

## Introdução

*«Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado».*

Rubem Alves, 2004

O mundo contemporâneo é marcado pela total liberdade de circulação, seja de bens, de pessoas, de informação. Nunca como antes se assistiu a uma mobilidade tão acentuada, com conseqüentes transformações no modo de vida das pessoas.

Hodiernamente, todas as barreiras se esbatem e qualquer cidadão pode facilmente aceder a serviços dentro e fora do seu país. O desafio actual inerente a esta mobilidade passa pelo assegurar da qualidade dos serviços prestados dentro do espaço europeu, o que se prende, de forma directa, com o exercício da Psicologia.

*«O Processo de Bolonha representa um desafio tão importante como os que estão definidos na Estratégia de Lisboa e que visam para a Europa os perfis próprios de um espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social»* (Ministério da Ciência e do Ensino Superior). Considera-se que uma possível resposta para garantir a qualidade dos serviços prestados pelo psicólogo se encontra consignada no actual enquadramento do Psicólogo Europeu, exposto no *Europsy*. Este documento dá corpo à nossa prática, e a sua análise leva-nos a colocar algumas questões: Que desafios se colocam à prática do psicólogo europeu? Que metas devem orientar os nossos serviços de psicologia? Que competências deverá desenvolver um psicólogo a fim de garantir a qualidade dos seus serviços?

É no seguimento do Processo de Bolonha e na tentativa de reconhecer a qualificação profissional que surge este relatório para obtenção do grau de mestre em Psicologia: nas próximas páginas relatadas as actividades realizadas no último ano de licenciatura que vão ao encontro das competências exigidas ao Psicólogo Europeu. Deste modo, no Capítulo I, começamos por apresentar uma breve caracterização do papel do psicólogo em contexto europeu seguida, no Capítulo II, de uma caracterização do contexto escolar do Serviço de Psicologia onde fui integrada. Por sua vez, no terceiro Capítulo são descritas as actividades que integraram o estágio em Psicologia Escolar e da Educação, no ano lectivo 2006/2007 no âmbito da Intervenção

directa seguidas, no Capítulo IV das actividades de Intervenção Indirecta. Por último, no Capítulo V é apresentado um artigo resultante de uma investigação em contexto escolar levada a cabo igualmente no quinto ano de licenciatura.

Por fim, nas considerações finais procede-se a um balanço geral deste ano, destacando os aspectos mais positivos e negativos no decurso do mesmo.

## **Capítulo 1**

### **Ser Psicólogo em contexto europeu**

O Processo de Bolonha (1999) surge na sequência de afirmação de um compromisso entre os vários estados membros da EU, com o intuito de, na União Europeia, ao nível do ensino superior, uniformizar os ciclos de estudo conducentes aos diferentes graus académicos, bem como a consequente qualificação profissional. Em função deste propósito foram identificadas seis linhas de acção, que regulamentam um sistema de graus, comparável e legível: a adopção de um sistema de ensino superior fundamentalmente baseado em dois ciclos, o estabelecimento de um sistema de créditos, a promoção da mobilidade e da cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade e por último, a promoção da dimensão europeia no Ensino Superior. Posteriormente, o Comunicado da Praga acrescenta a promoção da aprendizagem ao longo da vida, tal como um maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de Ensino Superior, e a promoção da atractibilidade do Espaço Europeu do Ensino Superior (Ministério da Ciência e Ensino Superior).

Neste sentido, torna-se possível, aos estudantes de qualquer estabelecimento de ensino superior, iniciar e concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer Estado membro.

Actualmente, na Europa, temos vindo a assistir a algumas mudanças na percepção dos serviços de psicologia: até aqui os psicólogos têm regido a sua prática profissional em função de um enquadramento nas políticas educacionais, nos governos vigentes, nos códigos de trabalho, entre outros. O exercício da actividade de psicólogo tem sido tradicionalmente pautado por uma diversidade de práticas e metodologias por parte de diferentes países, até mesmo na legislação que regulamenta a actividade do psicólogo. Contudo, os esforços actuais pautam-se por uma tentativa de uniformizar a prática profissional, de modo a promover e facilitar a livre circulação de serviços e pessoas dentro do espaço europeu. Para tal, o Conselho

Europeu e o Parlamento Europeu propõem uma “revisão radical” do sistema de reconhecimento e qualificação profissional (*EUROPSY*). Por conseguinte, e segundo estes organismos, os psicólogos, tal como outros profissionais, devem ter a oportunidade de se formar ou exercer a prática em qualquer parte da União Europeia, sendo referenciado como Psicólogo Europeu “*Registered EuroPsy Psychologist*”.

Para obter a designação de Psicólogo Europeu registado (*Europsy*) são necessários alguns requisitos, de entre os quais se destacam: (i) ter completado com sucesso um plano de estudos numa universidade ou instituição equivalente - abrangido por uma lei que garanta o título nacional ou qualificação de psicólogo - com duração de pelo menos cinco anos ou 300 ECTS<sup>1</sup>; com prática supervisionada, perfazendo um total de 360 ECTS; (ii) mostrar evidências de competências em pelo menos um ano de prática supervisionada com parecer favorável do supervisor e de acordo com o Código Ético e Deontológico. Por sua vez, os clientes (cidadãos ou instituições) têm igualmente direito a usufruir de serviços de psicologia/psicólogos competentes e qualificados para a sua área de actuação, dentro do espaço europeu, de acordo com os seus interesses e necessidades.

Neste sentido, foram criados quadros de referência comuns, que comparam e estabelecem as equivalências das qualificações académicas e profissionais, e que garantem os níveis de qualidade na União Europeia. Uma das bases deste referencial assenta no conceito de *competência*, que pode ser visível e avaliada em diversos contextos, seja na prática dependente ou independente.

De um modo geral, existem dois grupos de competências que o psicólogo tem que demonstrar ter adquirido: por um lado as competências relacionadas com a prática profissional especializada, os conhecimentos e *skills* próprios deste grupo profissional (competências primárias). Por outro lado, um conjunto de competências transversais, comuns a diversas profissões e serviços, que garantem a eficiência e qualidade do serviço prestado. Relativamente às primeiras, consideram-se actividades e competências profissionais prestadas pelos serviços de psicologia num determinado contexto, o estabelecimento de objectivos, a avaliação, intervenção e comunicação, as quais devem ser reflexo de conhecimentos, compreensão e competências de actuação guiadas eticamente. No que concerne às competências transversais são referidas: a prática de investigação, a aposta na formação contínua, a capacidade de desenvolvimento de relações interpessoais e a optimização de parcerias e de competência de auto-reflexão e de autocrítica.

---

1 ECTS é uma abreviatura de *European Credits Transfer System*, ou seja, Sistema Europeu de transferência de Créditos.

## Capítulo 2

### Exercer funções em contexto escolar: uma experiência na Escola Básica 2/3 João Franco do Fundão

*«A escola de hoje não é mais o edifício onde os professores transmitem saberes aos alunos. A escola de hoje é uma comunidade onde vários intervenientes dialogam e interagem, provocando relacionamentos positivos e construtivos onde cada um se encontra a si e aos outros, perseguindo objectivos comuns».*

Projecto educativo 2004/2007

A minha experiência como Psicóloga em contexto escolar surge integrada no Estágio da licenciatura em Psicologia Escolar, durante o ano lectivo 2006/2007, e teve lugar na Escola Básica 2/3 João Franco do Fundão. Esta escola é sede do Agrupamento<sup>2</sup> vertical de Escolas João Franco, constituído por 17 estabelecimentos de ensino: quatro Jardins-de-infância (Capinha, Enxames, Fatela e Peroviseu), dez Escolas do 1.º Ciclo (Alcaria, Capinha, Enxames, Escarigo, Fatela, Santa Teresinha, Quintãs, Peroviseu, Salgueiro e Valverde). Este agrupamento integra ainda o Ensino Básico Mediatizado (EBM) em Peroviseu e Quintãs. Tem ainda sede na Escola, o Centro de Formação de Professores (Centro de Formação Concelhio do Fundão). Por conseguinte, a escola, à semelhança de tantas outras, funciona como um catalisador de pessoas, de experiências e de parcerias, estando desta forma ao serviço não só da comunidade escolar, mas também com influência na comunidade educativa.

No agrupamento de escolas João Franco do Fundão, a construção de saberes é guiada por valores, materializados no seu projecto educativo, “um instrumento de liberdade e autonomia da escola, permitindo-lhe construir uma estratégia e afirmar-se nas suas particularidades perante uma globalidade nacional” (*in* Projecto Educativo do Agrupamento).

---

<sup>2</sup> De acordo com o Diário da República, Suplemento, Número 103/98, Ministério da Educação, artigo 5.º, «*agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização de finalidades como (a) favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; (b) superar situações de isolamento de estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos; (c) garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma; (d) valorizar e enquadrar experiências em curso».*

O objectivo educacional proposto pelo Projecto Educativo passa pela formação integral da pessoa e aluno nas suas diversas dimensões, cabendo ao aluno o papel de actor principal na construção de saber, funcionando o professor como mediador das aprendizagens, activas, significativas e integradoras. O processo de ensino-aprendizagem deverá valorizar a aquisição e promoção dos conhecimentos, das atitudes, dos valores e das capacidades. O funcionamento da escola assenta numa hierarquia de órgãos e funções, cuja estrutura se encontra representada no seu organograma (Anexo 1).

## **2.1. Serviço de Psicologia e Orientação**

O Serviço de Psicologia e Orientação (S.P.O.) é *«uma unidade especializada de apoio educativo, integrado na rede escolar e que desenvolve a sua acção nos domínios da orientação escolar, do apoio psicopedagógico a alunos, pais e professores no contexto das actividades educativas e ainda do apoio ao desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade»* (Decreto-Lei, n.º 190/91 de 17 de Maio).

Sedeado na escola João Franco, o S.P.O. existe desde 1997, surgindo de um projecto no âmbito do PRODEP. A Dra. Micaela Brás assume a responsabilidade do S.P.O. como psicóloga desde o ano lectivo de 1999/2000, data em que abre a vaga por parte do Ministério da Educação. A área de influência deste S.P.O. abrange, para além da Escola sede, a Escola Profissional do Fundão. Quanto às restantes escolas do agrupamento, embora não integrem a sua área educativa, usufruem dos serviços de psicologia pelo que a psicóloga desloca-se às mesmas, sempre que solicitada.

Partilhando inicialmente o espaço com o Apoio Educativo, desde 2005, o S.P.O. encontra-se instalado fisicamente no piso 1, junto das salas de Educação Visual e Tecnológica, num espaço próprio. Este gabinete, com uma dimensão razoável, é constituído por uma mesa redonda ao centro, com quatro cadeiras, uma secretária com um computador, um sofá e armários com material de avaliação e intervenção psicológica, bem como os processos relativos aos alunos.

Duas das paredes são envidraçadas (com janelas de vidro baço) o que torna este espaço confortável, com bastante luminosidade e privacidade, algo importante neste serviço. Todavia, este espaço é contíguo ao recreio, pelo que os níveis de ruído são elevados, interferindo negativamente, por vezes, com o desenrolar das actividades.

A prática do S.P.O. na escola vai ao encontro da abordagem do Cubo de Morrill<sup>3</sup>, abrangendo diversas valências, serviços e níveis de escolaridade. «*Lindsay introduz o meio-escola, como variável de avaliação-intervenção, deixando o problema educativo de ser atribuído apenas à criança. No processo de desenvolvimento, estão implicados não só as capacidades e incapacidades da criança, mas também os recursos e deficiências do meio. O desenvolvimento depende da sua interacção compensatória ao longo do tempo*» (Pinto e Leal, 1991).

Assim, a intervenção do S.P.O. pode dirigir-se para o indivíduo, o grupo primário, o grupo associativo ou até mesmo a Instituição ou comunidade. A sua finalidade depende do objectivo da acção: deste modo, passará pela remediação de algum problema, pela prevenção ou pela promoção de um comportamento ou competência Morrill *et al* (1974). A intervenção pode então seguir o método directo (consulta psicológica educacional, por exemplo) ou indirecto (consultadoria). Embora se caracterize por uma acção essencialmente remediativa, devido à necessidade de responder à quantidade e à diversidade de pedidos, no entanto, nos últimos anos tem procurado orientar a sua acção de modo a ser mais proactiva, propondo estratégias preventivas e promocionais, tentando mudar a imagem tradicional deste profissional, a de um Psicólogo bombeiro que se limita a apagar “fogos”.

Os pedidos de apoio psicológico podem ser efectuados por qualquer interveniente no processo educativo (Director de Turma, professores, funcionários, encarregados de educação e/ou aluno) através do preenchimento de uma ficha de sinalização. Tendo em conta a diversidade de actividades solicitadas e passíveis de desenvolvimento, a ordem de intervenção para cada uma das actividades é realizada respeitando a especificidade e necessidades sentidas pela comunidade educativa.

De modo sucinto, as diferentes modalidades de acção do S.P.O. passam por:

- (1) Acção de Formação, actividade desenvolvida, pelo menos uma vez em cada ano lectivo. Destina-se a professores e/ou outros agentes educativos e debruçam-se sobre diversas temáticas, de acordo com as necessidades e prioridades do contexto escolar;
- (2) Intervenção em grupo: neste domínio pretendem desenvolver-se determinadas competências no grupo-turma, dependendo das necessidades do alvo de intervenção. As sessões desenvolvidas podem passar, por exemplo, por actividades dinâmicas e jogos (individuais e em grupo), por leitura de textos relativos à resolução de problemas (sociais, pessoais...) e pela realização de fichas de consolidação de conhecimentos e debates, com vista a consolidar as aprendizagens;
- (3) Orientação Escolar e Profissional: tradicionalmente assegurada pela Dra. Micaela, as actividades de

---

<sup>3</sup> De acordo com o cubo de Morrill, consideram-se 3 dimensões de intervenção: (i) Alvo de intervenção; (ii) Objectivo de intervenção; (iii) Método de intervenção.

Orientação Escolar e Profissional decorrem ao longo de todo o ano lectivo, com o intuito de melhor aprofundar as dimensões importantes na tomada de decisão vocacional no final do 9º ano, havendo a possibilidade de estagiários integrarem a execução dos programas de Orientação Escolar e Profissional; e (4) Consulta psicológica educacional: Esta modalidade de intervenção directa é uma das formas de actuação privilegiadas pelo psicólogo escolar, e tem como principais objectivos a promoção do desenvolvimento integral dos alunos e a construção da sua identidade, o apoio psicopedagógico e à aprendizagem, a avaliação de situações relacionadas com problemas de desenvolvimento, tal como o despiste de eventuais causas explicativas do mau rendimento escolar e comportamentos desajustados aos padrões socialmente aceites. As questões da adaptação e integração dos alunos são também motivo de alguma afluência ao S.P.O. Para beneficiar desta modalidade, qualquer interveniente do processo educativo, seja o aluno, seja o professor ou os pais pode solicitar a intervenção psicológica, desde que se cumpram os procedimentos habituais (Anexo 2).

Consoante a situação delineada, após a abordagem com o(a) aluno(a), recorre-se a técnicas e a instrumentos de avaliação psicológica e, quando necessário, encaminha-se para outros serviços especializados.

## Capítulo 3

### Intervenção Directa

*«As visões actuais sobre a escola mostram-na como um espaço confluyente de insucessos e impossibilidades, longinquamente distanciada de desejos e sonhos de educandos, professores e pais. Ela é hoje adjectivada pela negativa, e são-lhe atribuídos problemas aparentemente insuperáveis, criando cada vez mais a necessidade da presença activa do psicólogo no seu seio».*

Silva e Marujo, 2005

O psicólogo que trabalha numa escola não pode actuar sozinho, pois de forma isolada não provoca mudança. Actuar numa escola significa ser membro de uma equipa, que comunica e trabalha em parceria com os restantes agentes educativos, como os pais, os professores, ou outros educadores e membros da comunidade educativa. Assim, deve ser um *modelo positivo de relações humanas*, que ajude na criação de um clima de crescimento favorável dos alunos, atento às necessidades e

características de todos aqueles que estão na sua área de intervenção (Taveira, 2005). De facto, o psicólogo assume um papel privilegiado na mediação dos diversos agentes educativos. É sua função apoiar o desenvolvimento integral dos alunos; certo é, que a sua visão tradicional o circunscreve ao contexto de atendimento individual, no auxílio das dificuldades e problemas. No entanto, esta visão tem vindo a ser alterada, à medida que o psicólogo vai progressivamente alargando as suas áreas e intenções de intervenção.

