

**Para uma prática do psicólogo escolar:
Uma reflexão e uma experiência¹**

**Diana Vieira
1996**

¹ Vieira, D. (1996). Para uma prática do psicólogo escolar: uma reflexão e uma experiência. In Almeida, L., Silvério, J. & Araújo, S. (Orgs.), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Vol.I*. Braga: Universidade do Minho.

Ao analisarmos a situação da intervenção da psicologia escolar no ensino básico e secundário, facilmente nos apercebemos da falta de recursos existentes: algumas escolas (uma minoria) têm um psicólogo a tempo inteiro e as restantes têm, no melhor dos casos, a presença de um psicólogo a tempo parcial.

Esta situação é tanto mais problemática quanto, mesmo nos casos em que existem psicólogos, estes têm uma grande dificuldade em dar resposta, de forma abrangente e eficaz, aos pedidos/necessidades que lhe são colocados pela escola no seu todo.

De facto, a capacidade de resposta dos psicólogos escolares é rapidamente ultrapassada pelos inúmeros pedidos de intervenção individual e remediativa com que são confrontados: os atendimentos efectuados em gabinete, apesar de frequentemente suscitarem mudanças positivas em alguns alunos, são em número sempre muito pequeno em relação às necessidades da população da escola. Assim, é fenómeno corrente a existência de extensas listas de espera de alunos que necessitam de uma intervenção do âmbito psicológico.

Esta situação está na origem de alguns sentimentos de frustração quer por parte daqueles que recorrem aos serviços de psicologia das escolas (alunos, professores, encarregados de educação), na medida em que as suas necessidades não têm resposta devido à falta de tempo por parte do psicólogo escolar, quer também no próprio psicólogo, uma vez que este percebe uma enorme quantidade de pedidos aos quais se vê impossibilitado de responder. A esta frustração está muitas vezes associada uma situação geradora de stress no próprio psicólogo através da vivência de uma situação profissional que ele dificilmente consegue controlar.

Ainda que possamos associar esta situação às condições em que o psicólogo escolar intervém - um psicólogo para uma população escolar de mais de mil alunos - a sua solução não poderá ser perspectivada unicamente em termos de um aumento do número de psicólogos por escola, o que pelo menos a curto-médio prazo seria irreal.

Ao sermos confrontados com esta situação e tendo em conta que o aumento do número de psicólogos por escola implica uma decisão que nos ultrapassa, procuramos desenvolver estratégias que nos ajudassem a responder, em tempo real, à situação com que nos confrontávamos. Assim, no nosso ponto de vista, a resposta a esta situação passava necessariamente por uma outra forma de perspectivar a nossa intervenção.

Encontrando um certo paralelismo entre a situação que estávamos a viver e as condições de emergência da Psicologia Comunitária, encontramos neste modelo um quadro de referência que nos ajudou a começar a reorganizar a nossa intervenção.

Em termos gerais poderemos considerar três alterações significativas que se interpenetram: a orientação da intervenção no sentido da prevenção, a passagem de uma atitude reactiva para uma atitude proactiva e a utilização dos próprios recursos da escola para o desenvolvimento das acções interventivas.

As debilidades das intervenções remediativas foram já sublinhadas por vários autores. Por exemplo, segundo Conyne (1987), as práticas de âmbito remediativo tornam-se infrutíferas devido a uma série de factores. No contexto escolar podemos apontar como exemplos imediatos a enorme discrepância entre a procura e a oferta e também o facto deste tipo de serviços nada poder fazer para reduzir a emergência de novos casos ou pedidos. De facto, a intervenção remediativa possui a sua utilidade nos casos em que os problemas já existem mas, para quem se preocupa em diminuir a emergência de novos casos, torna-se pertinente desenvolver práticas interventivas que permitam reduzir aquela incidência.

A importância da prevenção primária é hoje um facto indiscutível. O que se torna mais difícil é levar isso à prática, sendo frequentemente colocada a seguinte questão: mas se o psicólogo escolar nem sequer possui tempo para responder aos problemas já existentes, quando e como poderá aplicar programas de prevenção primária?

