quando comparados com a evolução de 1 para 3 *clusters*.

Desta forma e de acordo com o critério de R^2 , foram retidos 3 *clusters* que explicam 39.1% ($R\text{-sq} = .391$) da variância total.

5.4.2. Agrupamento Não-Hierárquico de *Clusters*

Segundo Marôco (2021) o agrupamento não-hierárquico de *clusters* visa agrupar os sujeitos num conjunto de grupos, cujo número está definido à partida pelo analista. Um dos métodos de agrupamento não-hierárquico mais utilizado é o *k-means*, em que *k* corresponde ao número de clusters definido inicialmente (Jonhson & Wichern, 2002; citado por Marôco, 2021)

O agrupamento não-hierárquico de *clusters* difere dos métodos hierárquicos, na medida em que permite reagrupar os sujeitos num *cluster* diferente daquele em que estes foram inicialmente incluídos (Marôco, 2021).

Procedeu-se a esta análise e definiu-se, tendo em conta o agrupamento hierárquico de *clusters* já realizado, que o valor de *k* seria 3 ($k=3$).

Os *outputs* da análise de *clusters* com o método *k-means* com $k=3$ apresentam-se no capítulo X. *Anexos* (ANEXO 16).

Os 464 psicólogos participantes distribuíram-se pelos três grupos da seguinte forma: 115 sujeitos no grupo 1 (25%), 158 sujeitos no grupo 2 (34%), e 191 sujeitos no grupo 3 (41%).

5.4.2.1. Caracterização dos clusters relativamente às variáveis demográficas

A Tabela 16 apresenta a caracterização demográfica dos três grupos identificados a partir das variáveis: idade e tempo de serviço.

Tabela 16

Médias da idade e tempo de serviço para os 3 grupos

Características	Grupos de Psicólogos		
	Grupo 1 (<i>N</i> = 115)	Grupo 2 (<i>N</i> = 158)	Grupo 3 (<i>N</i> = 191)
Idade	47.22	43.92	44.56
Tempo de Serviço	20.94	16.66	18.13

Como se pode observar na Tabela 16, relativamente às variáveis consideradas os valores para cada grupo são bastante próximos. Importa salientar que para uma média de idades de 40 anos, estamos perante grupos de participantes já com algum tempo de serviço, refletindo uma alteração face ao trabalho de Mendes et al. (2014) que verificou um grupo de psicólogos relativamente jovem a trabalhar em contexto escolar.

Na Tabela 17 apresentam-se um conjunto de variáveis demográficas também pertinentes para caracterizar os três grupos identificados, como o sexo, a especialidade de formação base e especialidade reconhecida pela OPP.

Tabela 17

Distribuição dos psicólogos em função do sexo, da especialidade de formação base e da especialidade reconhecida pela OPP de acordo com os 3 grupos (frequência)

Características	Grupos de Psicólogos		
	Grupo 1 (N= 115)	Grupo 2 (N= 158)	Grupo 3 (N= 191)
Sexo	n	n	n
Feminino	107	143	174
Masculino	8	15	17
ESP_FOR_BASE			
Psicologia Clínica e da Saúde	36	61	82
Psicologia Da Educação	75	85	97
ESP_REC_OPP			
Psicologia da Educação	51	54	70
Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia da Educação	28	28	48

Nota. ESP_FOR_BASE – Especialidade de Formação Base; ESP_REC_OPP – Especialidade reconhecida pela OPP

A análise da Tabela 17 revela valores díspares para todas as variáveis consideradas de acordo com o grupo de psicólogos identificado.

Concretamente, para a variável sexo, o mais representado em todos os grupos é o sexo feminino, representando cerca de 90% dos participantes de cada grupo.

Para a variável especialidade de formação base, a especialidade em Psicologia da Educação é a mais representada em todos os grupos, representando mais de metade dos participantes de cada grupo.

Em relação à variável especialidade reconhecida pela OPP há uma maior representatividade nos participantes com especialidade em Psicologia da Educação, face à especialidade combinada, contudo, importa sublinhar que a especialidade combinada engloba também a especialidade em Psicologia da Educação.

5.4.2.1. Caracterização dos clusters relativamente aos fatores da escala de frequência

De modo a verificar se os grupos encontrados diferiam entre si em relação à frequência com que fazem uso de certas práticas, efetuou-se uma ANOVA One-Way com correção de Welch para cada dimensão, uma vez violado o pressuposto da homogeneidade de variâncias. Os *outputs* desta análise estatística podem ser consultados no capítulo X. *Anexos* (ANEXO 17).

Os resultados da ANOVA One-Way com correção de Welch indicaram que existem diferenças significativas para todas as dimensões entre quase todos os grupos: *práticas direcionadas a professores* [*Welch's F*(2,275.68) = 125.84; $p < .001$; $\eta^2p = .37$], *práticas direcionadas a alunos – atendimento individual* [*Welch's F*(2, 238.59) = 110.85; $p < .001$; $\eta^2p = .36$], *práticas direcionadas às famílias* [*Welch's F*(2, 254.05) = 70.33; $p < .001$; $\eta^2p = .19$], *práticas direcionadas à comunidade –equipa educativa* [*Welch's F*(2, 290.26) = 385.69; $p < .001$; $\eta^2p = .61$] e *práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal* [*Welch's F*(2, 262.56) = 175.52; $p < .001$; $\eta^2p = .41$]. Desta forma, só os grupos 1 e 2 é que não diferem significativamente na dimensão *práticas direcionadas às famílias* ($p=0.31$).

Na tabela 18 apresentam-se as médias, os desvios-padrão e a estatística F para cada variável.

Tabela 18

Caracterização dos Clusters (média, desvio-padrão e estatística F, com correção de Welch

Dimensão	Centro do Cluster						<i>Welch's F</i>
	1		2		3		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
PROF	3.88	.65	3.23	.79	4.46	.63	125.84**
ALUN_IND	4.14	.87	5.05	.74	5.43	.49	110.85**
FAM	4.87	.52	4.74	.92	5.43	.44	70.33**

Caracterização dos Clusters (média, desvio-padrão e estatística F, com correção de Welch (continuação))

Dimensão	Centro do Cluster						Welch's F
	1		2		3		
	M	DP	M	DP	M	DP	
COMU_EE	3.59	.61	2.07	.62	4.01	.78	385.69**
ALUN_GRUP	3.89	.66	3.60	.91	4.93	.57	175.52**

Nota. PROF – Práticas direcionadas a professores; FAM - Práticas direcionadas às famílias; ALUN_IND - Práticas direcionadas a alunos – atendimento individual; COMU_EE - Práticas direcionadas à comunidade – equipa educativa; ALUN_GRUP- Práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal; M – Média; DP – Desvio-padrão; ** $p < .01$