Cabe ao psicólogo escolar dar resposta à diversidade de pedidos e problemáticas, independentemente do contexto em que se manifestam (escolar familiar...), adoptando uma postura de colaborador, partilhando as suas responsabilidades com os intervenientes em cada processo, e favorecendo a autonomia na resolução dos problemas. Ao definir como intervir, tem que ter em consideração, quer o alvo da intervenção, quer o seu objectivo, quer o método da mesma, de acordo com o cubo de Morrill (Morrill *et al.* 1974).

A intervenção directa é talvez a estratégia mais utilizada, na medida em que envolve um contacto directo com o alvo. Não se trata de ser mais ou menos eficaz, depende sim do propósito da intervenção. Como tal, situações de crise e problemas emocionais requerem uma intervenção mais face a face, o que não significa uma exclusão dos outros significativos, pelo contrário, se estes forem envolvidos, maiores as probabilidades de eficácia de actuação.

No ano lectivo do estágio, a intervenção directa passou essencialmente pela consulta psicológica individual e pela intervenção em grupo, que são descritas em seguida.

### **3.1. Consulta Psicológica Individual**

#### **3.1.1. Fundamentos**

A consulta psicológica educacional é uma área privilegiada de actuação do psicólogo escolar: os seus principais objectivos passam por ajudar os agentes educativos (pais, professores e educadores), apoiar a construção de alternativas de resolução de problemas de aprendizagem e comportamento, ajudar os alunos a lidar com conflitos, problemas de aprendizagem ou dificuldades de ajustamento psicológico, apoiando-as sempre que possível no desenvolvimento de competências e estratégias para melhorar a realização escolar ou as relações interpessoais (Silva e Marujo, 2005). Não obstante, os seus objectivos vão mais além: criar, entre os intervenientes

do processo educativo, um clima escolar e relacional que seja preferencialmente preventivo do desajustamento e promotor de competências equilibradas. Estes objectivos poderão em certa medida ser mais ambiciosos, dado que se afastam da ideia do “psicólogo bombeiro”, ainda fortemente enraizada. Contudo, este esforço tem sido crescente e cada vez mais a actuação do psicólogo em contexto escolar passa pela promoção da saúde mental e das competências de vida que favoreçam a adaptação, algo que este serviço de psicologia e orientação tem procurado fazer ao longo dos anos e neste ano lectivo em particular. Embora a sua filosofia de actuação vá neste sentido, o facto é que os pedidos abrangem um leque diversificado de problemáticas e objectivos, na sua grande maioria de carácter remediativo, desde a actuação em dificuldades de aprendizagem ou de comportamento, passando pela intervenção em momentos de crise, como divórcios, luto, problemas relacionais entre outros. A sua acção está igualmente muito ligada à avaliação psicológica, particularmente no despiste de problemas de comportamento. Os pedidos surgem na sua esmagadora maioria por parte dos professores, muito atentos ao comportamento em sala em aula, havendo no entanto alguns alunos que procuram o S.P.O. por iniciativa própria.

Na consulta psicológica educacional, pretende-se que o aluno tenha um papel activo, quer no estabelecimento de metas, quer na condução do próprio processo; como tal, os objectivos de intervenção passam pelo *empowerment* dos alunos, de modo a torná-los capazes de agir progressivamente de modo mais autónomo na resolução dos seus problemas, ou na concretização dos seus projectos.

### **3.1.2. Casos acompanhados: síntese descritiva**

Ao longo do ano lectivo 2006/2007, no âmbito da consulta psicológica educacional, foram realizadas intervenções com alunos. Para cada caso foram elaboradas fichas modelos (Anexo 3) e respectivo relatório, sintetizando as principais acções e conclusões da avaliação e intervenção psicológica, que foi apresentado em Conselho de Turma e posteriormente incluído no processo individual de cada aluno (anexo 4).

Das intervenções realizadas destacamos os casos MN, MJB, MM, AS, que apresentamos de forma sucinta e no formato de tabela, e a intervenção efectuada com C. e P., que descrevemos de modo mais aprofundado.

<b>Caso: MN</b>						
<b>Realizado</b>	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	N.º de Sessões	Pedido	Data
	M	13	6.º	21	C.T.	30/10/07
<b>Problemática</b>	O aluno em questão tem sido alvo de avaliação e intervenção psicológica: quando frequentava o 4.º ano de escolaridade, em 2004, foi-lhe diagnosticada dificuldade específica da aprendizagem da leitura e escrita, a dislexia. O pedido surge no seguimento da intervenção realizada por este mesmo S.P.O no anterior ano lectivo (2005/2006), no qual se recomenda a continuidade da intervenção psicológica com o aluno, na reeducação psicológica da dislexia. Já esteve retido duas vezes no seu percurso escolar. No final do ano lectivo 2006/2007 transitou para o 7.º ano de escolaridade.					
<b>Objectivos Gerais de Intervenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecimento de uma relação terapêutica de confiança e abertura;</li> <li>- Reeducação Psicológica da Dislexia;</li> <li>- Apoio nos Métodos de Estudo.</li> </ul>					
<b>Modalidade de Intervenção</b>	Directa	Consulta Psicológica Individual com o aluno (45 m quinzenais)				
	Indirecta	Reunião de Conselho de turma; Reunião entre SPO, Director de Turma, Explicadora e Professora do E.E.				
<b>Principais Estratégias e Técnicas</b>	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista semi-estruturada com o aluno;</li> <li>- Recolha de informação junto do director de turma e do conselho de turma, explicadora e encarregada de educação. - Avaliação da leitura e escrita e sua compreensão (ex. provas de leitura silenciosa e em voz alta; ditados; análise de produtos escritos);</li> <li>- Avaliação do método de estudo: Escala de Avaliação dos Métodos de Estudo (Vasconcelos e Almeida, 1998).</li> </ul>				
	Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reeducação da Dislexia: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção do inventário cacográfico (Torres e Fernández, 2001; Ribeiro e Baptista, 2006);</li> <li>- Treino da leitura: análise e interpretação de textos (ex. resumos orais e escritos) (Lopes <i>et al.</i>, 2004; Ribeiro e Baptista, 2006);</li> <li>- Inventar histórias, completar provérbios (Ribeiro e Baptista, 2006).</li> </ul> </li> <li>• Métodos de estudo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização do caderno diário: <i>Desabafos de um caderno</i> (Rosário, 2006);</li> </ul> </li> </ul>				

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão do tempo e espaço: horário de estudo, para definir o tempo destinado ao trabalho fora da sala de aula e conciliá-lo com as restantes actividades, nomeadamente o tempo gasto na oficina (Vasconcelos, 2003) (anexo 5);</li> <li>- Tomada de apontamentos.</li> <li>• Exploração do papel da escola no projecto de vida do aluno e integração da aprendizagem como meio de atingir objectivos ao longo da vida, nomeadamente o ser engenheiro mecânico.</li> <li>• Promoção do hábito de leitura – algumas sessões foram realizadas na biblioteca, na qual o aluno escolhia um livro e depois eram trabalhados textos, debatidos assuntos que lhe interessavam, entre outros (Lopes <i>et al.</i>, 2004).</li> </ul>
<p><b>Avaliação de Resultados</b></p>	<p>O aluno teve um óptimo empenho ao longo do ano, comparecendo quase sempre às sessões, com pontualidade. A relação empática foi facilmente estabelecida, e o aluno foi aderindo às actividades propostas e revelando interesse pelo processo, embora por vezes com baixo limiar à frustração e insucesso, desistindo com facilidade das tarefas. Relativamente à reeducação da dislexia, o atendimento psicológico individual com o M. foi importante para o treino da leitura e da escrita, com resultados satisfatórios em termos da redução de erros ortográficos e aquisição de regras gramaticais. Não obstante, o aluno revela ainda muitas dificuldades na expressão escrita, particularmente na sintaxe, bem como na ortografia. No que concerne aos métodos de estudo houve igualmente algum progresso: o aluno consciencializou-se da necessidade de cumprir um horário de trabalho e tem vindo a aumentar o tempo dedicado às tarefas escolares, em detrimento do tempo dispendido na mecânica, embora este ainda seja excessivo. A articulação com os diversos intervenientes educativos (encarregada de educação, director de turma, explicadora, serviço de psicologia e orientação, com o apoio do Ensino Especial) foi estimulada, embora se reconheça a necessidade de continuar a trabalhar ainda mais em equipa.</p>	

**Quadro 1:** Síntese da intervenção com MN

<b>Caso: MM</b>						
<b>Realizado</b>	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	Nº de Sessões	Pedido	Data
	F	15	9º	3	E.E. e Directora de Turma	29/01/07 (1. <sup>a</sup> sessão)
<b>Problemática</b>	A aluna, após exames médicos, toma conhecimento que desenvolveu folículos quísticos no ovário esquerdo. Esta foi já sujeita a uma quistectomia aos 13 anos e encontra-se na eminência de realizar uma segunda quistectomia, revelando ansiedade face a uma nova experiência de hospitalização. Se este quisto se tornar incontrolável e a quistectomia for levada a cabo, a aluna corre o risco de ficar infértil					
<b>Objectivos Gerais de Intervenção</b>	Estabelecimento de uma relação terapêutica de empatia e confiança. Apoio sócio-emocional.					
<b>Modalidade de Intervenção</b>	Directa		Consulta Psicológica Educacional com a aluna (45m)			
	Indirecta		Reunião com a directora de turma. Consulta dos relatórios médicos.			
<b>Principais Estratégias e Técnicas</b>	Avaliação		Entrevista semi-estruturada com a aluna de modo a recolher a sua história clínica, familiar e escolar.			
	Intervenção		Exploração dos possíveis cenários face à situação problemática; Reestruturação cognitiva			
<b>Avaliação de Resultados</b>	A aluna conseguiu relatar com relativa facilidade a sua experiência. De momento, os quistos estão estáveis (não modificaram as suas características nem aumentaram de tamanho). Aguardavam-se no final do ano lectivo (Junho e Julho) os resultados de exames a partir dos quais se saberá se a intervenção cirúrgica será ou não realizada. Actualmente a situação clínica da aluna encontra-se estável.					

**Quadro 2:** Síntese da intervenção com MM

<b>Caso: MJB</b>						
<b>Realizado</b>	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	N.º de Sessões	Pedido	Data
		M	12	6.º	16	C.T.
<b>Problemática</b>	Este aluno foi já acompanhado pelo Serviço de Psicologia e Orientação no ano lectivo 2005/2006, e o pedido manteve-se no seguinte ano, com vista a ser dada continuidade à intervenção no apoio à aprendizagem do aluno e a melhorar o seu relacionamento interpessoal e auto-estima. O aluno apresenta já um historial de intervenção psicológica desde o 2.º ano de escolaridade, altura em que lhe foi diagnosticada perturbação de hiperactividade clássica com défice de atenção/concentração.					
<b>Objectivos Gerais de Intervenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estabelecimento de uma relação terapêutica empática e baseada na confiança.</li> <li>-Desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal.</li> <li>-Desenvolvimento de estratégias de gestão da ansiedade, especialmente em momentos de avaliação.</li> <li>-Promoção da auto-confiança e auto-estima.</li> </ul>					
<b>Modalidade de Intervenção</b>	Directa	Consulta psicológica educacional com o aluno (45m quinzenais) Observação em contexto de sala de aula.				
	Indirecta	Consultadoria: <ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 Reuniões com a E.E.</li> <li>- 2 Reuniões de Conselho de Turma</li> <li>- 1 Reunião com SPO, E.E., Apoio Educativo e Professor de E.F.</li> </ul>				
<b>Principais Estratégias e Técnicas</b>	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista semi-estruturada com o aluno;</li> <li>- Recolha de informação junto do D.T. e C.T.</li> <li>- Administração das Escalas de Achenbach (TRF, CBCL e YSR);</li> </ul>				
	Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Discussão e reestruturação das cognições face ao papel de aluno e de colega.</li> <li>-Análise das diferentes fases de resolução de problemas;</li> <li>-Desenvolvimento de um <i>locus de controlo interno</i>, de modo a consciencializar o aluno de que pode controlar os acontecimentos (Oliveira e Oliveira, 1999, Lopes, 2004);</li> <li>- Diminuição do viés ego-defensivo (tendência para atribuir os bons resultados/sucessos a causas internas e os maus resultados/insucessos a causas externas) (Oliveira e Oliveira, 1999, Lopes, 2004) (Anexo 6);</li> </ul>				

	-Controlo da ansiedade face a momentos de avaliação – <i>(Des)venturas do Testas</i> (Rosário, 2003).
<b>Avaliação de Resultados</b>	<p>Segundo a percepção dos professores, este aluno tem vindo a melhorar o seu comportamento e as suas atitudes, reconhecendo mais os seus erros e reagindo de modo menos impulsivo, embora todos, incluindo a mãe, reconheçam que o trabalho deva ser continuado. É importante que as questões ligadas à resolução de problemas em contexto interpessoal continuem a ser trabalhadas, particularmente as que dizem respeito às atribuições causais: embora o aluno já reconheça por vezes os seus actos e a reciprocidade do comportamento, continua a perceber que os outros (professores, colegas) o criticam e prejudicam deliberadamente. Por sua vez, o controlo de ansiedade surtiu alguns efeitos positivos, (maior auto-controlo no momento de avaliação, maior concentração na tarefa) mas em termos imediatos, não havendo uma suficiente consolidação das aprendizagens para garantir a transferência para as situações do seu dia-a-dia.</p> <p>Por outro lado, conseguiu-se um trabalho de equipa mais sólido e consistente, na medida em que foi conseguida uma articulação contínua entre conselho de turma, encarregada de educação, S.P.O e Apoios Educativos, quer em termos de medidas de actuação, quer em termos de <i>feedback</i> do processo. Assim, é importante continuar o trabalho já desenvolvido durante o ano lectivo 2006/2007, especialmente no que concerne à discussão e reestruturação das cognições face ao papel de aluno e de colega, de modo a conseguir estabelecer relações interpessoais mais saudáveis. Ficou igualmente a sugestão do aluno frequentar um desporto no qual sinta prazer e baixe os seus níveis de ansiedade, mas que o desenvolva em termos psicomotores, como a natação, por indicação do seu professor de Educação Física e membros do Conselho de Turma.</p>

**Quadro 3:** Síntese da intervenção com MJB

<b>Caso: AS</b>						
<b>Realizado</b>	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	N.º de Sessões	Pedido	Data
	F	14	7.º	16	D.T.	31/10/06
<b>Problemática</b>	<p>A A. tinha 14 anos e frequentava o 7.º ano de escolaridade no ano lectivo 2006/2007. No dia 15 de Março de 2007, fui solicitada por uma professora para intervir numa situação “muito grave”: a aluna em questão sai exaltada da aula de Inglês para a casa de banho, onde é surpreendida por um colega a infligir cortes nas mãos e nos pulsos, situação que já se havia repetido anteriormente. Nesse momento a psicóloga foi chamada e a resistência à sua figura foi bastante evidente: a aluna rejeitava deliberadamente o contacto físico e até ocular, dizendo que não estava maluca e não precisava de psicólogo para nada. Esta aluna apresentava já um historial de intervenção psicológica desde o 2.º ano de escolaridade, altura em que ocorre o divórcio dos pais e esta começa a experienciar insucesso escolar e instabilidade emocional.</p>					
<b>Objectivos Gerais de Intervenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estabelecimento de uma relação terapêutica empática e baseada na confiança.</li> <li>-Fornecer apoio sócio-emocional.</li> <li>-Extinguir comportamentos de auto-mutilação.</li> <li>-Desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal.</li> <li>-Desenvolvimento de estratégias de gestão da ansiedade, especialmente em momentos de avaliação.</li> <li>-Promoção da auto-confiança e auto-estima.</li> </ul>					
<b>Modalidade de Intervenção</b>	<b>Directa</b>	Consulta psicológica educacional com a aluna (45m semanais)				
	<b>Indirecta</b>	Consultadoria: - Reuniões com a E.E. - Reuniões com a D.T. - Reunião de C.T.				
<b>Principais Estratégias e Técnicas</b>	<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista semi-estruturada com a aluna;</li> <li>- Recolha de informação junto do D.T. e C.T.</li> <li>- Administração das Escalas de Achenbach (TRF, CBCL e YSR);</li> </ul>				
	<b>Intervenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Intervenção no momento de crise: suporte emocional à aluna, garantindo o apoio incondicional e a escuta activa (Trzepacz e Baker, 2001).</li> <li>-Discussão e reestruturação das crenças face ao papel de aluna e</li> </ul>				