De facto, num primeiro momento da nossa intervenção em contexto escolar, a avalanche de pedidos de intervenção colocados “obrigou-nos” a desenvolver uma atitude de tipo reactivo caracterizada por um (grande) esforço para tentar dar resposta a esses pedidos. A inoperância deste tipo de acção levou-nos a tentar desenvolver uma atitude de tipo proactivo, em que as acções a desenvolver na escola partiam do próprio projecto de intervenção negociado com outros agentes educativos. Esta alteração induziu, por recorrência, outras alterações no próprio processo de intervenção, como por exemplo, o facto de discutir e negociar com os professores os tipos de acção a desenvolver alterou a atitude de alguns deles, na medida em que deixaram de ter unicamente um papel de “passar” para o psicólogo os problemas/alunos para assumir algumas responsabilidades no processo.

No quadro de uma intervenção de âmbito preventivo, pensamos que o psicólogo que trabalha em contexto escolar beneficiaria também do desenvolvimento da intervenção comunitária.

Conforme já foi referido anteriormente, a perspectiva de intervenção que temos vindo a desenvolver insere-se na lógica da intervenção comunitária. Por exemplo, a utilização dos recursos da comunidade representa uma das suas principais orientações.

De facto, a escola pode ser conceptualizada como uma comunidade na medida em que consiste num sistema constituído por subsistemas interdependentes em permanente interacção com outros sistemas paralelos ou mesmo envolventes (Morais, 1991).

Na implementação de programas de intervenção comunitária em que a escola constitui a comunidade-alvo, e, relativamente à primeira fase - Análise e avaliação comunitária - (Ochoa & Fuster, 1991), o psicólogo escolar encontra-se numa posição privilegiada. De facto, o psicólogo escolar já conhece a estrutura, o funcionamento, os problemas e as necessidades da comunidade em que trabalha, bastando apenas re-olhar a escola no prisma da intervenção comunitária. Para tal, terá que avaliar quais são os recursos humanos, materiais e organizativos disponíveis, quais os elementos que poderão dificultar a intervenção e de que forma essas dificuldades poderão ser ultrapassadas.

Nesta avaliação importa ter presente que na conceptualização de comunidade, para além das características físico-geográficas sublinhadas por Moraes (1991), importa também ter em conta as suas componentes psico-sociais sublinhando “as interacções e laços comuns que se estabelecem entre vários membros de um grupo que podem não viver num mesmo local geográfico” (Vidal, 1990; In Miguez, 1996). Este sentido de Comunidade foi denominado por Sarason (1974) como “*sentido psicológico de comunidade*”:

"É a percepção de similariedade com outros, reconhecimento de interdependência com outros, o desejo de manter esta interdependência dando ou fazendo pelos outros o que se espera deles, o sentimento de que se é parte de uma estrutura segura e estável." Sarason, 1974

Ora, se do ponto de vista físico-geográfico não temos dúvidas de que a escola pode ser considerada como uma comunidade, já do ponto de vista psico-social - o sentido de "nós" enquanto conjunto de características psicológicas partilhadas (intimidade, coesão social, valores morais) e com continuidade no tempo - a escola enquanto comunidade parece-nos longe de ser uma realidade.

De facto, uma parte significativa das escolas, sobretudo aquelas fora dos grandes centros urbanos, são “lugares de passagem” que inspiram muito pouco esse sentimento de "nós": os professores encontram-se muitas vezes a caminho da efectivação nos seus centros urbanos de origem, os alunos encontram-se num caminho, muitas vezes desmotivado, para um (des) emprego não muito entusiasmante.

Assim, a avaliação da disponibilidade dos recursos humanos, materiais e organizativos disponíveis bem como a sua potenciação passa por uma compreensão dessa realidade psico-socio-organizativa da escola: só assim poderemos detectar quais os elementos facilitadores e constringedores para a intervenção e de que forma poderemos agir.

Sendo o aproveitamento dos recursos humanos (professores, encarregados de educação) disponíveis na comunidade escolar um dos factores de sucesso para uma maior rentabilização do trabalho do psicólogo escolar, é importante que se desenvolvam estratégias de sensibilização e de motivação dos diferentes grupos existentes na escola. Este trabalho será tanto mais difícil e complexo quanto o sentido psicológico de comunidade for mais débil.

Passaremos então à apresentação de um exemplo da aplicação concreta das ideias acima explicitadas.

Um Programa de Desenvolvimento de Competências Sociais

Este programa surgiu a partir da constatação de uma necessidade verbalizada pelos professores de uma das escolas em que trabalhamos: reduzir a agressividade na população discente. De facto, na nossa prática enquanto psicóloga escolar, temos vindo a constatar um aumento significativo da frequência de queixas por parte dos professores relativamente ao aumento da agressividade nos alunos e a uma certa ausência de regras no relacionamento interpessoal, seja dentro ou fora da sala de aula, seja em relação aos professores ou aos próprios alunos entre si.