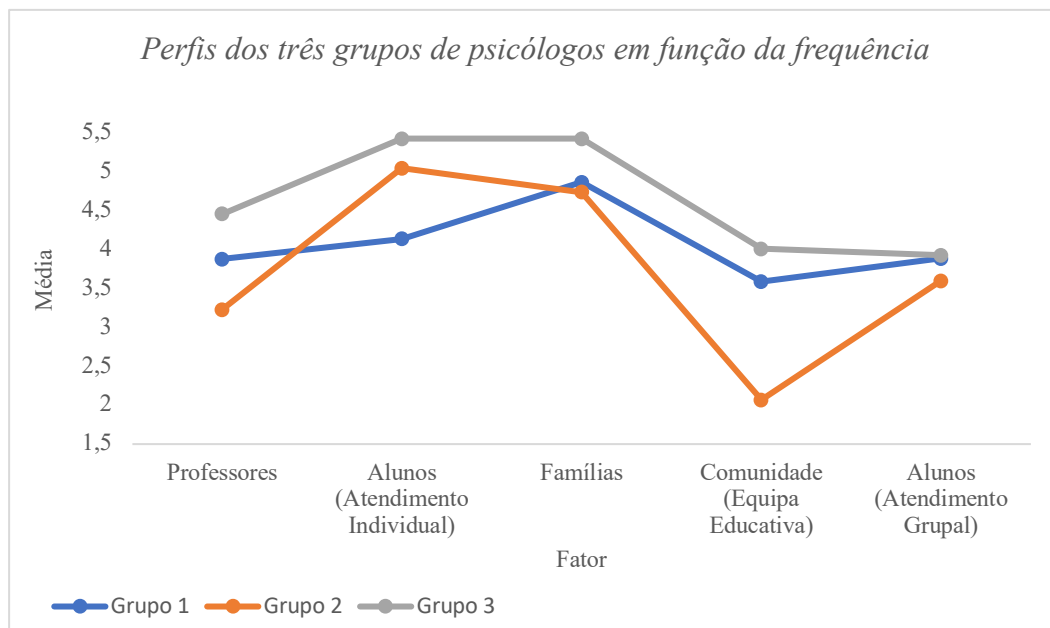
A partir da Tabela 18, podemos verificar que os participantes do grupo 1 trabalham mais frequentemente com as famílias, os participantes do grupo 2 com os alunos individualmente e os participantes do grupo 3 dividem-se num trabalho mais frequente com as famílias e com os alunos individualmente. Verifica-se, no entanto, que para todos os grupos, a frequência mais baixa diz respeito ao trabalho com a comunidade, em especial, com as equipas educativas das escolas.

No sentido de compreender, com maior profundidade, os resultados obtidos, foi realizado um teste *post hoc* de *Games-Howell*, que permitiu verificar entre que grupos se encontram diferenças significativas (Field, 2018).

Através deste teste, foi possível verificar que os grupos diferem entre si em relação à frequência com que fazem uso de certas práticas em todas as dimensões, exceto na dimensão *práticas direcionadas às famílias*. Nesta dimensão, não se encontram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos 1 e 2 ([DM= .13; IC 95% Bca (-.03 a .30)].

Apresenta-se na Figura 1 uma representação gráfica da descrição realizada anteriormente. Esta forma de apresentação facilita observação da interação entre os três grupos tendo em conta as variáveis definidas.

Figura 1



A partir da Figura 1, verifica-se que, genericamente, os grupos 1 e 3 são mais próximos no que respeita à frequência relativamente ao trabalho com os diferentes públicos-alvo. O grupo 2, em contrapartida, apresenta uma distribuição mais dispar. Para todos os grupos, verifica-se ainda que o trabalho com os professores apresenta também valores mais baixos, no entanto, superiores ao trabalho com a comunidade e, por consequência, com as equipas educativas.

VI. Discussão

O presente trabalho pretendia caracterizar o papel dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar em Portugal a partir de uma exploração aprofundada das suas práticas, uma vez que a) as pesquisas encontradas em contexto português foram tendencialmente realizadas até 2016 (Almeida, 1989; Coelho et al., 2016; Maia, 2012; Mendes et al., 2014; Mendes et al., 2015; Mendes et al., 2016), não tendo sido encontradas pesquisas que visem rever o seu papel desde a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 que veio estabelecer um novo regime jurídico da educação inclusiva e b) os instrumentos encontrados exploram uma baixa variedade de práticas e apresentam uma descrição genérica das mesmas, apesar de contemplarem diferentes variáveis de análise.

Face ao exposto, este estudo visou dar resposta a cinco objetivos que se apresentam de seguida: (1) construir e validar um instrumento de caracterização das práticas dos psicólogos a

trabalhar em contexto escolar; (2) caracterizar a frequência e eficácia de mobilização de práticas de intervenção dos psicólogos; (3 e 4) analisar o impacto das variáveis tempo de serviço, especialidade de formação base e especialidade reconhecida pela OPP na frequência e eficácia atribuída relativamente à mobilização das diferentes práticas de intervenção; (5) identificar perfis profissionais dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar em função da frequência de mobilização de práticas de intervenção.

No quadro do primeiro objetivo de investigação, foi realizada uma análise às características psicométricas do instrumento, nomeadamente análise fatorial exploratória, tanto para a frequência, como para a eficácia, separadamente. Estas análises apresentaram características psicométricas adequadas para a utilização dos instrumentos (Marôco, 2021).

Desta forma, para a frequência verificou-se uma estrutura fatorial com 5 fatores. ***Práticas direcionadas a professores*** (tarefas direcionadas para um trabalho de apoio e colaboração com os professores), ***práticas direcionadas a famílias*** (tarefas que visam o envolvimento da família na vida escolar da criança, bem como o reconhecimento destes agentes educativos como especialistas, uma vez que constituem a primeira instância educativa do indivíduo), ***práticas direcionadas à comunidade escolar-equipa educativa*** (tarefas que visam promover um trabalho junto de toda a equipa educativa) e ***práticas direcionadas a alunos*** (tarefas direcionadas para a prestação de serviços entre o profissional e a(s) criança(s)). Para este instrumento, esta dimensão agrupou separadamente os itens referentes ao trabalho individualizado com a criança e ao trabalho em ambiente grupal, desta forma esta dimensão organizou-se em dois fatores: ***práticas direcionadas a alunos – atendimento individual*** e ***práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal***.

Para a eficácia, verificou-se uma estrutura fatorial com 4 fatores, semelhantes aos anteriores, sendo que neste instrumento o fator ***práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal*** não consta na análise fatorial. Todos os fatores encontrados vão ao encontro das dimensões identificadas em diversos trabalhos na busca da caracterização do trabalho dos psicólogos (e.g., Almeida, 1989; Coelho et al., 2016; Eckersley & Dappeler, 2013; Fonseca et al., 2018; Gaitas & Morgado, 2010; López, 2015; Mendes et al., 2014; Mendes et al., 2015; Mendes et al., 2016; Nkoma & Hay, 2018), contudo, os itens relacionados às práticas associadas ao trabalho com a comunidade envolvente e ainda com a administração escolar, contemplados no instrumento original na dimensão práticas direcionadas à comunidade, foram eliminados na análise fatorial por não preencherem os critérios para a sua retenção.

Assim, a construção deste instrumento revela-se especialmente importante tendo em consideração que a) não se encontram instrumentos anteriores validados para a população

portuguesa que reúnam todas as práticas mencionadas pelos diferentes autores ao longo dos anos, b) nem se encontram instrumentos validados para a população portuguesa posteriores ao lançamento do novo decreto-lei para a educação inclusiva sobre o papel psicólogos a trabalhar em contexto escolar. Desta forma este instrumento, com práticas mais concretizadas, pode ser utilizado para o desenvolvimento profissional dos psicólogos pois a formação inicial destes profissionais carece de um trabalho mais direcionado para os serviços indiretos (Conoley & Gutkin, 1995; Conoley et al., 2020; Gutkin & Conoley, 1990), pormenorizados neste instrumento.