	<p>de colega.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Análise das diferentes fases e estratégias de resolução de problemas;</li> <li>-Operacionalização dos comportamentos de auto-mutilação em termos de frequência de ocorrência, bem como os antecedentes e consequentes subjacentes a esta resposta, segundo o modelo de avaliação E.O.R.C, sendo E (estímulo), O (organismo), R (resposta) e C (consequências) de Goldfried e Sprafkin, (1976).</li> <li>-Estratégias de auto-monitorização, a fim de identificar os estímulos, cognições associadas e consequências destes comportamentos (Gonçalves, 2004) (Anexo 7)</li> <li>-Reestruturação dos esquemas cognitivos, corrigindo os erros de processamento de informação mediante o teste empírico das cognições disfuncionais da aluna (Gonçalves, 2004).</li> <li>-Desenvolvimento de um <i>locus</i> de controlo interno, de modo a consciencializar o aluno de que pode controlar os acontecimentos (Oliveira e Oliveira, 1999, Lopes, 2004).</li> </ul>
<p><b>Avaliação de Resultados</b></p>	<p>Sintetizando o processo de consulta psicológica e todo o trabalho desenvolvido com a A. até ao final do ano lectivo 2006/2007 pode-se concluir que este teve alguma eficácia, não só na extinção dos comportamentos auto-destrutivos, como também na inibição da aluna, conseguindo reconquistar algumas amigas na turma. Contudo, esta intervenção foi relativamente curta no tempo (Abril e Maio de 2007) e a intervenção na área familiar não foi introduzida. Deste modo, foi sugerida a continuidade dos atendimentos individuais para o ano lectivo seguinte, de modo a dar continuidade ao processo iniciado e consolidar as aprendizagens conseguidas pela aluna. Por conseguinte, foi recomendada a intervenção do Serviço de Psicologia e Orientação na sua nova escola, a fim de assegurar a esta aluna um acompanhamento que vá ao encontro das suas necessidades.</p>

**Quadro 4:** Síntese da intervenção com AS

### **3.1.2.1. O caso da C.**

A aluna C., com 13 anos de idade, ingressou na Escola EB 2/3 João Franco do Fundão no ano lectivo de 2005/2006, e frequentou o 6.º ano de escolaridade no ano lectivo 2006/2007. Tem duas retenções no seu percurso escolar.

O pedido de atendimento surge no S.P.O. no seguimento da Caracterização Individual da aluna, elaborada com a finalidade de a mesma integrar uma turma de percurso alternativo. Nesta caracterização foi sugerida a observação da aluna por um profissional da área da psicologia, particularmente nos domínios emocional e cognitivo, e também são apresentadas informações adicionais relativas a dificuldades de aprendizagem, pouca maturidade para a sua idade, carências emocionais e afectivas, dificuldades de integração na turma e baixa auto-estima no que concerne à sua condição física. Como finalidades destacavam-se o apoio à aprendizagem da aluna e a promoção de competências básicas para a sua integração plena na sociedade e na vida activa.

Tendo em consideração as dimensões assinaladas pelo pedido, procedeu-se à avaliação psicológica da aluna, primeiro através da recolha de informação junto de C. e de alguns professores significativos, assim como com a directora de turma.

O contacto com a Encarregada de Educação, reconhecido como vital para o sucesso da intervenção psicológica, foi tentado desde o acolhimento da aluna no S.P.O, mas nunca efectivado, por falta de disponibilidade. Na totalidade, a aluna compareceu a 28 atendimentos, que decorreram durante todo o ano lectivo de 2006/2007, às terças e/ou quintas-feiras, em sessões com uma duração de 30-45 minutos. Inicialmente, a aluna apresentou alguma confusão e desconhecimento no que concerne ao papel do psicólogo, particularmente no contexto escolar, e também quanto ao motivo pelo qual foi encaminhada para o S.P.O. A sua atitude revelava alguma resistência ao ambiente de gabinete, transmitida por uma postura rígida, dificuldade em manter o contacto ocular, e inibição. A relação empática foi progressivamente sendo estabelecida, e a aluna foi conseguindo demonstrar descontração, sendo afável e aderindo bem às actividades propostas. Sempre assídua e pontual, C. revelou sempre bastante interesse pelo processo, tendo igualmente a iniciativa de procurar a psicóloga quando necessitava, considerando-a como alguém em quem podia sempre confiar, e a quem recorria quando precisava de ajuda.

Posteriormente, procedeu-se à avaliação do funcionamento global da aluna, particularmente o desempenho psicossocial e emocional, bem como o desempenho escolar e os aspectos motivacionais, utilizando-se para o efeito diversas técnicas,

como as escalas multiaxiais de comportamento de Achenbach (YSR e TRF), questionamento aberto aos outros significativos para a aluna, com intuito de conhecer a anamnese e a história pessoal da C. A utilização das escalas de Achenbach (1991) justificou-se pela alegada diferença de percepções acerca do comportamento da aluna, particularmente numa alegada mudança de atitudes do 5.º para o 6.º ano no contexto escolar e particularmente na sala de aula, corroborada pelos diversos intervenientes no processo.

O auto-conceito foi igualmente avaliado, por meio do AFA (Auto conceito, Forma A, 1997), instrumento elaborado por Musito *et al.* (1997) tendo como base teórica o modelo hierárquico e multifacetado proposto por Shavelson e colaboradores (1976, cit. Musito *et al.*, 1997). Segundo estes, o auto conceito é a percepção que o indivíduo tem de si próprio, baseando-se directamente nas suas experiências, na relação com os outros e nas atribuições que ele mesmo faz da sua conduta. Este modelo propõe quatro componentes integrantes do auto-conceito: componente emocional, social, física e académica. Estes componentes formam um auto-conceito global, no qual a variável idade assume grande importância. Estes mesmos autores caracterizam o auto-conceito como sendo organizado, multifacetado (dividido em áreas como a escola, a aceitação social, as aptidões...), hierárquico (desde experiências individuais em situações específicas, até ao auto-conceito geral), estável, experimental, avaliativo e diferencial. A escala foi aplicada individualmente e de acordo com as instruções de aplicação. Todavia, dado que as normas de cotação existentes são para os 9º e 12º anos de escolaridade, os resultados obtidos foram somente analisados de modo qualitativo.

Com o intuito de se responder à avaliação cognitiva proposta pelo Conselho de Turma, foi realizada uma avaliação dos aspectos intelectuais, utilizando o instrumento WISC III, (Escala de Inteligência de Wechsler). Para este autor, a inteligência é «a capacidade global do indivíduo para actuar finalizadamente, pensar racionalmente e proceder com eficiência em relação ao meio» (Wechsler, 1944, cit. Wechsler, 2003).

Analisando a história pessoal e de desenvolvimento da C. e o momento de transição em que se encontra, particularmente a entrada na puberdade<sup>4</sup>, alguns predisponentes podem estar na origem das dificuldades actuais: a aluna apresenta uma história familiar pautada por diversas mudanças de casa e um divórcio tumultuoso

---

<sup>4</sup> A adolescência inicial (11-14 anos) caracteriza-se pelas alterações hormonais, que se traduzem em alterações no tamanho e forma do corpo. Isto resulta nem maior cuidado e preocupação com a aparência do corpo em desenvolvimento e ao mesmo tempo uma inibição. Com as alterações hormonais surge, igualmente, um comportamento rebelde, provocador, agressivo e mau humor geral e os amigos começam a ter maior importância. (Sprinthall & Collins, 1999; Silva, 2004)

entre os seus pais. Até ao momento já mudou 7 vezes de casa, sendo nesta altura que o relacionamento dos seus pais começa a deteriorar-se, alegadamente por um relacionamento extra-conjugal, por parte da mãe e do seu tio paterno, culminando num divórcio, tinha a C. cerca de 7 anos. Actualmente, reside na F. com o pai, 3 irmãos, todos em idade pré-escolar e escolar e com uma madrasta. Embora tenha inicialmente dito que após o divórcio nunca mais estabeleceu contacto com a mãe, a aluna acabou por confessar que mantém contacto esporádico com a mesma, encontrando-se, na paragem do autocarro, altura em que falam sobre os estudos, a vida da mãe e os sonhos das filhas. A madrasta e o seu pai sabem que existe este contacto, embora não aceitem e proibam esta aproximação, algo que a aluna não cumpre por considerar a mãe essencialmente uma amiga, com quem conversa e de quem recebe presentes. O pai (bombeiro de profissão, trabalha por turnos) é descrito como sendo ausente e tolerante; pelo contrário, o relacionamento com a madrasta (de 25 anos e com poucas habilitações literárias) é encarado como sendo “*normal, damo-nos bem, embora tenhamos as nossas brigas*”. Há algumas informações no sentido de haver algum tipo de punição verbal e física por parte da madrasta, especialmente com esta enteada. Estas punições passam por ficar de castigo em casa, proibição de ver televisão, resolução das perguntas que errou, por exemplo, no teste e algumas “*palmas que chegam a doer muito*” (referido pela aluna), em situações nas quais a C. “*faz asneiras*”.

Na família nuclear, a sua irmã mais velha é talvez a pessoa com quem a aluna mais convive: com pouca diferença da C., as duas irmãs costumam sair juntas, para almoçar, para se encontrarem com rapazes. Todavia, C. admite não ter uma relação muito próxima com a irmã, muito menos contar-lhe os seus problemas, pois refere que ela os conta sempre à sua madrasta, que depois a castiga.

Quando não está nas aulas, a aluna ocupa muito do seu tempo em tarefas domésticas, incluindo férias e fins-de-semana, partilhando-as com a irmã mais velha (lavar a loiça, fazer o jantar, ajudar nos cuidados básicos aos seus irmãos mais novos, em idade escolar e pré-escolar), ajudar a apanhar a lenha, entre outras, trabalhando ainda na apanha da azeitona ou na construção de muros na sua nova casa. Proveniente de um meio socioeconómico desfavorecido (beneficia de escalão A) parece que esta adolescente não tem em casa alguém que funcione como um modelo, pois admite não ter ninguém que a ajude nos trabalhos de casa ou a quem consiga contar os seus problemas. Haverá eventualmente uns tios com os quais a C. terá um bom relacionamento: a aluna foi inclusive passar o Ano Novo (sem os pais) com uns primos a casa da avó.

A exploração do relacionamento familiar foi por vezes desencadeadora de desconforto e resistência na aluna, visível na dificuldade em responder às questões colocadas sobre este contexto e na tentativa de mudar de assunto. Esta resistência foi progressivamente sendo esbatida. Não obstante, C. tinha tendência para responder de modo sucinto e impulsivo, tal como o socialmente correcto evitando por vezes entrar em relatos muito pormenorizados. Para tentar ultrapassar esta barreira da desejabilidade social, foi aplicado o RATC (*Roberts Apperception Test for Children*), (McArthur & Roberts, 1995), avaliação que não chegou a ser finalizada por entretanto terminar o ano lectivo e não ser possível marcar atendimento com a aluna.

Relativamente à história escolar da aluna, esta é pautada por insucesso recorrente: a aluna tem já duas retenções, ocorridas no 1º ciclo do Ensino Básico. Durante essa etapa do ensino, beneficiou de apoio individualizado na sala de aula até ao 3º ano. As informações do meio escolar vão ao encontro de dificuldades na aprendizagem, em diversas áreas do saber: a sua caracterização individual alerta para dificuldades de aprendizagem cuja origem pode estar na sua falta de concentração, dificuldades de estudo, motivação e fraco estímulo familiar, algo facilmente comprovável pela própria aluna. A sua transição para o 5º ano, já na Escola EB 2/3 João Franco, foi vivida com alguma dificuldade, especialmente a sua integração na turma, por alegadamente se isolar dos colegas. No que concerne à aprendizagem, usufruiu de um Plano de Recuperação desde o 2º Período, transitando para o 6º ano de escolaridade.

No ano lectivo 2006/2007, a aluna foi integrada numa turma de Percurso Curricular Alternativo<sup>5</sup>: estas turmas pretendem garantir a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, diversificando as ofertas de percursos curriculares, com vista a prevenir e combater o insucesso e a exclusão/abandono escolares, assegurando deste modo o cumprimento da escolaridade obrigatória. O currículo deste ciclo de ensino deve assegurar a aquisição de competências essenciais definidas para o ciclo de ensino a que se refere o percurso alternativo, nomeadamente em Língua Portuguesa e Matemática, permitindo a permeabilidade entre percursos e a consequente transição para outras modalidades de formação, bem como a continuidade de estudos. Além disso, a transição de um aluno com um percurso

---

<sup>5</sup> As turmas de Percurso Curricular Alternativo foram criadas para alunos até aos 15 anos, inclusive, que apresentem: a) Insucesso escolar repetido; b) Problemas de integração na comunidade escolar; c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem (Ministério da Educação, 2006).

curricular alternativo para o currículo regular pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo.

A aluna foi integrada nesta turma por “*existência de problemas de integração na comunidade escolar*” e “*dificuldades condicionantes da aprendizagem, associadas a baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem*”, de acordo com a sua caracterização individual. As suas principais dificuldades surgem em todas as áreas, mas de modo mais severo no domínio da língua materna e na matemática, nomeadamente na compreensão e expressão oral e escrita e a nível do cálculo. As expectativas de sucesso dos professores em relação a esta aluna são muito reduzidas, dado o conhecimento das suas dificuldades globais. Estas expectativas foram verbalizadas por uma professora que referiu à aluna que se ela estivesse numa turma normal, nunca completaria o 9º ano de escolaridade.

Detry e Cardoso (1996, cit. Almeida, 2005) defendem que o aluno que não aprende a aprender na escola vai, à medida que avança na escolaridade, sendo impossibilitado de nela obter sucesso e prolongar com o mínimo de sucesso e prazer a sua presença na escola. A sua aprendizagem vai ficando cada vez mais debilitada e debilitante, pelo que alguns estudos acrescentam que, ao insucesso escolar, se associa o insucesso socioprofissional futuro.

O desempenho académico da aluna nesta turma de percurso curricular alternativo tem sido razoável: a aluna mostra-se satisfeita com os resultados obtidos, e estabelece como meta aumentar as classificações de nível 3 e melhorar o seu desempenho a Matemática, dado acreditar não conseguir atingir o nível 3 a esta disciplina. Refere gostar de todas as disciplinas, excepto Matemática. Possivelmente, crenças e baixas expectativas de auto-eficácia conduzem a um não comprometimento com as tarefas, desinvestindo *a priori* das mesmas: “*Não sei nada, só sei fazer contas de somar, de subtrair e a tabuada*”, “*sei que por mais que tente nunca consigo tirar positiva logo, não estudo*”. Por este motivo, nesta área estabeleceu-se a percentagem de 50% como taxa de sucesso para os momentos de avaliação.