É de salientar que a agressividade tem constituído um dos problemas mais comuns detectado nas crianças e o comportamento agressivo na infância encontra-se associado a algumas patologias na idade adulta (Milan & Kolko, 1985; Spivack & Shure, 1988).

Uma vez que o problema da agressividade relatado pelos professores não se referia a casos pontuais mas sim a uma tendência geral e dado que não seria de todo viável intervir junto de todos esses alunos, propusemos uma intervenção preventiva com objectivos a médio e longo prazo que se traduziu num programa de prevenção destinado aos alunos do 5º ano de escolaridade. Futuramente, o programa seria aplicado a todos os alunos desse ano de escolaridade nos anos lectivos vindouros.

A literatura tem demonstrado que o treino da assertividade diminui significativamente a frequência dos comportamentos agressivos (Milan & Kolko, 1985; Rotheram-Borus, 1988). Também o treino de resolução de problemas interpessoais tem sido apontado

como eficaz na intervenção com crianças agressivas (Spivack & Shure, 1988).

A assertividade poderá ser definida como um conjunto de competências verbais e não-verbais necessárias para interagir com os outros de forma adequada (Rotheram-Borus, 1988). O respeito pelos outros associado à capacidade de defender os seus próprios direitos caracteriza a adequação na interacção com os outros.

As competências de resolução de problemas interpessoais são definidas como a capacidade de pensar em múltiplas alternativas para resolver um problema interpessoal bem como a capacidade de considerar as potenciais consequências de cada alternativa (Spivack & Shure, 1988).

Assim, o Programa de Desenvolvimento de Competências Sociais (P.D.C.S.) por nós elaborado, constituído por catorze sessões com a duração de cinquenta minutos cada, tem como objectivo geral prevenir a agressividade através da promoção de relações interpessoais mais positivas entre as crianças e destas com os adultos que as rodeiam.

Os objectivos específicos do P.D.C.S. são a promoção do desenvolvimento da assertividade e das competências de resolução de problemas interpessoais.

A primeira sessão tem como objectivos dar a conhecer aos alunos alguns aspectos globais do programa, promover a coesão no grupo, estabelecer um contrato de contingências (Rimm & Masters, 1979; In Milan & Kolko, 1985) com os alunos e avaliar as suas expectativas face ao programa. As três sessões seguintes têm como objectivo promover nos alunos a tomada de consciência para a importância dos aspectos não-verbais no processo de comunicação interpessoal. Treinar os alunos na utilização da assertividade constitui o objectivo das cinco sessões seguintes. Nas quatro sessões que se sucedem o objectivo é desenvolver nos alunos competências de resolução de problemas interpessoais. Finalmente, a última sessão tem como objectivo a avaliação do programa por parte dos alunos participantes.

A dinâmica no decorrer das sessões reveste-se de um carácter algo lúdico de forma a torná-las atractivas para os alunos. No entanto, em cada sessão existem também momentos de reflexão associados a cada actividade, sendo estes momentos fundamentais para a aquisição e consolidação das competências em causa.

No sentido de incrementar a motivação para a aprendizagem dentro das sessões é aplicada a estratégia de economia de fichas (Ayllon & Arzin, 1965; In Kanfer & Phillips, 1970). Os alunos são reforçados pela execução adequada das actividades propostas através

da entrega de cartões verdes (*tokens*) que, no final do programa darão direito à participação numa actividade recreativa.

Uma estratégia eficaz para promover a generalização das competências adquiridas é a prescrição de trabalhos de casa (Hargie, 1987). Na maior parte das sessões há trabalhos para casa e a realização destes é também reforçada através de entrega de um cartão verde.

No final de cada sessão cada aluno recebe uma folha-resumo que serve como instrumento de reflexão sobre as aprendizagens realizadas e também como material de apoio para a realização dos trabalhos de casa.

Apesar de estarmos a aplicar o P.D.C.S. em duas escolas, optámos pela descrição desta experiência em apenas uma das escolas no sentido de facilitar a descrição do modo como esta intervenção se foi desenvolvendo.