No que respeita ao segundo objetivo de investigação (“Caracterizar a frequência de mobilização de práticas de intervenção dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar”), estabeleceu-se uma questão de investigação (“Qual a frequência com que os psicólogos realizam as diferentes práticas de intervenção consideradas?”) e consequentemente uma primeira hipótese para este estudo (“Os psicólogos utilizam com mais frequência práticas de intervenção centradas na criança do que centradas nos professores”).

Os resultados demonstram que, genericamente, os psicólogos mobilizam com mais frequência práticas direcionadas às famílias e com menos frequência práticas direcionadas à comunidade – equipa educativa. Gutkin e Conoley (1990), sublinharam que os primeiros contextos em que a criança está inserida são o doméstico e o escolar e as pessoas no controlo destes contextos são as famílias e os profissionais da escola. Desta forma, na sua perspetiva, é tão importante trabalhar com os primeiros, como com os segundos. Conoley et al. (2020) acreditam ainda que o trabalho do psicólogo em contexto escolar deve ser maioritariamente preventivo e, para isso, consideram necessário criar-se um sistema de atendimento com e entre todos os adultos ligados à vida da criança para se cumprir a promessa da psicologia em contexto escolar. Contudo, os resultados deste estudo, demonstram que o trabalho dos psicólogos apenas pende para um dos lados, porque se concentra em práticas direcionadas às famílias e não engloba as práticas direcionadas aos profissionais da escola, não estando assim a cumprir a promessa anteriormente mencionada, tendo em conta a perspetiva destes autores.

Em relação à hipótese referida, os resultados obtidos para as práticas direcionadas a alunos, quer atendimento individual, quer atendimento grupal evidenciam-se mais altos, comparativamente às práticas direcionadas a professores. Desta forma, demonstram confirmar a hipótese levantada. Importa sublinhar que são vários os autores que defendem que os psicólogos devem concentrar-se nos adultos que estão em posição para modificar o contexto em que a criança está inserida e não na prestação direta de serviços (Conoley et al., 2020; Farrell & Woods, 2017; Fonseca et al., 2018; Gaitas & Morgado, 2010; Grilo, 1987; McNab, 2009;

Mendes et al., 2016; Mendes et al., 2018 Szulevicz & Tanggaard, 2017). Ademais, registam-se em vários trabalhos, melhorias na gestão de tempo dos psicólogos e um maior número de crianças assistidas quando se dedicam à prestação de serviços indireta (Conoley et al., 2020; Dennis, 2004; Doveston & Keenagha, 2010; Grilo, 1987; Mendes et al., 2016; O’Farrell & Kinsella, 2018). Ainda assim, os resultados obtidos, vão ao encontro das conclusões de Mendes et al. (2014), Coelho et al. (2016) e Mendes et al. (2016), que confirmam que os psicólogos mantêm uma prática muito orientada para a interação psicólogo-criança

No que respeita ao terceiro objetivo de investigação (“Caracterizar a eficácia atribuída a práticas de intervenção dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar”), estabeleceu-se uma questão de investigação (“Qual a eficácia que os psicólogos atribuem às diferentes práticas de intervenção consideradas?”).

Os resultados demonstram que, genericamente, os psicólogos atribuem maior eficácia a práticas direcionadas a famílias e menor eficácia a práticas direcionadas à comunidade – equipa educativa. Do mesmo modo que muitos autores defendem que os psicólogos devem mobilizar com maior frequência práticas orientadas para os adultos, também os mesmos consideram este um trabalho mais eficaz por parte da psicologia em contexto escolar (Conoley et al., 2020; Farrell & Woods, 2017; Fonseca et al., 2018; Gaitas & Morgado, 2010; Grilo, 1987; McNab, 2009; Mendes et al., 2016; Mendes et al., 2018 Szulevicz & Tanggaard, 2017). Contudo, e apesar de um valor mais alto para as práticas orientadas para a família, os resultados, situam-se, para todas as dimensões, no nível de resposta número 4, e por isso, eficácia atribuída moderada, pelo que, não se encontra uma distinção clara no que respeita à eficácia atribuída de modo geral.

Para Grilo (1987) uma prática mais eficaz é, necessariamente, uma prática que consiga chegar a todas as crianças, porém, e como mencionado pelos diferentes autores acima mencionados, para chegar a mais crianças é necessário mudar o foco da psicologia em contexto escolar de uma prestação de serviços diretos, para uma prestação de serviços indiretos. Francisco et al. (2020) acrescenta que uma das barreiras à concretização do princípio da educação inclusiva é precisamente não se verificar um padrão de ação nacional e isso traduz-se numa prática ineficaz por parte da psicologia em contexto escolar. Os resultados obtidos revelam exatamente uma grande variedade de posições face ao que é ou não mais eficaz no que respeita às práticas dos psicólogos indo ao encontro do mencionado pelo autor.

No que respeita ao quarto objetivo de investigação (“Analisar o impacto da variável independente, tempo de serviço, nas variáveis dependentes (frequência e eficácia atribuída) relativamente à mobilização das diferentes práticas de intervenção”), estabeleceram-se duas

questões de investigação (“Qual o impacto do tempo de serviço na frequência com que os psicólogos realizam as diferentes práticas de intervenção consideradas?”) e (“Qual o impacto do tempo de serviço na eficácia que os psicólogos atribuem às diferentes práticas de intervenção consideradas?”). A primeira questão de investigação relativa a este objetivo, levantou a segunda hipótese deste estudo (“Os psicólogos com mais experiência de trabalho recorrem mais frequentemente à prestação de serviços diretos psicólogo-criança.”).

Os resultados, para a frequência, demonstram valores díspares para todas as dimensões, contudo revelam um padrão de resposta, no sentido em que, para quase todas as dimensões os valores relativos à frequência aumentam nos primeiros três grupos e decrescem nos últimos dois, ou seja, parece que até aos 20 anos de carreira a frequência com que os psicólogos mobilizam certas práticas vai aumentando para todas as dimensões, no entanto, a partir dos 21 anos de carreira há um decréscimo na frequência de mobilização das mesmas. Estes resultados confirmam a teoria de Farrell e Venables (2009) que verificam diferentes práticas de atuação entre psicólogos mais recentes e mais experientes, o que se traduz num processo de atendimento desigual, mais ou menos inclusivo, e por isso, dependente do psicólogo que é atribuído a cada criança.

As diferenças entre grupos só se revelam significativas em três dimensões, sendo estas práticas direcionadas às famílias, práticas direcionadas à comunidade – equipa educativa e práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal.