Como já foi referido anteriormente, notam-se algumas diferenças no comportamento em sala de aula do ano lectivo anterior para o actual: o pedido de atendimento remonta ao final do 3º período do ano transacto, e, nesta data, a aluna era caracterizada como sendo perturbadora na sala de aula, não obedecendo a regras e criando conflitos com os seus colegas, bem como manifestando desinteresse. Contudo, neste ano lectivo a aluna tem apresentado comportamentos e atitudes opostas: os professores admitem que está mais interessada pelas matérias escolares, cumpre todas as tarefas que lhe solicitam e aceita as regras de comportamento. A

aluna confirma esta mudança: na turma afirma ser “caladinha” e tem aumentado a sua participação, realizando as tarefas que lhe são propostas. Evita trabalhos de grupo, apesar de gostar de os realizar. Refere que esta mudança se deve à integração na turma de percurso alternativo, assim como tomou consciência que teria que mudar de comportamento e focalizar-se mais nos estudos.

O relacionamento interpessoal tem vindo a ser destacado como a área mais problemática para a aluna: no início do ano o seu relacionamento com a turma era bastante insatisfatório, manifestando vontade de mudar de turma. Esta turma, constituída por 12 alunos, é “*para quem tem muitas negativas e dificuldades de aprendizagem*”, sendo ela a única rapariga, e “*eles fazem o trabalho deles e eu o meu*”. Inicialmente, a C. não se relacionava com os seus colegas de turma, pois era constantemente criticada e chamada de “*monga*”, algo que a perturbava, preferindo deste modo ignorar as provocações. Afirma ter alguns amigos, os seus colegas da turma do ano anterior, com os quais costuma visitar a biblioteca, passear na escola e dramatizar pequenas histórias, embora demonstre vontade e interesse em tentar estabelecer algumas amizades na actual turma. Apesar de actualmente identificar os amigos da turma anterior como pessoas significativas, a sua história, segundo relatos de professores que a acompanham desde o 5.º ano, revela dificuldades em fazer amizades e em integrar-se nas turmas, após transições decorrentes da mudança de escola ou de casa, por exemplo. A aluna não partilha desta percepção.

A literatura aponta a importância dos pares no desenvolvimento normal dos adolescentes, quer em grupo, quer nos encontros individuais. A integração social vai oferecer um conforto ao jovem, pois este encontra-se no meio de gente “igual”, com as mesmas transformações físicas e psicológicas (Silva, 2004). O sentido de pertença é uma razão compreensível pela qual os adolescentes procuram estabelecer e ter êxito nas relações com os colegas. Muitas investigações apontam para o facto da qualidade das relações entre os colegas, na infância e na adolescência, influenciarem o ajustamento na vida adulta. As crianças pouco populares entram num círculo de isolamento que as faz afastarem-se dos colegas, diminuindo cada vez mais as suas hipóteses de aceitação social, o que justifica uma intervenção nesta área, de modo a reduzir as vulnerabilidades da aluna (Matos *et al*, 1997).

Ainda nesta dimensão, nota-se uma evolução bastante positiva desde o início do processo de intervenção psicológica: actualmente já não demonstra vontade em pedir transferência de turma, pois já admite gostar muito dos seus professores e já estabelece contacto com a maior parte dos rapazes da turma, cada vez com menos críticas e ofensas. Nos tempos livres, costuma jogar futebol e ver televisão (Morangos

com Açúcar, Floribella e algumas novelas) bem como brincar com os irmãos, com os tios (jogar às cartas) e com os cães.

Como preferências vocacionais refere treinadora de golfinhos como a actividade profissional que mais gostaria de exercer, ou então ser jogadora de futebol profissional. Confrontada com os passos que teria que dar para concretizar estas suas aspirações, a aluna considera que não será fácil atingir estas metas, na medida em que afirma ser difícil prosseguir estudos superiores, colocando a profissão de cabeleireira como meta e alternativa mais acessível.

De acordo com o motivo do pedido, o atendimento psicológico individual com a C. permitiu obter informações sobre características do funcionamento emocional, motivação, expectativas.

Os resultados da avaliação psicológica vão ao encontro das dificuldades do pedido: nas escalas multiaxiais de comportamento de Achenbach, a aluna apresenta um perfil adaptativo e bastante equilibrado em termos de escala de problemas: todas apresentam valores normativos para o que seria esperado para a aluna. A diferença entre as escalas de internalização e externalização é ligeira, embora com tendência para a internalização, que se traduz especialmente em problemas somáticos e de ansiedade/depressão. Estas queixas somáticas vêm ao encontro de alguns sintomas referidos ao longo das consultas, como são o caso de dores de cabeça, dores de estômago, vômitos e problemas com a vista e devem ser algo de uma avaliação por parte de um médico. Por sua vez, esta ansiedade/depressão reflecte-se em pensamentos como *“Sinto que devo ser perfeito”, “Sinto-me só”, “Sinto-me nervoso, excitado ou tenso”*.

A percepção pessoal da C. no que toca ao relacionamento interpessoal surge aqui como normativo: questões como *“Fazem troça de mim com frequência”* ou *“Os outros rapazes ou raparigas não gostam de mim”* foram respondidas com nulo, algo que pode ser explicado pelos progressos que a C. foi conseguindo ao longo do ano no relacionamento com a sua turma.

No que respeita à externalização, todos os índices se encontram num nível normal, embora se destaque o índice de comportamentos delinquentes, materializado em percepções como *“Minto ou faço batota”, “Uso palavrões ou tenho uma linguagem obscena”* ou *“Não me sinto culpado depois de fazer alguma coisa que não devia”*.

Por outro lado, a professora e directora de turma percebe a C. como alguém que gosta de estar sozinho, tímida e reservada, *“gosta de guardar as coisas para si”*, no fundo, alguém *“Infeliz, triste ou deprimido”*. Na opinião desta professora, a discente queixa-se de estar muito sozinha, que se mostra pouco à vontade ou que fica facilmente embaraçada, que não gosta da escola, verificando-se há uma tendência

para a internalização, com níveis normativos, mas já elevados nos índices de isolamento e ansiedade/depressão. O índice de problemas sociais, tal como seria esperado, encontra-se igualmente alto, mas dentro dos valores normativos: itens como “*é frequentemente ridicularizado, fazem troça dele*” ou “*As outras crianças não gostam dele*” são alguns dos exemplos de percepções da directora de turma face ao comportamento social para com a aluna.

Fazendo um esforço de integração dos resultados dos instrumentos empregues, verificam-se algumas incongruências nos resultados da YSR, preenchida pela C. e da TRF preenchida pela directora de turma, no que respeita aos índices de problemas somáticos e problemas sociais. Por um lado, a aluna valoriza mais os problemas somáticos e os comportamentos delinquentes: apesar de admitir as dificuldades de relacionamento com a actual turma, os resultados não apontam esta área como problemática, contrariamente à professora que realça o seu isolamento e problemas sociais. A aluna pode alegadamente não considerar que estes problemas de relacionamento sejam extensíveis aos restantes contextos da sua vida, ou já considerar relevantes os seus progressos em termos do seu relacionamento com a turma. Por sua vez, a professora pode não ter conhecimento destas queixas somáticas, daí não ter respondido a estes itens.

Relativamente à pouca discrepância entre os índices de internalização e externalização pode estar possivelmente relacionada com a eventual mudança de atitude da C. face ao estudo do 5º para o 6º ano; assim, a directora de turma (só conheceu a aluna este ano) tem a opinião da C. ser uma adolescente reservada, muito introvertida e inibida, algo que a aluna discorda, considerando-se extrovertida e divertida. Por outro lado, a nível da ansiedade/depressão e restantes escalas há congruência entre a aluna e a directora de turma. Ambas consideram que a C. se queixa de estar muito sozinha, se encontra muitas vezes triste, que tem receio de cometer erros.

No que concerne ao seu desempenho cognitivo, a avaliação realizada a partir do instrumento WISC-III permitiu obter informação valiosa acerca das principais capacidades e dificuldades da aluna.

De um modo global, a C. apresenta um desempenho muito inferior face ao que seria esperado para a sua idade cronológica, em todos os domínios avaliados. Assim, a aluna revela algumas dificuldades quer ao nível de provas de carácter verbal, quer nas de realização, com uma ligeira vantagem para as provas manipulativas. Por conseguinte, a C. revela pouco domínio de conhecimentos gerais e alguma dificuldade em assimilar experiências, com repercussões na sua memória a longo-prazo. Em termos de competências linguísticas, pode-se afirmar que a aluna, embora apresente

alguma fluidez verbal, está ainda aquém do esperado para a sua idade cronológica, bem como a compreensão verbal e um vocabulário pobre. A capacidade de estabelecimento de relações, utilização do juízo prático e raciocínio lógico e abstracto estão igualmente num nível inferior, que se podem traduzir em dificuldades na compreensão e adaptação a situações sociais, e comportamento social eficaz. O seu melhor desempenho em termos de provas verbais prende-se com o grau de concentração, que se expressa num nível de raciocínio e cálculo numérico, embora ainda se encontre ligeiramente inferior da média.

Estes resultados poderão eventualmente reflectir a privação sócio-cultural desta aluna: os dados obtidos até ao momento do contexto familiar e da história de vida da C. apontam para um baixo nível socio-económico que a privam de oportunidades culturais, de acesso a informação e que poderão estar na base do insucesso escolar que a aluna apresenta. Sabendo igualmente que o suporte familiar e o apoio na aprendizagem são poucos, esta poderá ser uma hipótese explicativa deste desempenho baixo.

Por último, os resultados da escala de auto conceito AFA apontam para um auto-conceito relativamente abaixo da média (embora não se possam considerar quantitativamente os resultados, pelas normas não serem adequadas à aluna em termos de ano de escolaridade). Assim, a dimensão académica, social e familiar são as percebidas como pouco satisfatórias para a aluna, algo que se percebe quando reflectimos sobre o seu percurso académico de insucesso escolar repetido, a sua integração na turma de percurso curricular negativo e a conotação negativa que tem a sua turma na escola. Por outro lado, também os resultados a nível da dimensão social são congruentes com a história da aluna, nomeadamente a dificuldade em superar as transições, a dificuldade em ser aceite pelos amigos da sua turma.

Curiosamente, ao contrário do que seria esperado, no que diz respeito à área emocional, a percepção da aluna é superior à média, algo que pode ser explicado pela desejabilidade social, pois é uma área em que a aluna revela muitas defesas e desconforto, tal como a área familiar. Assim, a aluna afirma ser alguém alegre, para quem não é difícil fazer e manter amigos, (o que o seu percurso refuta), honesta e que gosta de brincar e da escola.

No que diz respeito à intervenção, esta caracteriza-se por um ecletismo, quer em termos de abordagens, quer em termos de referenciais teóricos, quer na própria implementação das estratégias, pois considera-se aspectos de diferentes teorias e modelos, de acordo com os objectivos da intervenção, com vista a uma maior eficácia de actuação. Por todo o processo já desenvolvido com a C., parece que a integração na turma de percurso curricular alternativo é ajustada a esta aluna, na medida em que

Ihe proporciona a obtenção de algum sucesso académico, sucesso este que seria mais difícil numa turma regular e que vimos ser bastante valorizado pela aluna, em termos do seu auto-conceito.

Dados os resultados da avaliação cognitiva, a intervenção começou pela promoção cognitiva, com o objectivo de preparar a aluna para o sucesso no processo de aprendizagem, treinando estratégias cognitivas e metacognitivas de resolução de problemas, baseando-se no pressuposto de que estas competências podem ser aprendidas, desenvolvidas e generalizadas aos seus contextos de vida diária. «*Seja numa lógica remediativa ou preventiva de intervenção, os programas de treino cognitivo aplicados em contexto assumem, nos seus objectivos, a capacitação dos alunos nas habilidades de pensar e de aprender*» (Almeida, 2005). A escolha deste tipo de exercícios justificou-se pelo facto de promover o treino cognitivo sem reportar as suas actividades aos conteúdos curriculares de uma determinada disciplina ou grupo de disciplinas (Almeida, 2005). Pretendeu-se que a aluna usufrísse de algumas actividades deste programa de promoção cognitiva, nas áreas em que esta apresenta mais lacunas, como a comparação de informação, resolução de problemas, inferência de relações e produção de respostas, divergentes e convergentes. Foi ainda realizado algum acompanhamento em termos de horários de estudo, marcação de testes e no que concerne aos resultados académicos, especialmente nos finais de períodos (Anexo 8).

Por outro lado, as competências sociais, dadas as dificuldades da aluna em ser assertiva, estabelecer diálogo e criar amizades eram igualmente uma prioridade de acção. Os investigadores preocupam-se com as consequências dos défices no desenvolvimento de aptidões sociais em fases da vida das pessoas, reconhecendo que podem comprometer fases posteriores do ciclo vital (Silva, 2004) e no caso em questão, dadas as dificuldades evidenciadas pela aluna já operacionalizadas, a intervenção deveria passar pelo aumento e uso ajustado do seu repertório de comportamentos sociais, com o intuito de fomentar, não somente a aprendizagem de habilidades sociais, mas também a optimização da comunicação interpessoal verbal e não-verbal, a prática da assertividade e a resolução de problemas sociais.

Não obstante, este plano de intervenção foi alterado com o decorrer das sessões na medida em que a aluna, a dada altura do processo, começa a centrar o seu discurso nos seus namoros. O apoio no estabelecimento das suas relações sempre foi acompanhado pelo S.P.O., mas foi dada maior ênfase quando a aluna relata que está a namorar com um indivíduo de 26 anos. Este é um conhecido da família, e aproximou-se muito repentinamente da aluna. Em pouco tempo ela foi-se envolvendo, afirmando que eles gostam muito um do outro, mas que ele faz questão

que tudo seja mantido em segredo. Assim, a aluna passou a encontrar-se com ele todos os dias em sítios escondidos, e a avançar na sua relação. Perante esta situação, e a alegada “ilusão” em que a aluna parecia viver, houve a necessidade de abordar em consulta temáticas como a adolescência como período fundamental na vivência da sexualidade, ou as diferentes formas de vivência da mesma, desde a amizade, amor, paixão, atracção... Assim, pretendeu-se facilitar a expressão dos seus sentimentos e opiniões, e alertar para a importância dos sentimentos e da afectividade na vivência da sexualidade. A directora de turma foi igualmente contactada, a fim de a por a par destas questões e estar atenta ao comportamento da aluna. Pouco tempo depois, o contacto com este homem foi-se esbatendo até se extinguir, segundo a aluna.

### **3.1.2.2. O caso de P.**

A P. tem 16 anos e frequentava o 9.º ano de escolaridade no ano lectivo 2006/2007. O S.P.O teve conhecimento do seu caso por duas alunas que se dirigem ao gabinete preocupadas com uma amiga da turma que escreveu uma carta de “despedida”, manifestando a sua intenção de cometer suicídio dia 8 de Fevereiro de 2007. Estas pediram ajuda para demover a P. deste acto, mas sem que esta soubesse que tinham sido as amigas a procurar a psicóloga, pois a carta seria supostamente aberta dia 8 de Fevereiro e elas não a poderiam abrir até lá.

Após conhecimento do caso, o objectivo passou por levar a aluna até ao gabinete e reconhecer a necessidade de partilhar os seus problemas e beneficiar de acompanhamento psicológico, sem quebrar o sigilo profissional. Como tal, aproveitou-se o facto de acompanharmos a turma no âmbito da Orientação Escolar e Profissional, para facilitar a aproximação à aluna. Numa destas sessões, na qual se abordava a personalidade, a aluna chora quando fala na mãe, que faleceu quando esta tinha 8 anos, e apontando-a como grande modelo a seguir; é no seguimento desta conversa que se efectua o primeiro atendimento com a aluna.

A avaliação psicológica efectuada recorreu a intervenientes envolvidos nos diferentes contextos de vida da aluna: os professores, a directora de turma, o conselho de turma, as melhores amigas, para além da própria aluna. Infelizmente, não foi possível estabelecer contacto com a Encarregada de Educação, por incompatibilidade de horários.

A relação empática foi bem estabelecida e facilmente P. nos relata a sua história e as suas dificuldades actuais.