Dado que não seria viável em termos de disponibilidade de tempo sermos nós a aplicar directamente o programa aos alunos, foi organizado um grupo de dez professores que se voluntariaram para trabalhar connosco na modalidade de consultadoria, sendo eles os responsáveis pela intervenção directa com os alunos. Segundo Conyne (1987), a consultadoria define-se como um processo triádico no qual um profissional especializado ajuda o consulente a mobilizar recursos para lidar com a situação-alvo da forma mais eficaz. Neste programa, cada professor (consulente) aplica o programa a um grupo de catorze alunos em horário extra-curricular enquanto que o nosso papel de consultor se concretiza através da realização de reuniões com os professores.

Anteriormente à aplicação do P.D.C.S. junto dos alunos, foram realizadas várias reuniões com os professores participantes, tendo como objectivos apresentar uma versão preliminar do P.D.C.S., solicitar a sua participação no planeamento de algumas actividades do programa, planear a avaliação dos alunos antes do início da aplicação do programa e planear as medidas necessárias para a aplicação do mesmo, tais como, apresentação do P.D.C.S. aos alunos, inscrições dos alunos voluntários, selecção dos alunos participantes (visto que na maioria das turmas o número de alunos interessados em participar no programa excedeu o número de alunos permitido) e coordenação entre o horário de cada professor, da turma e das salas disponíveis.

Simultaneamente iniciou-se a intervenção junto dos pais dos alunos seleccionados para participar no programa. Esta intervenção tem vindo a ser efectuada por nós e consiste em reuniões mensais que se poderão subdividir em três momentos distintos: antes, durante e depois da aplicação do programa.

Num primeiro momento o contacto com os pais tem como objectivos a explicitação dos objectivos do programa, a estrutura e utilidade do mesmo, a sensibilização para a sua participação activa e a avaliação dos alunos antes do início da aplicação do programa.

Num segundo momento a intervenção junto dos pais tem como objectivos principais sensibilizá-los de forma mais aprofundada para o treino da assertividade e para o treino da resolução de problemas interpessoais, e para o acompanhamento, em casa, das sessões decorridas semanalmente com os alunos. É sugerida a leitura e reflexão da folha-resumo em conjunto com o aluno e é prescrito o reforço positivo da exibição das competências promovidas pelo programa.

Para a última reunião com os pais temos como objectivo avaliar novamente os alunos após a conclusão do P.D.C.S. e avaliar a própria intervenção junto dos encarregados de educação.

Durante a implementação do P.D.C.S. as reuniões com os professores têm como objectivos avaliar as sessões efectuadas, avaliar as dificuldades sentidas, encontrar soluções para as ultrapassar e preparar as sessões seguintes.

No final do P.D.C.S. será efectuada uma avaliação dos alunos utilizando os mesmos parâmetros da avaliação realizada previamente. Além disso, o programa será também avaliado pelos próprios alunos e pelos professores responsáveis pela sua aplicação.

Conclusão

Se com aplicação do P.D.C.S. iremos ou não atingir os objectivos propostos, é demasiado cedo para o dizer. No entanto, o nosso principal objectivo ao apresentar o programa foi exemplificar um modo de incluir a prevenção nas práticas do psicólogo que exerce a sua actividade profissional em contexto escolar.

Pensamos que a prática do psicólogo nas escolas deverá cada vez mais afastar-se de intervenções remediativas (não deixando, no entanto, de as efectuar em alguns casos) e aproximar-se de uma intervenção mais preventiva e abrangente, intervenção essa que vise originar mudanças mais globais e não apenas mudanças pontuais em alguns indivíduos.

Assim, penso que a prevenção primária deverá ser um dos objectivos primordiais do psicólogo nas escolas uma vez que prevenir não só diminuirá a médio e longo prazo a necessidade de intervenções do âmbito remediativo como também acarretará mudanças positivas na globalidade da comunidade escolar, alterando e melhorando até o seu clima e a sua cultura.

Se a elaboração de programas deste tipo são, sem dúvida, da responsabilidade do psicólogo escolar (no contexto escolar, só aquele possui as competências profissionais necessárias para o fazer), a sua aplicação, a nosso ver, deverá ficar essencialmente a cargo dos professores da escola. O envolvimento dos professores na aplicação de programas de prevenção é vantajoso na medida em que torna viável o que, em termos temporais, seria impraticável se estivesse dependente da intervenção directa do próprio psicólogo. Parece-nos, portanto, que uma maior proximidade entre o psicólogo e os professores e um trabalho de colaboração no âmbito da consultadoria será uma forma eficaz de rentabilização do trabalho do psicólogo escolar.