Para os psicólogos com menos anos de serviço, os dados obtidos revelam, para a dimensão, práticas direcionadas à comunidade – equipa educativa valores significativamente mais baixos, em comparação com os restantes grupos. Apesar de não se verificar uma diferença significativa, para as práticas direcionadas para professores, os psicólogos com menos anos de serviço também revelam valores mais baixos, comparativamente aos restantes. Ambos os valores estão, tendo em conta a escala de resposta, entre o *raramente* e *poucas vezes* praticado. McNab (2009) defende que uma das barreiras a um trabalho mais inclusivo, e por sua vez, direcionado para os adultos da escola, deve-se ao facto de, ao tentar encontrar soluções com e para os profissionais da escola para se chegar a uma nova perspetiva e a novas oportunidades de atuação, quando estes já tentaram todas as medidas que conhecem, mas sem resultados positivos, estarmos a colocar o problema na ação que está a ser realizada, no que já está a ser feito pelos profissionais da escola. Porém, este processo, leva a uma descoberta de práticas inadequadas que, conseqüentemente, levam à responsabilização destes e das escolas e pode fazer com que, por um lado, estes se sintam ameaçados, que não estejam dispostos para reconhecer as suas falhas, que surja um confronto de especialidades, com algumas crenças

enraizadas, mas também, por outro, que sintam que estão a contribuir para a manutenção do problema (McNab, 2009). Este trabalho, pode levar a situações de conflito, e muitos profissionais manifestam receio em mobilizar serviços indiretos, por medo destas situações ou da instabilidade que se possa criar na sua relação com a escola (Farrell & Venables, 2009; Farrell & Woods, 2017). Assim, os resultados obtidos, podem explicar-se pela baixa experiência de trabalho destes profissionais, que ainda não promoveu em si, capacidades ao nível da comunicação como a influência interpessoal, a mediação de forças contrárias, a capacidade de facilitar o diálogo em reunião, de preparar os outros para a tomada de decisão, de sintetizar informações complexas e de apoiar na construção de um plano de ação como sugerido por alguns autores (Alves, 2019b; Alves et al., 2020; Conoley & Gutkin, 1995; Conoley et al., 2020; Farrell & Woods, 2017; Silva, 2009). Desta forma, alguns autores sugerem que os profissionais com menos anos de serviço, se dedicam maioritariamente a um trabalho individualizado distante da possibilidade de se gerarem situações menos confortáveis mas também por receio em perder o seu emprego, o que também se verifica nos resultados deste estudo, ou seja, os psicólogos com menos anos de serviço parecem mobilizar com mais frequência práticas direcionadas a alunos - atendimento individual (Farrell & Venables, 2009; Farrell & Woods, 2017).

Em relação às práticas direcionadas às famílias e às práticas direcionadas a alunos – atendimento grupal, são os psicólogos com mais anos de serviço que apresentam valores mais baixos, para a frequência, comparativamente aos psicólogos a meio de carreira. Os psicólogos, conquistaram um papel distintivo no meio escolar a partir da avaliação psicológica para a identificação de necessidades educativas especiais e encaminhamento junto da educação especial (Farrell & Venables, 2009; Farrell & Woods, 2017; López, 2015; Maia, 2012; Mendes et al., 2016; Szulevicz & Tanggaard, 2017). Por muitos anos, os psicólogos foram chamados para diagnosticar e reparar os alunos que não se enquadravam no ensino regular (Mendes et al., 2016) e o impacto destas tarefas no seu trabalho levou ao rápido desenvolvimento da profissão, uma vez reconhecido este papel único de especialistas (Farrell & Woods, 2017; López, 2015; Maia, 2012; Mendes et al., 2016). Desta forma, os psicólogos, são vítimas da sua própria história, porque as escolas se acomodaram a este trabalho que, todavia, retira a responsabilidade ao docente e à própria instituição por qualquer dificuldade de aprendizagem da criança, atribuindo-a exclusivamente a si própria e não ao ensino e provocando assim, uma ameaça mínima ao seu trabalho (Farrell & Venables, 2009; Farrell & Woods, 2017). Por conseguinte, os psicólogos continuaram a ser pressionados pelas escolas para recorrer a uma avaliação psicométrica e para encaminhar a criança para um atendimento segregado (Farrell & Venables,

2009). O abandono desta abordagem, traz consigo o medo de perder a sua identidade profissional, o seu papel distintivo ou de baixar os níveis de empregabilidade por baixa necessidade de contratação dos seus serviços (Farrell & Venables, 2009). Assim, é natural, que, com mais anos de serviço, os psicólogos tenham enraizado as suas práticas e mantenham o seu foco no atendimento individualizado. Tendo em conta a hipótese referida, esta questão verificasse também nos resultados deste estudo, uma vez que os psicólogos com mais anos de serviço apresentam valores mais altos para as práticas direcionadas a alunos – atendimento individual.

Relativamente aos resultados para a eficácia, os psicólogos com menos anos de serviço apresentam valores mais baixos para a dimensão práticas direcionadas à comunidade - equipa educativa, ou seja, no mesmo sentido em que não mobilizam com frequência estas práticas, também não as consideram eficazes. McNab (2009) e Mendes et al. (2016) acreditam que estes profissionais podem não estar a desvalorizar os serviços indiretos, mas não estar a compreender que estes podem servir como estratégia de primeira linha para a resolução de problemas e daí a maior relação com os serviços mais diretos, o que pode explicar os resultados encontrados. Os valores também indicam diferenças significativas para a dimensão práticas direcionadas às famílias, sendo que os psicólogos com mais anos de serviço apresentam valores mais baixos, comparativamente aos psicólogos a meio da carreira, ou seja, no mesmo sentido em que não mobilizam com frequência estas práticas, também não as consideram eficazes. Este resultado pode justificar-se devido a crenças já enraizadas pelo número de anos de experiência como sugerido por Farrell e Venables (2009) e Farrell e Woods (2017).

Também relativamente ao quarto objetivo de investigação (“Analisar o impacto da variável independente, especialidade de formação base, nas variáveis dependentes (frequência e eficácia atribuída) relativamente à mobilização das diferentes práticas de intervenção”), estabeleceram-se duas questões de investigação (“Qual o impacto da especialidade de formação base na frequência com que os psicólogos realizam as diferentes práticas de intervenção consideradas?”) e (“Qual o impacto da especialidade de formação base na eficácia que os psicólogos atribuem às diferentes práticas de intervenção consideradas?”).

Os resultados, para a frequência, demonstram valores próximos dentro de cada dimensão. No entanto, as dimensões com valores mais elevados, de acordo com a escala de resposta e para ambas as especialidades de formação base em estudo (Psicologia da Educação e Psicologia Clínica e da Saúde), estão relacionadas com o trabalho com as famílias e com os alunos em atendimento individual, situando-se entre o *algumas vezes* e *muitas vezes* praticado. Importa sublinhar que, comparando ambas as especialidades de formação base nestas duas

dimensões, é a especialidade de formação base em Psicologia Clínica e da Saúde que apresenta resultados mais altos.

As diferenças entre grupos, contudo, só se revelam significativas nas práticas direcionadas a alunos – atendimento individual, sendo que os psicólogos com formação base em Psicologia Clínica e da Saúde revelam valores mais altos. Conoley e Gutkin (1995) identificaram, na época, junto dos currículos das licenciaturas em psicologia geral, um foco nos processos de avaliação e intervenção, mais ligados ao campo clínico, e muito pouco ênfase em processos sociais, desenvolvimento organizacional e outros tópicos de apoio à mudança de sistemas. Justificaram, então, o baixo uso de serviços indiretos pelo baixo contacto, na formação inicial, com estratégias de promoção de mudanças nos sistemas educativos, nomeadamente ao nível dos docentes, famílias, funcionários, direção da escola, membros de conselhos educativos, departamentos estatais. Anos mais tarde, numa revisão dos planos de formação destas licenciaturas, continuaram a verificar o mesmo problema (Conoley et al., 2020), o que pode justificar o maior envolvimento em práticas orientadas para um trabalho mais individual. Parece relevante recordar que por muitos anos, a prática da psicologia nas escolas esteve ligada ao campo clínico, aplicado à educação, sob a prevalência de uma perspetiva biológica da incapacidade que procurava no aluno as razões do insucesso (Gaitas & Morgado, 2010; López, 2015; Maia, 2012), uma prestação de serviços mais habitual da especialidade de formação base em Psicologia Clínica e da Saúde que se caracteriza pelo atendimento individualizado (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2019, 2021; Regulamento nº. 107-A/2016, de 29 de Janeiro). Esta questão pode justificar uma maior mobilização dos serviços mais diretos, por parte dos psicólogos com especialidade de formação base em Psicologia Clínica e da Saúde.