P. nasceu na África do Sul, sendo filha única: a sua mãe faleceu quando esta tinha 8 anos, devido a um cancro no estômago. A aluna relata a experiência da doença oncológica como sendo extremamente penosa e exigente do ponto de vista emocional, “*a qualquer altura tinha que preparar as malas e ir para o hospital, vê-la morrer aos poucos*”. Quando esta faleceu a aluna vem para Portugal, já com 9 anos, morar com a avó e os tios maternos. Quanto ao pai, a aluna costuma dizer que ele faleceu, embora se saiba que o contacto com este foi simplesmente extinto. Actualmente, mantém o mesmo agregado familiar: neste a aluna sente que mora “*por favor, por caridade*” e admite a existência de alguns conflitos geracionais, que considere deverem-se a “*ideias e mentalidades distintas*”. Estes conflitos ocorrem especialmente com a avó, de 80 anos, descrita como “*dura e completamente autoritária*”, por causa do modo como a P. se veste, as saídas à noite, e as relações íntimas, proibindo-as totalmente. Por sua vez, a tia, de 38 anos, sua encarregada de educação, é a pessoa que lhe impõe mais regras, mas a que P. mais respeita. Este membro da família é muito parecido fisicamente com a falecida mãe de P., o que frequentemente origina comentários das outras pessoas face a estas semelhanças, o que diz incomodá-la. Já o tio é a pessoa, segundo palavras da própria, com quem tem melhor relação em casa: presente, brincalhão, mais compreensivo, refere ser a única pessoa com quem possui alguma abertura para falar abertamente sobre os seus problemas e dúvidas, embora não o faça de modo abertamente.

Academicamente, a aluna apresenta alto rendimento comparativamente aos restantes colegas da turma, especialmente na Educação Física e nas línguas (Inglês). Esta é uma das alunas que mais se destaca na turma, sendo descrita pelos professores como inteligente, participativa, responsável, interessada e empenhada nas matérias escolares. Esta percepção vem já do 1.º ciclo: a aluna quando veio da África do Sul foi integrada no 2.º ano de escolaridade, e facilmente conseguiu adquirir os conhecimentos exigidos, até mesmo na Língua Portuguesa. Não obstante, já desde esta altura que a aluna se destaca pela sua impulsividade e labilidade emocional, desenvolvendo com facilidade comportamentos de dependência, quer das amigas, quer dos rapazes com quem se envolve.

A descoberta da Sexualidade tem vindo a ocupar um lugar cada vez mais importante na sua vida: a P. tem vindo a experienciar fracassos em namoros sucessivos, o que nos parece dever-se à confusão entre sentimentos de amor, amizade e atracção.

Em termos vocacionais, o seu interesse sempre se dirigiu para trabalhar com pessoas; ambicionando desde criança seguir Direito. Com a frequência das consultas

de Psicologia mantém o interesse na área de Ciências Sociais e Humanas, mas agora particularmente na Psicologia, por poder ajudar os outros, o seu grande objectivo.

A alegada ideação suicida foi relatada na primeira consulta em gabinete e por iniciativa da aluna. Segundo palavras da própria, esta ideia de que a vida não vale a pena provém da vontade em reencontrar a sua mãe, de quem tem sentido saudades e alegadamente idealizado a sua imagem, mas também no desânimo com a vida, por esta ser monótona e não apresentar quaisquer desafios: *“é sempre a mesma coisa, por mais que lutemos, é sempre tudo igual”*. De acordo com Trzepacz e Baker (2001), alguns doentes precisam de ser encorajados ou delicadamente incitados a discutir determinados assuntos, tais como temas relativos à sexualidade, pensamentos violentos ou ideação suicida, algo que não foi necessário com a P. na medida em que facilmente ela abordou o assunto. Segundo os mesmos autores, durante a entrevista, comentários empáticos dispersos ajudarão a mostrar que o psicólogo compreende o cliente, e que se interessa pelo que é verbalizado, o que foi sempre utilizado com a aluna em questão.

Tendo em consideração toda a informação recolhida, os objectivos da intervenção passaram por extinguir a ideação suicida, avaliando a sua probabilidade de ocorrência, bem como promover um melhor ajustamento sócio-afectivo na adolescência. Laufer (2000) defende a adolescência como um período de desenvolvimento físico, social e psicológico que influencia fortemente o desenvolvimento total da pessoa e, especialmente, o desenvolvimento para a idade adulta. Como tal, e segundo o mesmo autor *“todo o adolescente experimenta tensão em algum período. As variações no comportamento durante este período são tão numerosas, que por vezes é difícil decidir se um comportamento é devido a uma tensão ocasional (tensão que é normal) e se um comportamento deve ser visto como sinal de perturbação psicológica grave”*.

É muito comum o adolescente comportar-se de modo pouco habitual, ter alterações de humor ou sentir que a vida não vale a pena: o que nos pode ajudar a avaliar a gravidade da situação não é se ela está presente, mas sim o modo como lida com ela. De acordo com a literatura *“é normal que em qualquer momento na adolescência, a pessoa tenha de tomar decisões que irão afectar toda a sua vida futura, como o seu futuro trabalho, o seu futuro parceiro sexual, a sua futura relação com ele mesmo. As consequências das tensões podem muitas vezes ser tão sérias quanto as próprias perturbações e é por esta razão que devemos pensar em ajudar o adolescente sempre que tal for possível»* (Laufer, 2000).

Por conseguinte, determinar o grau de gravidade desta situação passou por securizar a aluna quanto à sua infância e ao luto da sua mãe, mas também abordar as

suas relações com os amigos, as suas relações em geral (professores, crianças, funcionários), o significado que a escola ou o trabalho tem para a aluna, a sua atitude face ao seu corpo e face ao futuro, tentando deste modo avaliar a tríade cognitiva da depressão de Beck (Gonçalves, 2004), isto é, a avaliação negativa dos outros, de si própria e do mundo.

Assim, avaliou-se a sua auto-imagem, quer em termos corporais, quer em termos emocionais: de entre outras actividades, a aluna construiu um auto-retrato pormenorizado do seu corpo, indicando os aspectos que mais e menos gosta em si. Neste retrato a aluna faz uma distinção entre duas facetas que “por vezes são difíceis de conciliar”: assim, por um lado descreve-se como meiga, sentimental e dedicada aos outros, e por outro como violenta, extrovertida, distraída, alegre e brincalhona.

No seguimento da avaliação psicológica, propôs-se à aluna a realização de um conjunto de tarefas, para o que foi elaborado “Manual de Sobrevivência à Adolescência”, que consiste num conjunto de missões que a aluna tem que resolver, cada uma com um tema específico adequado às suas dificuldades actuais (Anexo 9). A primeira missão, “*Vendo Endorfinas: Agarrar a Vida*”, foi o modo de abordar a ideação suicida e avaliar o grau de (des) interesse pela vida. Com esta missão foram abordados igualmente os valores da aluna: para a P., o mais importante é ser aceite tal como é, estar com as amigas e a sua família, bem como divertir-se; menos importante para a aluna é ser popular, os rapazes, bem como o seu aspecto, embora na realidade o seu comportamento reflecta esta importância.

Entretanto, aproximava-se a data escolhida pela aluna para cometer suicídio e, embora os dados obtidos em todo o processo realizado até esse momento indicassem que a aluna não cometeria suicídio, algumas medidas foram tomadas, de modo a prevenir este acontecimento: à aluna foi facultado um número de telefone da psicóloga para o qual ela poderia ligar sempre que se sentisse pior - nunca utilizado -, foi realizada uma reunião com a Directora de Turma a fim de a colocar a par da situação, bem como com o Conselho Executivo, embora se enfatizasse a necessidade de não dramatizar a situação, a fim de não se criar constrangimento à aluna, algo que foi estritamente cumprido. Dado que a aluna tem um interesse especial pela escrita, foi sugerido que esta escrevesse cartas à Psicóloga, quando sentisse necessidade de falar com esta e não tivesse possibilidade de a encontrar pessoalmente. Foram escritas 6 cartas, 3 delas lidas e discutidas em consulta.

Algumas sessões após ter sido iniciado o processo de consulta, a aluna admite já não querer cometer suicídio, estabelecendo o compromisso com a psicóloga “*ganho mais em não fazer, do que em fazer*”. Esta sua reflexão coincide com a segunda missão “*Viagem ao mundo dos sonhos*”, elaborada com o propósito de estabelecer

objectivos CRAva (concretos, realistas e avaliáveis) para o futuro e planos de acção, e de antecipar possíveis obstáculos à sua concretização. No âmbito desta missão, a aluna definiu os seguintes objectivos: no futuro ajudar as pessoas de quem gosta, especialmente uma amiga sua com problemas de saúde, conquistar a confiança da tia e a da avó, diminuir os conflitos familiares, conseguir manter o seu relacionamento amoroso, e seguir Ciências Sociais e Humanas de modo a conseguir ajudar quem precisa, bem como inscrever-se em experiências de voluntariado.

Posteriormente, e dadas as crescentes dificuldades em gerir as relações amorosas, foi elaborada uma terceira missão “*All P. need is love*”, com o intuito de facilitar a comunicação acerca do tema da sexualidade, nomeadamente na expressão de sentimentos e opiniões acerca de amizade, amor, atracção bem como as condições necessárias para a primeira relação sexual. Como tal foi recolhida informação acerca do seu passado amoroso e analisados os motivos para o fracasso de cada uma, bem como foi abordado o seu relacionamento actual, no qual a aluna se encontrava extremamente envolvida. P. percebeu a necessidade de distinguir amizade de amor, paixão e atracção, assim como os motivos que a levam a estabelecer sucessivos namoros.

Em suma, os objectivos propostos para esta intervenção foram conseguidos, o que se deve à boa relação estabelecida entre psicóloga e a aluna, que se mostrou sempre muito cooperante e motivada para o processo de intervenção psicológica. As consultas foram-se tornando mais espaçadas, embora a aluna tenha mantido sempre contacto, efectuando-se o *follow-up*. No final do ano lectivo, a aluna não manifestava qualquer ideação suicida, mantendo os mesmos objectivos para o futuro, transitando para o 10.º ano de escolaridade e escolhendo a área de Ciências Sociais e Humanas.

### **3.1.3. Consulta Psicológica de acordo com a actual legislação: Decreto-lei 3/2008**

O Decreto-lei 3/2008 vem substituir o Decreto-lei 319/91, que nas últimas décadas vinha regulamentando o ensino especial. Este decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário, com vista à «*adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da*

*comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social».*

À data do término do estágio (Junho 2007) esta legislação ainda não tinha sido publicada, no entanto, parece-nos oportuno reflectir acerca das eventuais alterações que os casos acompanhados poderiam sofrer quer em termos de avaliação, quer no que diz respeito à intervenção e definição dos apoios especializados, particularmente os de Necessidades Educativas Especiais. A avaliação das Necessidades Educativas Especiais pretende que seja dinâmica, interactiva e multidimensional, tendo actualmente que ser realizada pela Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (2001) uma vez que pela sua estrutura e objectivos permite classificar não apenas os níveis de funcionalidade e incapacidade do indivíduo, como também os factores ambientais que podem funcionar como barreiras ou facilitadores dessa funcionalidade, contemplando um conjunto de componentes (*funções e estrutura do corpo, actividade e participação e factores contextuais*) que abarcam todas as dimensões relacionadas com as NEE, implicando o envolvimento e o contributo de profissionais de diferentes áreas.

Por conseguinte, o processo de referenciação teria que ser feita pelos órgãos de administração e gestão da escola que constituiriam uma equipa multidisciplinar de avaliação, na qual o Serviço de Psicologia e Orientação iria colaborar na avaliação dos alunos, na elaboração do relatório técnico-pedagógico e na definição de um perfil de funcionalidade a partir do qual se planearia a intervenção educativa, a construção de um Plano Educativo Individual (PEI) e se confirma ou não a necessidade de intervenção de uma equipa especializada de ensino especial.

Em síntese, e aplicando este novo decreto-lei à prática, é introduzida a definição da população alvo da educação especial circunscrevendo essa população às crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente: como tal, os casos acompanhados que estavam sinalizados como NEE teriam que ser revistos e adequados à nova legislação, de acordo com os procedimentos supracitados.

## **3.2. Intervenção em Grupo**

### **3.2.1. Fundamentos**

*“A intervenção em grupo não pode nem deve ser a transposição simples de métodos e estratégias utilizadas na intervenção individual”.*

De acordo com Brown (1995, cit. Freire *et al.*, 1997), “*um grupo existe quando duas ou mais pessoas se definem a si próprias como membros desse grupo e quando a sua existência é reconhecida pelo menos por um outro grupo*”. Na intervenção em grupo, o contacto com o alvo face a face é privilegiado, porém, ao contrário da intervenção individual, aos grupos está subjacente uma dimensão interpessoal e intergrupala, e algum tipo de estrutura já definida anteriormente à actuação do psicólogo que condicionam todo o processo de intervenção. Deste modo, previamente a qualquer intervenção torna-se fundamental averiguar quais os factores que interferem no funcionamento dos grupos e determinam a qualidade relativa dos seus resultados.

A intervenção em grupo tem vindo a ser cada vez mais implementada pelo S.P.O da Escola Básica João Franco do Fundão, devido não só à economia de tempo e espaço, mas também pelos pedidos de intervenção em termos de relação interpessoal, desde idades precoces.

Na concepção da intervenção em grupo é importante ter em consideração as características do grupo e manter uma estrutura conceptual da temática subjacente ao pedido de intervenção. Como tal, qualquer intervenção tem uma fase inicial, de introdução ao programa, discussão dos tópicos e objectivos do mesmo e se estabelece um bom clima de funcionamento, fomentando o espírito de grupo. Numa fase intermédia, os membros centram-se nos objectivos do grupo, realizando tarefas e resolvendo problemas, altura em que se estabelece a dinâmica do grupo. Por último, uma fase final, na qual se termina a temática do programa com dissolução do grupo e avaliação da intervenção (Freire *et al.* 1997).

Ao longo do ano de estágio foram accionadas intervenções em grupo, desde o programa de Orientação Escolar e Profissional “FSI: Futuro sob Investigação”, o programa de apoio á transição “Encontro de Irmãos” e o programa de promoção de competência emocional “ Seja Bem-vinda Sr. Adolescência: Adolescência e Sexualidade”, descritos nas seguintes páginas.

### **3.2.2. Orientação Escolar e Profissional: 9.º ano de escolaridade**

A qualidade da educação está inerente aos recursos pedagógicos disponíveis pela escola para acompanhar o percurso dos alunos. Este acompanhamento, para além da intervenção pedagógica individualizada nas dificuldades dos alunos, passa

igualmente, e não com menor importância, pelo apoio aos alunos nas escolhas que terão que efectuar ao longo da escolaridade, promovendo o desenvolvimento da sua identidade e facilitando a construção do projecto de vida. Cabe ao serviço de psicologia e orientação a oferta de tais respostas educativas (Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de Outubro). Este decreto vem no seguimento do Decreto- Lei n.º 190/91, de 17 de Maio que regulamenta a criação dos Serviços de Psicologia e Orientação: de entre as funções atribuídas destaca-se a necessidade de promover actividades específicas de informação escolar e profissional, com o intuito de ajudar os alunos a situarem-se perante as oportunidades disponíveis, tanto no domínio dos estudos e formações como no das actividades profissionais, apoiando o processo de escolha e o planeamento de carreiras.

Actualmente, o conceito de orientação escolar e profissional vai além do modelo *match* (“pessoa certo para o lugar certo”), na medida em que a percebe como um processo integrado e contínuo, inclusive no processo educativo em idade escolar, acompanhando-o desde a sua formação até à inserção na vida activa, isto é, *“à medida que as exigências de actualização, reciclagem e formação permanente dos trabalhadores se foram fazendo sentir, a prática de orientação escolar e profissional foi passando a valorizar não apenas a realidade de cada indivíduo no momento do exame psicotécnico, mas também a realidade evolutiva da carreira de cada um deles num contexto temporal mais alargado.”* (Abreu, 2003) Esta perspectiva integra um processo de apoio ao desenvolvimento pessoal e à maturidade vocacional ao longo da vida.