De facto, o psicólogo escolar deverá cada vez mais perspectivar a sua intervenção no sentido da promoção do desenvolvimento dos indivíduos e recorrer à contribuição dos diferentes agentes educativos (Cruz, Almeida & Gonçalves, 1985).

É neste sentido que consideramos de fundamental importância para o sucesso das intervenções que o psicólogo promova o envolvimento dos elementos da comunidade, quer na concepção, quer na realização dos programas. Deste modo poderá contribuir para um aumento do sentido psicológico de comunidade, condição necessária, ainda que não suficiente, para que a comunidade, em conjunto com o psicólogo escolar, encontre respostas para as dificuldades com que se confrontam.

Esperamos, com este artigo, dar alguma contribuição para a criação de uma Escola melhor uma vez que o contexto escolar tem uma importância primordial enquanto um dos principais microsistemas (Bronfenbrenner, 1979) possuidor de um papel vital na promoção do desenvolvimento humano.

Referências

- Almeida, L. (1991). O psicólogo e a intervenção comunitária. *Psicologia Comunitária: Experiências e Reflexões*; Porto: APPORT.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Budd, K. (1985). Parents as mediators in the Social Skills Training of children. In L'Abate, L.; Milan, M. *Handbook of Social Skills Training and Research*, N.Y.; Wiley and Sons.
- Campos, B. P. (1985). Consulta psicológica e programas de desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 5-9.
- Campos, B.P. (1988). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 3-13.

Conyne, R.K. (1987). *Primary Preventive Counseling*. London, Ed. Sage.

Cruz, J.F., Almeida, L. & Gonçalves, O. (1985). Psicologia e Educação em Portugal. In Cruz, J.F.; Almeida, L. & Gonçalves, O. (EDS), *Intervenção psicológica na educação*. Porto: APLP.

Hargie, O.D. (1987). Social and Life Skills Teaching in schools: a review of research findings. In Cruz, J.F., Gonçalves, R.A. & Machado, P.P.P. (Eds), *Psicologia e Educação: investigação e intervenção*. Porto: APPORT.

Iglésias, E.B. (1987). Aplicaciones de las terapias de solución de problemas al ambito escolar. In Cruz, J.F., Gonçalves, R.A. & Machado, P.P.P. (Eds), *Psicologia e Educação: investigação e intervenção*. Porto: APPORT.

Kanfer, F.H. & Phillips, J.S. (1970). *Learning Foundations of Behavior Theory*. N.Y; Wiley and Sons.

Marujo, H.A. (1987). Perspectiva desenvolvimentalista, preventiva e comunitária da Psicologia nas práticas educativas. In Cruz, J.F., Gonçalves, R.A. & Machado, P.P.P. (Eds), *Psicologia e Educação: investigação e intervenção*. Porto: APPORT.

Matos, M.G. e cols. (1995). *Programa de Promoção da Competência Social*. PES: Ministério da Educação.

Miguez, J.M. (1996). *A emergência da Psicologia Comunitária*. Policopiado.

Morais, M.F. (1991). A instituição e a mudança: implicações para a Intervenção em Comunidade. *Psicologia Comunitária: Experiências e Reflexões*; Porto: APPORT.

Ochoa, G.M. & Fuster, E.G. (1991). Psicología comunitaria: Un modelo general de intervencion. *Psicologia Comunitária: Experiências e Reflexões*; Porto: APPORT.

Phillips, B.N. (1990). *School Psychology at a Turning Point*. Jossey-Bass Publishers.

Rotheram-Borus, M.J. (1988). Assertiveness Training with Children. In Price, R., Cowen, E., Lorion, R., McKay, J.R. (ed) *Fourteen Ounces of Prevention*. Washington: APA.

Sanchez, J.M.R. & Ochoa, G.M. (1988). Desenvolvimento da competência social em crianças de 10 anos, *Jornal de Psicologia*, 7,2,13-20.

Sarason, S.B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San-Francisco: Josey-Bass.

Spivack, G & Shure, M.B. (1988). Interpersonal Cognitive Problem Solving. In Price, R., Cowen, E., Lorion, R., McKay, J.R. (ed) *Fourteen Ounces of Prevention*. Washington: APA.

Strayhorn, J. & Stain, P. (1986). Social Language Skills for Preventiva Mental Health: What, How, who and Whem. In Strain,

P.,Guralnick, M. & Walker, H. *Children's Social Behaviour*;
Academic press.