No que respeita à eficácia, os resultados encontram-se, para todas as dimensões e de acordo com a escala de resposta dentro de uma eficácia *moderada* atribuída. Porém, a dimensão associada a práticas orientadas para um trabalho com a comunidade – equipa educativa revela uma alta variabilidade de respostas, o que demonstra alguma irregularidade. Parece importante sublinhar que vários autores defendem que enquanto os cursos de formação em psicologia, não contemplarem a perceção subjetiva dos profissionais das escolas sobre a qualidade das recomendações, a motivação do docente para exercer um esforço profissional significativo em favor da criança referida, a perceção dos adultos acerca da criança, o relacionamento interpessoal dos adultos com o psicólogo, a capacidade dos adultos para compreender e implementar as recomendações delineadas, outros fatores stressores em sala de aula que podem estar a prejudicar a prestação do professor, etc , estes profissionais não vão considerar o trabalho

com os adultos como mais eficaz, e por consequência, alterar as suas práticas nesse sentido (Conoley & Gutkin, 1995; Conoley et al., 2020; Gutkin & Conoley, 1990).

As diferenças entre grupos para esta variável, apresentam-se estatisticamente significativas apenas para a dimensão práticas direcionadas a professores sendo que são os psicólogos com formação base em Psicologia da Educação que consideram esta prática mais eficaz. Segundo a OPP (2017), o trabalho da psicologia da educação estende-se a todos os contextos onde os processos de desenvolvimento, educação e aprendizagem ocorrem, sejam eles formais ou informais e a sua intervenção estende-se a diferentes públicos-alvo como alunos, formandos, profissionais da educação, famílias, etc. Desta forma, estes profissionais, quando escolhem trabalhar em contextos de educação formal, altamente estruturados, como as escolas, conhecem, à partida, o seu público-alvo, estipulado de antemão, pela entidade que regulamenta a sua profissão (OPP, 2017). Neste contexto, Szulevicz e Tanggaard (2017) defendem que o docente é o fator mais importante para a aprendizagem da criança, uma vez que a sua qualidade enquanto docente é decisiva para a aprendizagem. Na sua perspetiva, as dificuldades de aprendizagem das crianças, não se podem dissociar do trabalho do professor. Para Gutkin e Conoley (1990) e MacNab (2009) é o docente quem está mais bem colocado para efetuar mudanças que permitam à criança ter sucesso escolar, sem que para isso, seja necessário expor a criança ao contacto direto com um adulto estranho à sua rotina. Ademais, tanto a Declaração de Salamanca, como o novo decreto-lei para a educação inclusiva responsabilizam a escola e os docentes para a inclusão tornando-os protagonistas da construção de uma escola para todos (Alves, 2019b; Alves et al., 2020; Lei nº 54/2018, de 6 de Julho; Meireles-Coelho et al., 2007; Silva, 2009; Szulevicz & Tanggaard, 2017), pelo que é natural que os psicólogos com especialidade de formação base em Psicologia da Educação, que receberam formação específica para trabalhar nestes contextos, reconheçam a eficácia de um trabalho que se orienta para estes profissionais, ainda que não o coloquem em prática.

Por último, ainda relativamente ao quarto objetivo de investigação (“Analisar o impacto da variável independente, especialidade reconhecida pela OPP, nas variáveis dependentes (frequência e eficácia atribuída) relativamente à mobilização das diferentes práticas de intervenção”), estabeleceram-se duas questões de investigação (“Qual o impacto da especialidade reconhecida pela OPP na frequência com que os psicólogos realizam as diferentes práticas de intervenção consideradas?”) e (“Qual o impacto da especialidade reconhecida pela OPP na eficácia que os psicólogos atribuem às diferentes práticas de intervenção consideradas?”).

Os resultados, para a frequência, demonstram genericamente que os psicólogos com as duas especialidades reconhecidas pela OPP, Psicologia Clínica e da Saúde + Psicologia da Educação, mobilizam mais frequentemente as práticas consideradas para todas as dimensões em comparação com os psicólogos apenas com especialidade reconhecida pela OPP em Psicologia da Educação. Contudo, as diferenças entre grupos não se revelam significativas.

Relativamente à eficácia, os resultados demonstram que a única dimensão em que os psicólogos com especialidade reconhecida pela OPP apenas em Psicologia da Educação revelam valores comparativamente mais altos, é a que está orientada para um trabalho com os professores, ou seja, os psicólogos com especialidade reconhecida pela OPP apenas em Psicologia da Educação, consideram mais eficaz trabalhar com os professores face aos psicólogos com duas especialidades reconhecidas. No entanto, e também para estes grupos, as diferenças encontradas não se revelam significativas.

A especialidade reconhecida pela OPP constitui uma certificação de competência específica na área da respetiva especialidade e é atribuída ao psicólogo que apresentar experiência profissional e formação creditada na área de especialidade, supervisão e um relatório ou artigo elaborado pelo candidato, tendo em conta um determinado número de créditos (Regulamento n.º 107-A/2016, de 29 de Janeiro). Ainda assim, o sistema de especialidades não impede qualquer profissional inscrito na OPP de exercer psicologia nas diferentes áreas de especialidades reconhecidas mesmo quando não especialista (Regulamento n.º 957/2021, de 8 de Novembro). Assim, num conjunto de profissionais com a mesma experiência profissional na área, a mesma formação especializada e a mesma supervisão, basta um entregar o relatório final para ser reconhecido como especialista e o outro não, para termos, num mesmo espaço, dois profissionais igualmente capazes de exercer as suas funções, independentemente do título de especialista atribuído por esta entidade. Desta forma, parece que a especialidade reconhecida pela OPP em nada altera o trabalho efetivo do psicólogo o que pode justificar os resultados encontrados e ainda o número de psicólogos com ausência de especialidade, cerca de 30% dos participantes deste estudo. A especialidade reconhecida pela OPP, apesar de visar promover a qualidade do exercício profissional na perspetiva desta entidade (Regulamento n.º 957/2021, de 8 de Novembro), parece, genericamente, não ter impacto tanto na frequência de mobilização das diferentes práticas de intervenção como na eficácia que os psicólogos atribuem às mesmas.

Para concluir, relativamente ao quinto objetivo de investigação (“Identificar perfis profissionais dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar em função da frequência de mobilização de práticas de intervenção”), estabeleceu-se uma questão de investigação (“Os

psicólogos agrupam-se tendo em conta a frequência com que realizam as diferentes práticas de intervenção consideradas?”) e, conseqüentemente uma terceira hipótese para este estudo (“Os psicólogos agrupam-se em três subgrupos de respostas semelhantes para a frequência de mobilização das práticas de intervenção consideradas.”).