Em termos gerais, o modelo teórico subjacente ao programa FSI (Futuro sob Investigação) partilha alguns dos pressupostos do modelo de Super no que concerne à importância de compreender as tarefas vocacionais dos indivíduos como dependentes da fase do ciclo vital em que se encontram. Segundo Savickas, (1995, cit. Abreu, 2003) este autor contribuiu para uma visão da psicologia vocacional mais inclusiva, não só das perspectivas das diferenças individuais ou do modo como as pessoas e as ocupações se distinguem, defendendo uma visão mais extensa, do *lifespan*. Esta perspectiva encontra-se assente em diversos pressupostos, de entre os quais a diferenciação dos indivíduos nas suas capacidades, personalidades, valores, interesses, necessidades, traços e auto-conceitos, o facto de cada ocupação requerer um conjunto de capacidades e traços de personalidade, inclui a possibilidade de alguma variabilidade de ocupações para cada indivíduo e alguma variedade de indivíduos para cada ocupação. Por outro lado, as preferências e competências vocacionais, as situações em que os indivíduos trabalham e vivem, mudam ao longo do tempo e das experiências, decorrem muito em parte pela aprendizagem social, e são bastante estáveis a partir do final da adolescência, embora haja alguma

continuidade na escolha e ajustamento (Patton e McMahon, 1999). O processo de mudança como ocorre ao longo de toda a vida, encontra-se estruturada em diversos estádios – crescimento, exploração, estabilização, manutenção e declínio.

A exploração é a fase correspondente aos últimos anos da adolescência: nesta, os jovens tentam definir e desenvolver os seus interesses, especificando ou cristalizando preferências por áreas ou domínios, explorando o meio e o seu próprio auto-conhecimento, sejam as suas características pessoais, as suas ambições e objectivos para o futuro ou as diferentes alternativas de escolha na tomada de decisão. Esta fase, essencial no processo de crescimento encontra-se dividida em mini estádios, particularmente a) cristalização, especificação e implementação de uma preferência vocacional; b) estabilização numa profissão e a consolidação de um estatuto; c) a evolução na carreira profissional, a partir das quais os alunos formulam objectivos vocacionais, formulem ideias quanto aos seus interesses por áreas ocupacionais, de modo a facilitar as tentativas de escolha e posteriormente o compromisso com uma (Taveira, 2000).

A adolescência constitui então uma das fases mais importantes em termos do processo de desenvolvimento da carreira, na medida em que o desenvolvimento vocacional sofre uma aceleração, particularmente no ensino básico e secundário. Por conseguinte, justifica-se a actuação no 9.º ano de escolaridade, altura em que os alunos têm que tomar a primeira grande decisão em termos vocacionais. A partir do contacto com os alunos, podem distinguir-se alunos que já manifestam preferências vocacionais, ou até mesmo, um projecto de carreira sólido e bem definido, sabendo quais as suas responsabilidades e os passos a tomar. Todavia, outros há cujos passos não são tão firmes, ou porque não dispõem de informação suficiente, ou porque a tem contraditória, outros alunos não sentem motivação, certeza ou maturidade para se comprometerem com uma decisão em termos de carreira, ou saber balancear a relação entre o trabalho, a escola e a família, por exemplo.

Na escolha pelo projecto de actuação, teve-se em consideração o modelo desenvolvimentista e sistémico da intervenção de carreira (Spokane, 1991; Cole & Siegel, 1990), que defende a diversidade de técnicas e estratégias em função da intensidade de tratamento (combinação entre o contacto com o conselheiro e o envolvimento do cliente). Como tal, a actuação do psicólogo em termos vocacionais pode passar por diversas modalidades, como a consulta psicológica educacional ou programas de orientação em grupo, de acordo com diferentes níveis de actuação: assim, esta pode assumir uma função de prevenção primária, secundária ou terciária. No programa FSI, estas valências foram tidas em consideração, na medida em que este trabalha, por exemplo, as questões da

informação escolar e profissional (recurso a diversas fontes, visita de estudo), ou o recurso aos métodos auto-administrados por meio das TIC, valorizados pelos alunos e com a devida actualização da informação.

A utilização do modelo de intervenção baseada em programas tem sido uma estratégia muito utilizada pelos profissionais em contexto educativo, também adoptada pela Escola Básica 2/3 João Franco, pelas suas diversas potencialidades particularmente a vasta capacidade de resposta, quer em termos de necessidades, quer em termos de alunos, rentabilizando o tempo e o espaço, hoje em dia tão preciosos no horário escolar, com alta eficácia. “*Será cada vez mais desejável e útil a intervenção vocacional precoce, prolongada e promocional, baseada em programas*” (Taveira, 2005:161).

Segundo Taveira (2005), os programas de desenvolvimento vocacional devem reflectir as necessidades da população a que destina, partindo do ponto em que estes se encontram respondendo às exigências da mesma. Por conseguinte, tal como os alunos, não há um programa modelo, todos são diferentes; estes devem promover o direito e reconhecer aos indivíduos a capacidade para tomar decisões e para elaborar planos, cabendo ao psicólogo o dever de possuir conhecimentos e competências para apoiar esta intervenção.

De acordo com esta mesma autora, são requisitos básicos de um programa de orientação ter uma base teórica explícita, ser apoiada pela instituição e estar de acordo com as necessidades e ambiente da instituição, ser passível de avaliação, com suporte físico e material. O presente programa foi elaborado de modo a corresponder às necessidades dos alunos, recorrendo a materiais e experiências de aprendizagem apropriadas, quer ao nível de escolaridade, quer da faixa etária, indo ao encontro de interesses paralelos aos escolares (vejamos a analogia do título do programa com séries televisivas ou o recurso à gíria e ao humor pela personagem Óscar).

Como satisfazer então as necessidades dos alunos? Que tipo de exploração deve ser feita pelos alunos do 9.º ano? Que passos devem ser dados para facilitar a tomada de decisão vocacional? Nesta intervenção, deve ser tido em consideração o contexto sócio-cultural: assim, esta deverá ter como intuito contrariar a tendência para baixos níveis de escolarização dos jovens, alertando para a diversificação das vias de educação e formação pós 9.º ano.

O programa FSI (*Futuro sob investigação*) foi concebido com o intuito de promover o conhecimento dos alunos das suas características (auto conceito, interesses, aptidões, valores) relativamente ao seu futuro profissional, facilitando o contacto dos alunos com o mundo de trabalho, tentando prestar apoio no processo exploratório de tomada de decisão vocacional/profissional.

A sua estrutura vai de encontro à abordagem desenvolvimentista já explicitada, explorando as dimensões da perspectiva temporal de futuro, o auto-conhecimento, nas suas características personalísticas, interesses, valores, aptidões num primeiro módulo. Foi igualmente dada grande ênfase à exploração da informação escolar e profissional, trabalhada num segundo módulo e o apoio à tomada de decisão, o terceiro módulo que se concretiza nas entrevistas individuais finais.

Em primeiro lugar, o estabelecimento de objectivos a longo prazo e a sua personalização em projectos ou planos de acção que mobiliza, orienta e regula o comportamento exploratório e/ou instrumental em diversos contextos, contribuindo para a construção da identidade psicossocial (Paixão, 2004). Esta vertente cognitivo-motivacional é igualmente contemplada pelo programa FSI, que explora a organização subjectiva da temporalidade humana. *“A activação motivacional do processo de desenvolvimento vocacional a partir da organização subjectiva do tempo futuro predispõe a uma mais adequada utilização dos recursos cognitivos, afectivos e comportamentais que, conjuntamente, definem o sentido do trajecto vocacional ao longo do espectro de vida”* Esta integração é apontada pela autora como presença nos actuais programas de intervenção psicológica em grupo. Savickas, (1991) A perspectiva temporal pode ser conceptualizada como uma imagem mental do passado, presente e futuro. A intervenção na perspectiva temporal de carreira aumenta a preocupação face ao futuro, particularmente no estabelecimento de objectivos, daí ser a primeira dimensão do programa FSI.

A personalidade foi abordada por meio da fotolinguagem, por permitir maior liberdade na exploração de materiais e fornecer bastante informação sobre as características personalísticas dos alunos.

Já os interesses constituem uma das dimensões mais importantes e mais estudadas na Psicologia Vocacional, diferenciadoras da escolha vocacional: Savickas (1999, cit. Leitão, 2004) define-os como um estado de consciência caracterizado por prontidão de resposta a estímulos ambientais que, uma vez activado, predispõe para o conhecimento através de atenção selectiva relativamente ao estímulo percebido. Esta é acompanhada por um sentimento de agrado, convertendo-se em volição que geram acção.

Entre muitas formas de avaliação dos interesses, sejam elas qualitativas ou quantitativas, destacam-se os inventários de interesses. Estes são *listagens de actividades, objectos ou de tipos de pessoas relativamente às quais os indivíduos, com base em estimativas subjectivas, são solicitados a manifestar respostas de atracção/indiferença/rejeição que, uma vez somadas, produzem resultados por escala que se encontram organizadas em perfis estandardizados e representativos do padrão*

de interesses vocacionais do sujeito, por referência a um grupo normativo (Crites, 1999, cit. Leitão, 2004).

No programa FSI foi utilizado o *Inventário de Preferências Ocupacionais da Califórnia*, (COPS) (Knapp e Knapp, 1974), concebido para apoiar os alunos na exploração da carreira, apresentando descrições de actividades que reflectem tarefas realizadas em diversas profissões, face às quais os alunos manifestam as suas preferências. Estas são agrupadas em grupos de ocupações (serviços, arte, ciência e tecnologia, ar-livre, produção económica, secretariado, comunicação e economia) e o seu grau de exigência formativa, seja ela superior ou técnica. Para providenciar maior consistência na avaliação de interesses recorreu-se igualmente à tipologia de Holland bem como o *Inventário de Preferências Vocacionais*. Para este autor, as escolhas vocacionais e profissionais são manifestações da personalidade, que, por sua vez, se avalia por meio dos interesses profissionais: deste modo, o processo de tomada de decisão baseia-se no ajustamento (congruência) entre a personalidade e o ambiente de trabalho correspondente. Embora a concepção desenvolvimentista subjacente a este programa vá mais além da teoria traço-factor é inegável o contributo deste instrumento na obtenção de dados nas dimensões avaliadas.

Nas abordagens desenvolvimentistas, o objectivo da avaliação dos valores passa por levar o aluno a entender a posição relativa de cada um dos valores que procura atingir na vida em geral, e dentro dos diferentes papéis que desempenha ou possa vir a desempenhar. Neste sentido, Super integra os valores na sua teoria do desenvolvimento da carreira, fazendo a distinção entre interesses e valores: os valores seriam objectivos que os sujeitos procuram alcançar com vista a satisfazer necessidades, ao passo que os interesses são as actividades específicas e os objectivos através dos quais os valores podem ser atingidos e as necessidades satisfeitas (Super, 1973, cit. Duarte, 2004).

Por sua vez, as aptidões, são por norma integradas nos diversos modelos e programas vocacionais. Definidas como características individuais de capacidades de desempenho e aprendizagem, são elementos do sistema intrapessoal, essenciais na apreciação da congruência relativamente a meios de trabalho ou da satisfação na interacção com o sistema social e no desempenho de diferentes papéis (Pinto, 2004).

Outra dimensão avaliada pelo S.P.O passou pela informação escolar e profissional, desde as alternativas formativas pós 9.º ano, os métodos auto-administrados, a realização de uma visita de estudo e dos Dias das Profissões. Em todos estes momentos houve a preocupação em fornecer informação a mais completa e fidedigna possível, mas também capacitar os alunos de, autonomamente, fazerem esta exploração.

Por último, a entrevista de orientação vocacional é uma situação de interação humana, um diálogo a partir do qual o sujeito se poderá definir em termos das suas capacidades, dos interesses, das aspirações de um modo mais realista e objectivo possível (Leitão e Ramos, 2004).

No programa FSI, a entrevista funcionou como um momento de síntese, no qual se integram todas as informações recolhidas ao longo do processo de orientação e se articulam com os diferentes contextos de vida do aluno, sejam escolares, familiares, entre outros. Este momento foi individual precisamente para garantir esse apoio único e particular ao aluno, no qual ele ganha espaço para clarificar as suas dúvidas e conceptualizar a sua carreira.

### ***Power nine e All stars: Investigando o seu futuro***

Como psicóloga estagiária, foram-me atribuídas as turmas B e D do 9.º ano de escolaridade. Durante o ano lectivo 2006/2007, e à semelhança do que é tradição na Escola Básica 2/3 João Franco, as sessões de Orientação Escolar e Profissional decorreram no âmbito da área curricular não disciplinar Formação Cívica. A Orientação é uma das prioridades de acção desta escola que consagra este momento com a ambição de que todos os alunos possam beneficiar deste acompanhamento. De facto, esta é uma mais-valia em termos do apoio á decisão no final do 9.º ano, todavia, acarreta maiores dificuldades na gestão de sala de aula, devido a diferentes motivações e atitudes face ao próprio processo, especialmente quando há alunos que, tendo retido, já passaram 2 ou 3 vezes por este processo.

O programa de orientação decorreu ao longo de todo o ano lectivo, desde o início de Outubro até finais de Maio, permitindo a abordagem pormenorizada a cada dimensão na tomada de decisão, desde perspectiva temporal de futuro, personalidade, interesses, valores, aptidões, entre outros (Anexo 10).

Ao todo foram realizadas entre 20 e 23 sessões, dependendo da turma. Estas foram decorrendo dentro dos *timings* previstos, embora algumas dimensões requeressem mais sessões do que o previsto, particularmente os interesses, dado que foram administrados dois inventários de interesses e foram dadas sessões adicionais para cruzar a informação obtida, tal como sessões intercalares entre as dimensões destinadas a rever todo o processo.

As turmas eram constituídas por 21 e 19 alunos, de meio socio-económico médio e/ou médio baixo, havendo alunos que já reteram 2 a 3 vezes, havendo já passado diversas vezes por processos de orientação. Nestas estavam igualmente integrados alunos com Necessidades Educativas Especiais, que foram integrados na

implementação do programa, beneficiando igualmente de acompanhamento mais individualizado, nomeadamente em termos de aptidões e na exploração de informação escolar e profissional.

A avaliação foi contínua, na medida em que no final de cada período era administrada uma ficha de avaliação do programa. No que concerne à avaliação final, os alunos consideraram as sessões importantes, seja no esclarecimento das opções pós 9.º ano, seja na compreensão dos passos necessários no processo de orientação vocacional. Por sua vez, os instrumentos utilizados nas sessões foram percebidos como adequados ao processo, bem como a participação dos alunos. Quando questionados com a afirmação geral “*Gostei de participar no programa FSI*”, os alunos responderam maioritariamente que concordavam ou concordavam totalmente, o que transmite uma percepção de eficácia do programa. Este poderá, em parte, ser explicado pelo recurso à personagem Óscar e a todo o enredo utilizado no FSI, que motivou até ao final a participação dos alunos no programa, bem como o recurso a diferentes metodologias, sejam o trabalho de grupo, seja a dramatização, a visita de estudo, os Dias das Profissões, utilização de meios multimédia como computador ou vídeo, entre outros.

### **3.2.3. Encontro de irmãos: Programa de apoio à Transição**

*«Caracterizando-se a escola por ser um espaço plural, do ponto de vista social e cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados, importa garantir e flexibilizar dispositivos de organização e gestão do currículo destinados a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa»*

Ministério da Educação, 2006

O programa “*Encontro de ir(mãos)*” teve como principal objectivo apoiar a transição dos alunos de uma turma de 12 alunos do 5.º ano de percurso curricular alternativo. Estas turmas surgem como resposta à necessidade de promoção de uma oferta educativa dirigida a alunos que, encontrando-se dentro da escolaridade obrigatória, se encontrem em situações como a) Insucesso escolar repetido; b) Problemas de integração na comunidade escolar; c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

Por conseguinte, os principais objectivos destas turmas, com número mínimo de dez alunos, passam por garantir a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, diversificar ofertas de percursos curriculares, prevenir/combater o insucesso e a exclusão/abandono escolares, assegurando deste modo o cumprimento da escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 2006). Os alunos com percursos curriculares alternativos que já tenham 15 anos de idade, mas que ainda não concluíram a escolaridade obrigatória deverão ser integrados em cursos de educação e formação, nos termos do despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho.