Na sequência da realização de uma análise de *clusters* (agrupamento hierárquico de *clusters* seguido de um agrupamento não-hierárquico de *clusters*, os resultados demonstram, em relação à hipótese referida, que os participantes se distribuíram em três grupos distintos, confirmando a hipótese levantada, sendo que um dos grupos está mais orientado para o trabalho com as famílias (grupo 1), outro para o trabalho individualizado com os alunos (grupo 2) e outro divide-se entre os dois (grupo 3). Estes resultados, contudo, não vão totalmente ao encontro da descoberta de Mendes et al. (2016).

Estes autores, num estudo com 446 psicólogos, cerca do mesmo número de participantes do presente estudo, identificaram três grupos distintos face à frequência com que os psicólogos escolares mobilizam as suas práticas de intervenção, pelo que os resultados da presente investigação vão encontro desta pesquisa uma vez que também identificam três grupos de psicólogos em função da frequência de mobilização de práticas.

Porém, estes autores encontraram um grupo orientado para uma maior mobilização de práticas orientadas para um trabalho individualizado com os alunos, um grupo orientado para uma maior mobilização de práticas orientadas para o trabalho com os adultos responsáveis pelos ambientes em que os alunos estão inseridos (professores, famílias, membros da direção e outros profissionais da escola) e um grupo orientado para uma maior mobilização de práticas tanto para o trabalho individualizado com os alunos, como o trabalho com os adultos. Estes resultados, não vão ao encontro do verificado no presente estudo, uma vez que se constata uma ênfase no trabalho com as famílias e não com todos os adultos envolvidos na educação das crianças como mencionado pelos autores.

No estudo de Mendes et al. (2016), constatou-se uma mobilização dos psicólogos em prol de um trabalho mais inclusivo, uma vez que, em pelo menos dois dos grupos encontrados, havia uma preocupação em trabalhar com todos os adultos envolvidos na vida escolar das crianças, contudo, seis anos mais tarde, e no que respeita ao presente estudo, deparamo-nos com outro cenário, um foco maior no trabalho com as famílias, face aos restantes adultos envolvidos, embora a ênfase no trabalho individualizado se continue a verificar num dos grupos.

Estes resultados podem explicar-se pelos questionários apresentados em ambos os estudos, que diferem significativamente no seu conteúdo. No estudo de Mendes et al. (2016),

as práticas apresentadas, apresentam-se na sua maioria genéricas (atividades relacionadas à educação especial, avaliação e aconselhamento psicopedagógico de alunos em ensino regular, prevenção e promoção, orientação vocacional, formação e consultoria com funcionários da escola, pais e familiares, relação com a comunidade e investigação), estando mais orientadas para o público a que se destinam do que propriamente de que forma se concretizam e perfazem apenas 13% das práticas apresentadas no questionário do presente estudo. Desta forma, os resultados num estudo, que agrupa um maior número de práticas e as apresenta mais concretizadas, podem diferir de estudos anteriores, como verificado.

Parece importante referir o paradoxo da psicologia escolar, levantado por Gutkin e Conoley (1990) e mencionado no estudo anterior, que afirma que para atender efetivamente as crianças, os psicólogos escolares deviam, antes de tudo, concentrar a sua atenção e experiência profissional nos adultos que integram os seus contextos, quer doméstico, quer escolar. No entanto, e apesar de no estudo anterior se verificar um caminho nesse sentido, hoje, não estamos tão perto, tendo em conta os resultados do presente estudo, porque em nenhum dos grupos de se verifica um trabalho orientado para os profissionais da escola.

As políticas nacionais que regulamentam o papel da escola para a garantia de uma educação para todos têm acompanhando os desenvolvimentos internacionais (Alves, 2019a, 2019b; Alves et al., 2020; Gaitas & Morgado, 2010; Meireles-Coelho et al., 2007; Prychodco et al., 2019; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009) e o regime jurídico da educação inclusiva foi-se transformando e difundindo em diferentes formatos. De tal forma que, hoje, temos já um decreto-lei que parece claro no que respeita à atribuição de responsabilidade dos docentes e alteração no papel dos psicólogos em contexto escolar, procurando que os primeiros sejam responsáveis pela implementação de medidas e os segundos pela monitorização das mesmas a partir das equipas multidisciplinares (Lei nº 54/2018, de 6 de Julho). Este decreto prioriza os serviços indiretos ao propor uma maior autonomia da escola e dos docentes, a partir de equipas multidisciplinares por si constituídas, capazes de identificar e estabelecer medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, numa abordagem escalonada de respostas, com base nas potencialidades e interesses de cada aluno (Alves, 2019a; Lei nº 54/2018, de 6 de Julho). Ademais, estamos perante um decreto que rejeita a ideia de que é necessário categorizar para intervir e revoga o conceito de *necessidades educativas especiais* (Alves et al., 2020; Lei nº 54/2018, de 6 de Julho), por se ter constituído numa ‘super-etiqueta’ (Sanches & Teodoro, 2006). Apesar das mudanças na política nacional em relação à inclusão, Alves (2019b) e Alves et al. (2020) acreditam que o sistema educacional não concretizou o direito à educação para todos, uma vez que nem todos os sistemas educativos concretizaram da mesma forma o impulso

para o desenvolvimento de escolas mais inclusivas oferecido por este decreto. Os resultados deste estudo, são o espelho desta afirmação, no sentido em que, ainda temos diferentes grupos de psicólogos a mobilizar diferentes práticas no seu dia a dia e preocupados com diferentes públicos-alvo, pelo que não se verifica um padrão de ação nacional como sugerido por Francisco et al. (2020). Na sua ótica, o princípio da educação inclusiva cumpre-se quando todos os profissionais caminharem no mesmo sentido.

Ademais, neste estudo, não se verifica uma mudança na mobilização de práticas dos psicólogos em contexto escolar face ao novo regime para a educação inclusiva que responsabiliza os docentes pela implementação de medidas e não os psicólogos, atribuindo-os, no entanto, um papel de parceria, orientado para uma prestação de serviços indireta para com os docentes e restantes profissionais da escola.

Alves et al. (2020) afirmaram que a inclusão de todos os alunos não se dá apenas colocando todas as crianças na escola regular. Também Alves (2019a) e Coloney e Gutkin (1995) acreditam que as mudanças nos sistemas educativos não são suficientes para modificar a prática dos psicólogos, porque as burocracias institucionalizadas que não se alteram apenas sob demanda.

Alguns autores acreditam que por meio de uma atualização da organização das próprias escolas que vai além da iniciativa política ainda conseguimos concretizar o princípio da educação inclusiva (Alves, 2019a, 2019b; Gaitas & Morgado, 2010; Gaitas & Carêto, 2022; Kershner, 2016; Silva, 2009; Szulevicz & Tanggaard, 2017). Para Alves et al. (2020) é necessário contemplar alterações estruturais ao nível da organização, currículo e estratégias de ensino e aprendizagem e oferecer real apoio à sua implementação. Na perspetiva de Alves (2019b), a educação inclusiva requer obrigatoriamente uma negociação de interesses da escola.

Em acréscimo, Gaitas e Carêto (2022) propõem a convivência entre diferentes grupos etários, uma perspetiva dialógica de aprendizagem e desenvolvimento, a diferenciação pedagógica, a necessidade de considerar a não linearidade da aprendizagem e do desenvolvimento e a construção de percursos à medida de cada aluno, discutir o sentido e a função do currículo na escolaridade obrigatória, escolas de pequena dimensão, cenários deliberativos de orientação democrática, a interdisciplinaridade e a colaboração da educação especial junto dos docentes para uma prática mais reflexiva.

Silva (2009) enfoca o investimento na formação de docentes a fim de suportar a sua ação e contribuir para a mudança de paradigma. Neste sentido, a autora sugere que todos os docentes desenvolvam conhecimento sobre pedagogia inclusiva.

Alves (2019a) acredita que a consciencialização da responsabilidade do docente neste processo é um aspeto fundamental. Para si, o docente tem que compreender que a inclusão deixa de ser trabalho para outros especialistas com o lançamento do Decreto-Lei nº. 54/2018, de 6 de Julho. Reforça também a colaboração entre docentes como uma das maiores exigências face a este novo paradigma, com o objetivo de remover barreiras a partir da prática de cada um e sugere uma reorganização de tempos e espaços das escolas e formação contínua de docentes.

Alves (2019b) oferece ainda algumas sugestões diretamente à formação de docentes, como a importância de levar os docentes a questionarem os seus pressupostos sobre diversidade, a reequacionar o papel e funcionamento das escolas, a encontrar formas de trabalhar em colaboração com outros, a aprofundar os seus conhecimentos sobre o quadro político em vigor, a pensar em diferentes estratégias de ensino, a compreender de que forma as crianças aprendem, a encontrar recursos para as dificuldades percebidas, a transformar o conhecimento em ação, a desenvolver uma atitude reflexiva, a procurar abordagens consultivas e a considerar a voz dos alunos.

No entanto, Freire e César (citado por Alves, 2019b) acrescentam que “any deep (policy) change may involve fears, uncertainty, doubt and also resistance in the agents who are responsible for implementing it”, pelo que para conseguirmos soltar-nos de práticas já enraizadas, é extremamente necessário apostar em processos que facilitem e apoiem os docentes nesta construção de uma escola mais inclusiva (Alves, 2019b).

O papel do psicólogo reside agora, aqui, nestas exigências à prática de todos os profissionais da escola, uma vez que se encontra numa posição distinta para potenciar esta mudança, porque é o único com acesso diário aos ambientes ecológicos que influenciam o desenvolvimento da criança, capaz e responsável por conduzir as mudanças em todo o sistema educativo (Conoley et al., 2020).

VII. Considerações Finais

A presente investigação procurou compreender a frequência com que os psicólogos a trabalhar em contexto escolar mobilizam as práticas consideradas e a eficácia que atribuem às mesmas.

Constatou-se, no entanto, que genericamente, os psicólogos se encontram mais orientados para um trabalho com as famílias. Contudo, e tendo em conta as variáveis de análise mencionadas, os resultados apontam para uma maior mobilização de práticas orientadas para o

trabalho com as famílias, mas também para o trabalho com os alunos em atendimento individual, apesar de os psicólogos com especialidade de formação base em Psicologia da Educação considerarem mais eficaz um trabalho junto dos professores. O estudo identifica ainda 3 perfis profissionais em função da frequência, estando um mais orientado para o trabalho com os alunos em atendimento individual, outro para o trabalho com as famílias e um terceiro que se divide entre os dois anteriores. Apesar de vários autores defenderem que o trabalho com os profissionais da escola é o melhor caminho para a construção de uma escola mais inclusiva (Conoley et al, 2020; DGE, 2018; Farrell & Woods, 2017; Fonseca et al., 2018; Gaitas & Morgado, 2010; Grilo, 1987; Gutkin & Conoley, 1990; McNab, 2009; Mendes et al., 2016; Mendes et al., 2018; OPP, 2017; Szulevicz & Tanggaard, 2017), os resultados deste estudo indicam que a prática da psicologia em contexto escolar ainda não se mobilizou neste sentido, apresentando-se, na ótica de Grilo (1987) e de Francisco et al. (2020) como uma prática ineficaz na resposta à educação inclusiva.

Atendendo aos resultados obtidos, entende-se que esta investigação representa um contributo para a prática dos psicólogos em contexto escolar, na medida em que, fornece recomendações sobre como transformar a sua prática, numa prática capaz de cumprir com o princípio da educação inclusiva. Contudo, não se sobrepõe à necessidade de reformular os planos de formação destes profissionais como sugerido por diferentes autores (Alves, 2019b; Alves et al., 2020; Conoley & Gutkin, 1995; Conoley et al., 2020; Farrell & Woods, 2017; Silva, 2009)

Relativamente às limitações deste estudo, considera-se que não foi possível questionar os participantes no sentido de compreender em que medida a comunidade escolar exigia a manutenção das práticas consideradas como no estudo de Mendes et al.(2016). A possibilidade de aprofundar esta questão numa segunda fase do estudo poderia esclarecer os resultados encontrados, uma vez que, os psicólogos teriam então oportunidade de clarificar os motivos pelos quais mobilizam determinadas práticas, mas consideram mais eficazes outras. Sugere-se desta forma, que esta segunda fase de entrevistas seja concretizada em estudos futuros.

Uma segunda limitação para este estudo, prende-se pelo número de itens do questionário, que, por um lado permitiu uma análise mais aprofundada do tema, mas por outro fez com que muitos participantes não concluíssem o preenchimento do questionário, o que reduziu significativamente o número de participantes, de uma amostra de 546, foram retirados 82 participantes. Sugere-se, desta forma, a revisão do questionário no que respeita à pertinência das questões para um melhor ajustamento do número de itens. Ainda relativamente ao

questionário, parece também pertinente, proceder-se à análise fatorial confirmatória dos instrumentos numa investigação futura, uma vez não tendo sido realizada neste estudo.

VIII. Referências

- Almada Negreiros, J. (2017). *A invenção do dia claro*. Assírio & Alvim.
- Almeida, L. (1989). O psicólogo educacional em Portugal: caracterização de tarefas, dificuldades e perspectivas futuras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 41(2), 106-120.
- Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilibrios Edições.
- Alves, I. (2019a). International inspiration and national aspirations: Inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 862-875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Alves, I. (2019b). Enacting education policy reform in Portugal—the process of change and the role of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 64-82. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693995>
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49(3), 281-296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Alves, R. (2012). *Transição do decreto-lei n° 319/91 para o 3/2008 no âmbito da educação especial: um estudo de caso* [Tese de Doutoramento em Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/9252>
- Antunes, M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475. <http://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Bairrão, J. (1968). O ensino da psicologia em Portugal: Situação e perspectivas. *Análise social*, 730-762. <https://www.jstor.org/stable/41008322>
- Castro, T., Abs, D., & Sarriera, J. (2011). Análise de conteúdo em pesquisas de Psicologia. *Psicologia: ciência e profissão*, 31(4), 814-825. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000400011>
- Coelho, V., Marchante, M., Raimundo, R., & Jimerson, S. (2016). Educational psychology in Portugal: Results of the 2013 International School Psychology Survey. *School Psychology International*, 37(1), 18-31. <http://doi.org/10.1177/0143034315605422>