Em termos de matriz curricular, esta deve assegurar a aquisição de competências essenciais definidas para o ciclo de ensino a que se reporta o percurso alternativo, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, facilitando a permeabilidade entre percursos e a transição para outras modalidades de formação, ou até mesmo a continuidade de estudos. Uma particularidade desta modalidade de ensino passa pela possibilidade de, a qualquer momento do ano lectivo, possa ocorrer a transição de um aluno com um percurso curricular alternativo para o currículo regular. Além disso, os docentes de turmas com percursos curriculares alternativos devem reunir quinzenalmente com o intuito de definir de estratégias de ensino e aprendizagem e monitorizar o acompanhamento da evolução dos alunos. Por último, a avaliação dos alunos deve reger-se pelo regime definido no Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 Janeiro: no 2.º ciclo do ensino básico, a avaliação realiza-se por disciplina ou área curricular, com carácter descritivo e quantitativo.

Porque então a intervenção do S.P.O. nesta turma? Desde o início do ano lectivo que os professores responsáveis por esta turma se sentem desmotivados a leccionar na mesma, devido ao mau comportamento destes alunos dentro e fora da sala de aula. Este passa por desrespeito pelas regras de funcionamento da aula, agressividade física e verbal, quer com pares, quer com professores e funcionários, desmotivação para as tarefas escolares em particular e a escola em geral, com grande absentismo escolar, o que constituía um grande risco de abandono precoce por parte de alguns destes alunos. As suas problemáticas são comuns a todos os alunos e muito associadas ao contexto desfavorável em que vivem, com poucos recursos, insucesso escolar e até mesmo risco de marginalização.

O que poderá então estar na base destes comportamentos disruptivos? Ao longo da vida, todos nós de um modo ou de outro vivenciamos situações que requerem reajustes internos ou externos, ou seja, transições. Hopson e Adams (1977, cit. Formosinho e Araújo, s.d) define-as como acontecimentos de vida (ou não acontecimentos) nos quais o indivíduo experiencia uma descontinuidade pessoal na

sua vida, devido a uma experiência nova a partir da qual sente a necessidade de desenvolver novas assunções ou respostas comportamentais. Estas envolvem ainda uma tomada de consciência pessoal, novas assunções sobre si próprio e sobre o mundo, levando a alteração no comportamento e nas relações. Estes acontecimentos podem ser desenvolvimentais, como o casamento, a reforma, ou não normativas, como alcoolismo, raptos, entre outros. As transições académicas, tal como todas as transições, também provocam reestruturações pessoais e relacionais mais ou menos profundas, mas potencialmente promotoras do desenvolvimento psicológico (Bramer e Abrego, 1981, cit. Menezes, 2005). Neste sentido, o conceito de transição desenvolvimental engloba tanto o acontecimento desencadeador, como o processo de mudança e o resultado subsequente (Menezes, 2005). O processo de transição só assim pode ser denominado se for percebido pela pessoa que a experiência: este implica um balanceamento entre recursos disponíveis e as exigências que lhe são colocadas, bem como a utilização de mecanismos de *coping* para lidar com as situações exigentes (Formosinho & Araújo, s.d).

Associando o contexto sócio-cultural já descrito e o processo de transição académica pela qual passaram, talvez se compreendam então algumas dos comportamentos manifestados por estes alunos na sala de aula, os quais, sem regras de funcionamento de sala de aula, sem uma postura adequada ou volição para as tarefas escolares, facilmente desistem das mesmas e perturbam o normal funcionamento da aula.

Deste modo, foram definidos como objectivos principais: (i) intervir a nível das interações dos alunos com os seus pares (competências sociais) e (ii) promover o auto e hetero conhecimento, diminuindo os conflitos no grupo-turma e tendo com fim último (iii) prevenir o abandono escolar. Para o efeito, foram iniciadas sessões de periodicidade semanal, com duração de 45 minutos cada, assente na modalidade de justaposição curricular na disciplina de Formação Cívica. As metodologias adoptadas foram variando de acordo com a intenção de cada sessão, desde o desenho, recorte e colagem, dramatização, resolução de problemas no contexto interpessoal, entre outras (Anexo 11). Talvez seja importante salientar a imprevisibilidade de cada sessão: por muito estruturada que pudesse estar, a qualquer altura era desencadeado algum imprevisto, obrigando a redefinições de planos a prazo imediato. Neste sentido, a dada altura do ano foi implementado um sistema *Token* de recompensas que se revelou muito eficaz para a gestão de sala de aula: de facto, foi notória uma motivação para estar na sala de aula com comportamento adequado a fim de merecer a recompensa, algo conseguido por grande parte dos alunos.

Fazendo uma apreciação global deste programa, considera-se que houve uma evolução positiva destes alunos, especialmente em termos de gestão de sala de aula, no cumprimento de regras e na diminuição de incidentes críticos dentro da mesma. O *feedback* dos professores vai ao encontro desta percepção, embora com ênfase menos acentuado, na medida em que continuam a fazer queixas destes alunos e a reconhecer poucos progressos. Não obstante, o relacionamento entre os “Irmãos de Sangue” foi melhorando ao longo do ano, visível até nos intervalos, nos quais facilmente são encontrados todos juntos.

#### **3.2.4. Programa de Promoção da Competência Emocional: “Seja Bem-vinda, Sra. Adolescência: Adolescência e Sexualidade”**

*«A sexualidade é uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura, intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, acções e interacções e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental».*

Organização Mundial de Saúde

A importância da sexualidade para o bem-estar e para a saúde dos indivíduos é por todos reconhecida. Mas falar dela com rigor e clareza nem sempre foi fácil: sinónimo de reprodução, de pecado, tem vindo progressivamente a ser percebida como sendo parte integrante dos afectos, do prazer, das relações interpessoais.

Actualmente a sexualidade vai muito além dos mecanismos reprodutivos e da vertente biológica. Michel Bozon (2002, cit. Vilar, 2005) defende que *«na sexualidade contemporânea, a procriação não ocupa mais do que um espaço reduzido e marginal. A sexualidade aparece mais como uma experiência pessoal, fundamental na construção do sujeito, no centro de um domínio que se desenvolveu e ganhou um peso considerável ao longo dos séculos, a esfera da intimidade e da afectividade. O repertório sexual alargou-se, as normas e trajectórias da vida sexual diversificaram-se, os saberes e as representações da sexualidade multiplicaram-se».*

A Educação Sexual procura não só atenuar os comportamentos de risco, tais como a gravidez não desejada e as doenças sexualmente transmissíveis, mas também promover a qualidade das relações interpessoais, a qualidade da vivência da intimidade e a contextualização destas na sua raiz cultural e socio-histórica. O

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico regulamenta a Educação Sexual como inserida no Currículo Nacional do Ensino Básico como temática transversal: *“Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”* (Ministério da Educação, 2001).

O desenvolvimento de competências na educação para a cidadania é assumido como área transversal, podendo a sua abordagem reflectir um conjunto de temáticas, como a educação para os direitos humanos, educação ambiental, educação para a saúde, preocupações da sociedade actual. Estas temáticas devem ser abordadas em qualquer área curricular mas podem igualmente ser abordadas em áreas vocacionadas para a valorização da educação para a cidadania, nomeadamente Formação Cívica (Ministério da Educação, 2001). A Educação Sexual deve estar explícita no Projecto Educativo da Escola: a legislação existente enquadra a necessidade de inclusão regular da Educação Sexual no quotidiano escolar, a nível disciplinar, interdisciplinar e extracurricular, tendo cada escola de encontrar o seu caminho e ritmo próprios (Marques, 2000).

Um dos objectivos mínimos propostos pelo GTES (Grupo de Trabalho de Educação Sexual) para a Educação Sexual dos 6.º aos 9.º anos de escolaridade passa por *«Compreender a sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa, no contexto de um projecto de vida que integre valores (ex. afectos, ternura, crescimento e maturidade emocional, capacidade de lidar com frustrações, compromissos, abstinência voluntária) e uma dimensão ética»* (Sampaio et al. 2007). A educação da afectividade, como parte integrante da educação da sexualidade, prepara o jovem para a vida adulta consciente e responsável, através de uma vida afectiva estável e equilibrada (Bastos, 2003). Esta mesma autora defende que quantos mais informados e formados nesta matéria estiverem os jovens, mais tardio é o início da vida sexual activa, e mais equilibrado o seu coeficiente emocional, melhor gerida a ansiedade e mais elaboradas escolhas. Segundo Sanders e Swinden (1995), a Educação Sexual tem como objectivo ajudar as crianças/jovens a tomar decisões responsáveis no que respeita às relações com os outros: deste modo, ajudá-las a desenvolver um sentido positivo de si próprias envolve a discussão sobre como tomar decisões, a assertividade, a expressão de ideias ou sentimentos bem como o respeito pelos outros. Durante a adolescência as relações com pessoas da mesma idade. Por

um lado, com pessoas do mesmo sexo: o grupo de amigos é importante na estruturação psicológica e sexual, pois permite confrontar as próprias experiências com as dos outros. Por outro lado, com pessoas do mesmo sexo nos *flirts* que se estabelecem nestas idades e que permitem uma descoberta da sexualidade a todos os níveis, quer na descoberta do outro, quer no prazer partilhado (Spitz, 1996).

A abordagem de temas sexuais na escola pode contribuir para o desenvolvimento e exercício de determinadas competências, como mecanismos da tomada de decisão, a utilização dos recursos disponíveis e as capacidades de comunicar (Vilar, 2005). Este mesmo autor refere qual deve, no seu entender, o papel da escola na educação sexual: promoção de melhores conhecimentos e de maior literacia sobre as questões relacionadas com a sexualidade, promoção de competências ao nível da assertividade, comunicação e prevenção de situações de risco, e promoção do debate (e não endoutrinação moral) enquanto factor essencial de formação dos valores e atitudes.

Por sua vez, «a adolescência é o período de transição entre a infância e a idade adulta. Biologicamente, é marcada pelo início da puberdade. Socialmente, a adolescência é marcada por uma crescente independência em relação aos pais, à medida que o jovem se prepara para deixar o lar, para completar a sua educação, para se juntar a parceiros sexuais e para procurar alguma vocação ou emprego» (Smith *et al.* 1998). Tal como a afirmação refere, a adolescência é um processo de transição que, tal como todas as transições, provoca reestruturações pessoais e relacionais mais ou menos profundas, mas potencialmente promotoras do desenvolvimento psicológico (Bramer e Abrego, 1981, cit. Menezes, 2005). Neste sentido, o conceito de transição desenvolvimental engloba tanto o acontecimento desencadeador, como o processo de mudança e o resultado subsequente.

Braconnier e Marcelli (2000) defendem que a puberdade tem surgido cada vez mais cedo: 12,5 anos nos países ocidentais em 1996, contra 14,5 anos em 1960 e 16,5 anos em 1850, mudança que diz igualmente respeito aos aspectos afectivos, relacionais ou intelectuais. A puberdade e as transformações do corpo constituem uma característica fundamental da adolescência, mas vão também aparecer novas necessidades que condicionarão, pouco a pouco, o acesso a uma vida sexual e amorosa nova.

O 3.º ciclo do Ensino Básico abrange um período do desenvolvimento em geral, como propôs Sprinthall e Collins (1999) e da sexualidade em particular, dos jovens, caracterizados pelas tais mudanças bruscas e rápidas, ocorrendo em ritmos muito distintos de jovem para jovem. Não obstante, de um modo geral, três estádios no desenvolvimento sexual podem igualmente ser identificados durante a segunda

década da vida: o primeiro ocorre até cerca dos doze anos, altura em que grande parte dos jovens ainda não iniciou as transformações da puberdade mais evidentes, como a aceleração brusca do crescimento, menarca, primeiras ejaculações, acentuação dos caracteres sexuais secundários...). Uma segunda fase pode ser considerada por volta dos doze/treze anos e corresponde às alterações pubertárias mais rápidas, numa grande parte dos jovens; por último, cerca dos catorze/quinze anos, um terceiro período pode ser identificado, no qual se assiste a uma desaceleração das transformações corporais e crescente importância dos sentimentos e procura da autonomia face aos adultos, quer no estabelecimento de relações amorosas, até mesmo, para alguns jovens, de relações sexuais coitais. Em termos escolares, esta primeira fase tende a ocorrer mais no 2.º ciclo e as restantes duas a partir do 3.º ciclo de escolaridade (Ministério da Educação, 2000).

A minha escolha pela temática da sexualidade na adolescência advém dos contactos que tenho tido ao longo do meu estágio com adolescentes, cujas preocupações passam pelas transformações corporais, psicológicas, bem como os primeiros namoros e conseqüentes rupturas. Muitos destes adolescentes não têm informação ou apresentam inúmeras dúvidas e confusões as quais não são frequentemente esclarecidas por pudor, por vergonha, ou por receio de censura. Proporcionar informação e levar os jovens a reflectir acerca de sentimentos, emoções e pensamentos e comunicar com clareza as suas dúvidas acerca da sexualidade parecem justificar esta intervenção.

A metodologia adoptada deve ter em consideração as especificidades, quer dos alunos, quer deste grupo enquanto turma, quer do contexto sociocultural, adequando práticas e estratégias. Neste sentido procurou-se, em primeiro lugar, recolher informação sobre as características da turma junto da Directora de turma e outros professores. Posteriormente, foram elaboradas as actividades tentando, sempre que possível, que os alunos assumissem um papel activo e participativo nas actividades, quer na execução, quer na condução de debates, quer na avaliação de todo o processo e dos resultados obtidos; como afirma Marques (2000), «*as metodologias activas e participativas são, sem dúvida, as mais adequadas ao estabelecimento das relações interpessoais desejáveis para o desenrolar da Educação Sexual, e para o desenvolvimento das competências que aquela pretende promover no seus participantes.*»

Sprinthall & Collins, (1999) defendem a adequação de programas de educação sexual à idade dos alunos: no princípio da adolescência, período da transição, a educação sexual deve abordar questões intrapessoais, incluindo a compreensão e implicação das transformações físicas e psicológicas originadas pela puberdade; nos

anos intermédios da adolescência, período de formação de identidade, a educação sexual deve concentrar-se em discussões, desempenho de papéis, cenários e experiências semelhantes.

Por conseguinte, as sessões tiveram a duração de 90 minutos semanais e decorreram nas aulas de Formação Cívica (área disciplinar não curricular) e Educação Moral e Religiosa Católica dado que a professora de Educação Moral e Religiosa Católica manifestou interesse em articular os seus conteúdos com as temáticas abordadas neste programa, assumindo desta forma um carácter de justaposição curricular. Designado de “Seja bem-vinda Sra. Adolescência”, gira em torno de algumas visitas que a personagem Sra. Adolescência faz aos alunos, levando-os a reflectir sobre alguns aspectos da adolescência, particularmente a dimensão afectiva da afectividade.

Como tal, as estratégias utilizadas foram variando de acordo com a intenção de cada actividade e de cada sessão, sempre adequadas às características da turma. Assim, foram utilizados os trabalhos de grupo, o trabalho individual, o debate, a utilização de recursos multimédia como a visualização de diapositivos em formato Power Point, o recurso a músicas, ou jogos de grupo, mímica ou desenho.

De um modo muito sucinto estabeleceram-se como principais objectivos para o presente programa o desenvolvimento da competência para comunicar acerca do tema da sexualidade, expressar sentimentos e opiniões, mas também aceitar os tipos de sentimentos que podem estar presentes nas diferentes relações entre as pessoas, incluindo os do âmbito da sexualidade. Por último, tomar decisões e aceitar as decisões dos outros.

Este programa foi implementado com 21 alunos do 7.º ano de escolaridade, turma C, da Escola EB2/3 João Franco do Fundão, e a sua opção justifica-se, em primeiro lugar, pela faixa etária destes alunos (12-14 anos), dado estarem, de acordo com as etapas de desenvolvimento acima referidas, na segunda fase de desenvolvimento sexual, altura em que sofrem as alterações pubertárias mais drásticas e começam a estabelecer as primeiras relações amorosas. Em segundo lugar, porque já tive um contacto prévio com esta turma, algo que poderá facilitar o estabelecimento de um clima de aceitação e empatia, essencial para o funcionamento deste programa.