- Conoley, J., & Gutkin, T. (1995). Why didn't—why doesn't—school psychology realize its promise?. *Journal of School Psychology, 33*(3), 209-217. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(95\)00009-B](https://doi.org/10.1016/0022-4405(95)00009-B)
- Conoley, J., Powers, K., & Gutkin, T. (2020). How is school psychology doing: Why hasn't school psychology realized its promise?. *School Psychology, 35*(6), 367-374. <https://doi.org/10.1037/spq0000404>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática* (F. Pereira, Ed.). Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.
- Creswell, J., & Creswell, J. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Dennis, R. (2004). So far so good? A qualitative case study exploring the implementation of consultation in schools. *Educational Psychology in Practice, 20*(1), 17-29. <https://doi.org/10.1080/0266736042000180384>
- Direção Geral da Educação. (2018). *Orientações Para O Trabalho Em Psicologia Educativa Nas Escolas*. Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/orientacoes_para_o_trabalho_em_psicologia_educativa_nas_escolas.pdf.pdf
- Doveston, M., & Keenaghan, M. (2010). Teachers and educational psychologists working together: what can we learn?. *Support for Learning, 25*(3), 131-137. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01451.x>
- Eckersley, K., & Deppeler, J. (2013). Mapping the practice of psychologists in schools in Victoria, Australia. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 30*(2), 157-170. <http://doi.org/10.1017/edp.2013.14>
- Farrell, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education, 21*(3), 293-304. <https://doi.org/10.1007/BF03173417>

- Farrell, P. (2010). School psychology: Learning lessons from history and moving forward. *School psychology international*, 31(6), 581-598. <http://doi.org/10.1177/0143034310386533>
- Farrell, P., & Venables, K., (2009). Can educational psychologists be inclusive? In P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell, (Eds.), *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice* (p. 117-126). Routledge.
- Farrell, P. & Woods, K. (2017). Consultation and the Role of the School Psychologist: Barriers and Opportunities. In C. Hatzichristou, & S. Rosenfield (Eds.). *The International Handbook of Consultation in Educational Settings*. (p. 217-231). Routledge.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using SPSS* (5th Ed.). SAGE.
- Fonseca, T., Freitas, C., & Negreiros, F. (2018). Psicologia escolar e educação inclusiva: A atuação junto aos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24, 427-440. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300008>
- Francisco, M., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, 28(2), 359-375. <https://doi.org/10.14417/ap.292>
- Gaitas, S., & Carêto, C. (2022). Educação inclusiva e as (insuperáveis?) fronteiras da organização escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 22, 1-20. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1816>
- Grilo, H. (1987). Serviços de psicologia educacional e expectativas dos professores. *Análise Psicológica*, 5, 677-688. <http://hdl.handle.net/10400.12/3264>
- Gutkin, T., & Conoley, J. (1990). Reconceptualizing school psychology from a service delivery perspective: Implications for practice, training, and research. *Journal of School Psychology*, 28(3), 203-223. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(90\)90012-V](https://doi.org/10.1016/0022-4405(90)90012-V)
- Hayes, M., & Stringer, P. (2016). Introducing Farouk's process consultation group approach in Irish primary schools. *Educational Psychology in Practice*, 32(2), 145-162. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1129939>
- Jimerson, S., & the ISPA Research Committee (2002). The International School Psychology Survey. Available from author at the University of California, Santa Barbara.
- Kershner, R. (2016). Including Psychology in Inclusive Pedagogy: Enriching the Dialogue?. *International Journal of Educational Psychology: IJEP*, 5(2), 112-139. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2016.2109>

- Lebeer, J., Birta-Székely, N., Demeter, K., Partanen, P., Candeias, A., Rebocho, M., Rosário, A., Bohács, K., Dawson, L., Orban, R., & Sonnesyn, G. (2011). Tests and instruments currently used. In J. Lebeer, A. Candeias, & L. Grácio (Eds.), *With a Different Glance: Dynamic Assessment of Functioning of Children at Development & Inclusive Learning*. (p.49-69). Maklu.
- López, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades investigativas en Educación*, 15(3), 1-21. <http://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21070>
- Maia, M. (2012). Princípios orientadores na avaliação e na intervenção numa perspetiva multidimensional da funcionalidade. In M. Maia (Ed.), *O uso da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde, versão crianças e jovens (CIF-CJ), em educação especial: documentação da funcionalidade e planeamento das práticas de intervenção*. FPCEUP.
- Marôco, J. (2021). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. ReportNumber.
- McNab, I., (2009). Collaborative consultation: psychologists and teachers working together. In P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell (Eds.), *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice* (p. 117-126). Routledge.
- Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., & Santos, C. (2007, 26-28 abril). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In J. M. Sousa (Presidente), *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores* (pp. 178-189). Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10773/6950>
- Mendes, S. (2019). *A Prática profissional da psicologia escolar*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Mendes, S., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. (2015). Psicólogos escolares em Portugal: perfil e necessidades de formação. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 405-416. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300006>
- Mendes, S., Abreu-Lima, I., Almeida, L., & Simeonsson, R. (2014). School psychology in Portugal: Practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), 115-125. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.863171>
- Mendes, S., Lasser, J., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. (2016). All different or all the same? Exploring the diversity of professional practices in Portuguese school psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 251-269. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0297-6>

- Mendes, S., Pinto, A., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. (2018). Práticas colaborativas dos psicólogos escolares portugueses: Uma análise de tipologias e contextos. *Análise Psicológica*, 36(4), 485-500. <https://doi.org/10.14417/ap.1373>
- Muchenje, F., & Kelly, C. (2021). How teachers benefit from problem-solving, circle, and consultation groups: a framework synthesis of current research. *Educational Psychology in Practice*, 37(1), 94-112. <https://doi.org/10.1080/02667363.2020.1866501>
- Nkoma, E., & Hay, J. (2018). Educational psychologists' support roles regarding the implementation of inclusive education in Zimbabwe. *Psychology in the Schools*, 55(7), 850-866. <https://doi.org/10.1002/pits.22147>
- O'Farrell, P., & Kinsella, W. (2018). Research exploring parents', teachers' and educational psychologists' perceptions of consultation in a changing Irish context. *Educational Psychology in Practice*, 34(3), 315-328. <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1461612>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2011). *Código deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses*. Ordem dos Psicólogos Portugueses. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/web_cod_deontologico_pt_revisao_2016.pdf
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2017). *Perfil das/os psicólogas/os da educação*. Ordem dos Psicólogos Portugueses. http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/perfil_das_dos_psicologas_os_da_educacao.pdf
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2019). *Parecer OPP: projeto de regulamento que define o ato médico*. Ordem dos Psicólogos Portugueses. https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/parecer_opp_sobre_o_regulamento_que_define_o_ato_medico.pdf
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2021). *Recomendações do conselho de especialidade de psicologia clínica e da saúde*. Ordem dos Psicólogos Portugueses. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/recomendaacoes_sobre_a_estrutura_aao_do_tempo_de_trabalho_nos_contextos_clinicos_e_da_saude.pdf
- Prychodco, R., Fernandes, P., & de Camargo Bittencourt, Z. (2019). Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. *Revista Educação Especial*, 32, 1-23. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X37467>

- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de educação*, 8(8).<http://hdl.handle.net/10437/1395>
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153. <http://hdl.handle.net/10437/1760>
- Szulevicz, T., & Tanggaard, L. (2017) *Educational Psychology Practice: A New Theoretical Framework*. Springer.
- UN General Assembly. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1. <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- UNESCO (2019) *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. H.M.S.O

Documentação Jurídica:

- Decreto-Lei nº. 319/1991, de 23 de Agosto. *Diário da República n.º 193/1991, Série I*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº. 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República n.º 4/2008, Série I*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº. 54/2018, de 6 de Julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Ministério da Educação.
- Regulamento nº. 107-A/2016, de 29 de Janeiro. *Diário da República n.º 20/2016, Série II*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.