Esta turma é constituída por 21 alunos, dos quais 8 são rapazes e os restantes 13 raparigas. Academicamente, apresentam um aproveitamento escolar satisfatório e mediano comparativamente às restantes turmas de 7.º ano. São ainda descritos como muito perturbadores e distraídos nas aulas, e com um relacionamento razoável entre eles.

O presente programa, constituído por seis sessões, cada uma com 90 minutos, foi concebido tendo em consideração algumas das dimensões que caracterizam a sexualidade na adolescência, destinando-se a uma turma do 7.º ano (Anexo 12). Na visita 1 “*Seja Bem-vinda Sra. Adolescência*” pretendeu-se o envolvimento pessoal nas visitas da Sra. Adolescência: de um modo geral, são trabalhadas as condições básicas de funcionamento do grupo, de acordo com os objectivos do programa, os papéis a desempenhar por cada interveniente e confrontadas as expectativas dos mesmos. Na visita 2, “*Socorro, estou a crescer*”, os objectivos principais passam pela consciencialização da adolescência como uma etapa de desenvolvimento marcada pela puberdade, isto é, por uma série de transformações nos aspectos morfológicos e no funcionamento do corpo, em ambos os sexos (Gesell, 1996; Braconnier e Marcelli, 2000; Pereira e Freitas, 2002; Gleitman, 2002), como também por transformações psicológicas e emocionais. Por sua vez, a visita 3 “*Sentir, pensar e agir*” vai ao encontro do que defende Pereira e Freitas (2002): o nosso corpo tem sentimentos, emoções ou, antes, através dos quais nos manifestamos aos outros e damos a conhecer a nossa personalidade; a aparência é especialmente importante nestas idades. Conhecer estas sensações/emoções é um dos objectivos deste programa e desta sessão em particular, mas também reconhecer a sua importância quer na sua evolução como adolescente quer no estabelecimento de relações interpessoais ou até íntimas. A visita 4 “*Queres namorar comigo?*” aborda o estabelecimento dos primeiros namoros e relações íntimas. É sobretudo na adolescência que se vivem as grandes paixões (Pereira e Freitas, 2002) e se adquirem as condições necessárias para chegar à intimidade. A Visita 5 “*Percurso do Crescer*” foi planeada para trabalhar a tomada de decisão e a resolução de problemas adequada ao contexto interpessoal e íntimo, tendo como intuito desenvolver competências de tomada de decisão sobre a melhor opção em cada situação, tentando igualmente fazer com que os alunos saibam posicionar-se em situações dúbias ou de conflito. Por último, a visita 6: “*Avaliação das visitas da Sra. Adolescência*” pretende avaliar o impacto das aprendizagens nos alunos. Neste programa, a avaliação foi partilhada por duas sessões: a primeira, no jogo “*Percurso do Crescer*” que remete para conteúdos abordados em todas as sessões e uma segunda sessão, na qual foi realizada a avaliação oral e preenchimento de um questionário como resumo do programa. Este é o momento igualmente para sensibilizar para a procura contínua de formação sobre o tema e comunicação com todos os agentes educativos.

Em termos de receptividade do programa, o *feedback* foi bastante positivo, quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos, dado ser uma das poucas iniciativas na escola até ao momento que aborda a sexualidade. No que concerne aos

alunos, o programa foi inicialmente recebido por alguns com alguma reserva, dado requerer uma participação activa e maior exposição perante a turma, algo que era percebido como constrangedor, dado o relacionamento mediano entre os alunos.

As sessões (visitas da Sra. Adolescência) foram decorrendo segundo o planeado: todas as temáticas foram trabalhadas dentro dos *timings* estabelecidos e o clima de empatia e aceitação foi conseguido, até mesmo com a participação dos alunos mais introvertidos. Os alunos, em unanimidade, admitiram gostar do programa e na sua maioria afirmam que o programa se ajustou as suas necessidades. Quando questionados sobre o que tinham aprendido com este programa, os alunos referem, em número significativo, que aprenderam muitas coisas que desconheciam, particularmente o que é a sexualidade, as evoluções dos jovens na adolescência, *“muita coisa k tinha vergonha de perguntar”*, diferenças entre sentimentos, como lidar como um namoro, ou o que é crescer.

A experiência prática permitiu confirmar a necessidade de formação dos alunos na área da sexualidade, dado que manifestam muita curiosidade sobre estas questões, mas também muitos mitos e dúvidas que não esclarecem com profissionais. Como afirmam Sprinthall & Collins (1999) os dados derivados de investigações com maior validade sugerem que os adolescentes aprendem muito pouco acerca de sexualidade e que as fontes a que recorrem não são as mais fidedignas de todas as que potencialmente estão ao seu dispor. Nesse sentido, o programa parece ter tido razoável eficácia, na medida em que se discutiram estas temáticas e os alunos puderam esclarecer as suas dúvidas. Assim, é importante transmitir a ideia de que a sexualidade acompanha o desenvolvimento integral dos indivíduos e faz parte das necessidades emocionais e sociais dos adolescentes, daí a necessidade de os apoiar e orientar nesta fase de profundas mudanças.

## Capítulo 4

### Intervenção Indirecta

#### 4.1 Fundamentos

O apoio ou intervenção nos educadores, professores, ou até ainda à instituição no seu todo como a comunidade educativa é menos frequente quando comparada com a intervenção directa, mas não menos importante. Como admite Almeida (cit.

Taveira, 2005) uma instituição disfuncional, e com poucas possibilidades de se auto-avaliar e regular em termos de progressão, dificilmente terá profissionais satisfeitos, desenvolvidos e motivados, o que, de modo indirecto, acaba por ser *mau presságio* para as aprendizagens e para o crescimento dos alunos.

Os desafios à intervenção do psicólogo escolar passam desde logo pelo alargamento do âmbito da sua acção a todos os agentes educativos que assumem um papel significativo nos vários contextos de vida dos alunos. Esta ideia está subjacente a um aparente paradoxo da psicologia escolar: *“Para servir as crianças, o psicólogo escolar deve concentrar a sua atenção, antes de mais nos adultos.”* (Gutkin & Coloney, 1990 cit. Gutkin & Curtis, 1999:35).

Através da consultadoria, o psicólogo consegue intervir na população-alvo, sem ter necessariamente uma intervenção directa com a mesma; isto é, com poucos recursos, o consultor consegue maior impacto se trabalhar com as pessoas que trabalham com o alvo, seja por meio de formação ou por treino (Morris *et al.* 1974)

Ao longo do ano de estágio, foram realizadas algumas actividades no âmbito da intervenção indirecta, de entre as quais a acção de formação realizada com professores, a qual se descreve sucintamente de seguida.

#### **4.1.1. Acção de Formação “Estudo (des)Acompanhado- Nome de código: Testas”**

A reorganização curricular do Ensino Básico acentua o processo de aprender, envolvendo os alunos na aprendizagem e, deste modo, promovendo a compreensão dos diferentes passos do processo de aprendizagem como um meio para o fortalecer. Para o efeito, foi criada a Área Curricular Não Disciplinar Estudo Acompanhado, que visa *«visa essencialmente promover a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo, de trabalho e de organização, assim como o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma crescente autonomia na realização das suas próprias aprendizagens. Trata-se de desenvolver a capacidade de aprender a aprender, de acordo com o pressuposto de que aprender, por exemplo, a consultar diversas fontes de informação, a elaborar sínteses ou a organizar trabalhos originais constitui um objectivo a assumir explicitamente pela escola e em correspondência com tarefas que nela se realizam. No 1.º ciclo, o estudo acompanhado deve ser integrado no plano de trabalho de cada turma. Nos 2.º e 3.º ciclos, os tempos semanais destinados ao trabalho dos alunos nesta área serão atribuídos a dois professores da turma»* (Abrantes, 2001).

Sendo estudo, o processo de aprendizagem orientado para construir, a partir das diferentes fontes de informação, propostas de resposta relativas aos problemas levantados nas diferentes áreas do saber ou de organização da informação analisada, a promoção de métodos de estudo e trabalho devem desenvolver nos alunos a capacidade de realizar com autonomia a sua aprendizagem bem como a sua desenvolver a capacidade de aprender a aprender (Rosário, 2004). Por sua vez, Silva e Sá (1993) enfatizam as estratégias de estudo como variável condicionante do sucesso escolar, na medida em que permitem ao sujeito elevar o nível de realização de uma tarefa para o máximo que está ao seu alcance, uma vez que, por seu intermédio, ele pode não só controlar o uso das suas competências, como o uso das estratégias mais específicas.

Então, como desenvolver essa capacidade? Como promover métodos de estudo adequados? Qual deverá ser o papel do professor no desenho e organização das actividades? Como trabalhar a transferência das estratégias de aprendizagem para outros contextos? Como avaliar o processo?

Os professores são considerados importantes agentes educativos; eles detêm um bom conhecimento dos alunos e possuem um papel essencial na transmissão de conhecimentos, de valores, logo, bons alvos para a formação.

Em termos de Estudo Acompanhado, Rosário (2004) alerta para a orfandade teórica das intervenções e ferramentas curriculares que gera desorientação e insegurança nas práticas educativas, isto é, nesta área do encontramos muitas propostas de actividades, muitos manuais com fichas práticas, mas sem uma teoria, uma base sólida que sustente a actuação.

Neste sentido, surge a presente acção de formação “Estudo (des) Acompanhado: Metas e Estratégias. Nome de Código: Testas”, um projecto que usa a narrativa como meio para promover as competências auto-regulatórias da aprendizagem. Este mesmo autor defende a narrativa como instrumento pedagógico por excelência. «*Não afronta os alunos com conhecimentos, pelo contrário, confronta-os com alternativas, deixando-lhes a tarefa de tomarem eles próprios as suas decisões*» (Rosário, 2004).

Por outro lado, utiliza uma personagem, o Testas, como modelo para os alunos o que, de acordo com a teoria sócio-cognitiva, constitui um meio privilegiado na aquisição de competências, crenças, atitudes e comportamentos, dado que a aprendizagem por observação facilita a aquisição ou expansão do repertório de estratégias de auto-regulação da aprendizagem.

Por conseguinte, foi dado especial ênfase ao modelo PLEA da aprendizagem auto-regulada, que perspectiva a auto-regulação da aprendizagem como um processo

dinâmico e aberto que pressupõe uma actividade cíclica por parte do aluno, ocorrendo em três fases principais: planificação, execução e avaliação. Na primeira, prévia analisa-se a tarefa de aprendizagem, estudando os recursos pessoais e ambientais e estabelecendo objectivos e plano de acção; na execução implementa-se a estratégia utilizada para atingir o resultado esperado, recorrendo ao controlo volitivo e auto-monitorização; por último, na fase de avaliação, analisa-se o produto da sua aprendizagem e da meta estabelecida para si próprio, bem como as possíveis discrepâncias e estabelecimento de estratégias para reduzir essas mesmas discrepâncias.

A acção de formação, intitulada “Estudo (des) Acompanhado: Metas e Estratégias. Nome de Código: Testas” decorreu no dia 14 de Março de 2007, na sala 7.01 da Escola EB 2/3 João Franco do Fundão (Anexo 13). Dos 13 inscritos, compareceram 10 professoras de diversas disciplinas e áreas científicas, desde o Português, Inglês, Ciências Naturais e Físico-química bem como Matemática e as restantes colegas Psicólogas. A acção começou à hora estipulada, 17:15h com um primeiro momento de apresentação: os formandos foram referindo o seu nome, a disciplina que leccionavam e se leccionam ou já leccionaram Estudo Acompanhado, bem como a Psicóloga, que para além da sua apresentação, referiu as razões que levaram à escolha do tema. Procedeu-se de seguida à explanação dos conteúdos programados para a acção, decorrendo com a participação activa das professoras, que iam manifestando as suas opiniões, dando sugestões e tirando dúvidas. Este foi aliás, um factor que em muito ajudou no sucesso da acção, dado o clima de abertura que foi conseguido. No *feedback* que foi devolvido, a informação teórica foi transmitida com clareza e bem assimilada pelos participantes. No que concerne às tarefas propostas, todas foram realizadas com sucesso, resultando em propostas de intervenção originais e bem elaboradas. É digno de nota que algumas delas foram já implementadas na prática com algumas turmas, igualmente com bons produtos criativos. Em suma, pode-se concluir que a acção cumpriu com sucesso os objectivos propostos.

## **4.2. Outras actividades**

### **4.2.1. Actividades de divulgação do S.P.O.**

As primeiras actividades do ano lectivo prenderam-se com a divulgação do S.P.O. no espaço escolar, no sentido de facilitar a integração no Serviço de Psicologia

e Orientação e divulgar as actividades prestadas pelo mesmo. Para tal foram construídos panfletos com a oferta e diferentes valências do Serviço de Psicologia e Orientação, criação de um logótipo moderno e informal para o S.P.O, que fosse atractivo e facilmente identificável para os alunos, cartazes, divulgação em algumas turmas, criação de e-mail (Anexo 14).

Por outro lado, foi realizada uma sessão de esclarecimento do papel do Serviço de Psicologia e Orientação em geral e do psicólogo em particular, numa turma de 5.º ano, na sequência de uma situação com dois alunos que, sendo encaminhados para o S.P.O. foram criticados pelos colegas.

#### **4.2.2. Participação na Visita Estudo E.M.R.C.**

No dia 18 de Maio de 2007, foi realizada a visita de estudo anual da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, em colaboração com o grupo de Espanhol, este ano com destino a Salamanca e a Alba de Tormes, para a qual as psicólogas estagiárias foram convidadas a participar, no sentido de acompanhar a turma 7.º C, com a qual estava a ser desenvolvido o programa de intervenção em grupo “Seja Bem-vinda, Sra. Adolescência”, contribuindo para uma boa relação com os todos os membros da comunidade escolar em questão.

#### **4.2.3. Participação nos Conselhos de Turma**

Estes foram momentos privilegiados para facultar e obter informação sobre os alunos ou turmas que foram alvo de intervenção por parte do Serviço de Psicologia e Orientação, mas também para mostrar o trabalho deste serviço e divulgar as suas principais valências. Os Conselhos de turma são uma ponte entre os diferentes agentes educativos. Como tal, a presença em Conselhos de turma, à semelhança do que é tradição pelo S.P.O., fez-se sempre representar, articulando-se do melhor modo possível com os restantes intervenientes, bem como o Ensino Especial.

#### **4.2.4. Centro de Novas Oportunidades do Agrupamento de Escolas João Franco do Fundão**

*“A Iniciativa Novas Oportunidades representa um novo impulso no caminho da qualificação dos portugueses. O objectivo que nos orienta é o da escolarização geral da população ao nível do ensino secundário. É esta a fasquia que deve concentrar e mobilizar os nossos melhores esforços e energias”* (Ministério da Educação, s.d.).

O Centro de Novas Oportunidades do Agrupamento de Escolas João Franco do Fundão encontra-se sediado na Escola Básica 2/3 João Franco do Fundão. Entre outras valências e ofertas, destaca-se o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), um processo através do qual são reconhecidas as aprendizagens que os adultos desenvolvem ao longo da vida, nos vários contextos em que se inserem, desde que sejam passíveis de gerar conhecimentos e competências. Este processo permite que cada adulto possa ver reconhecidas as suas competências, por meio de um certificado, fora dos sistemas formais de educação e formação. Pretende-se, desta forma, aumentar o nível de qualificação e de empregabilidade dos adultos activos, incentivar a formação ao longo da vida e promover o seu estatuto social (Ministério da Educação, s.d.).

Em Abril de 2007, as psicólogas estagiárias foram solicitadas para uma participação no processo de recrutamento e selecção dos candidatos, participando no acolhimento dos adultos e elaboração da respectiva entrevista.

#### **4.2.5. “Futuro agora”: Sessão de apoio à tomada de decisão no 12.º ano**

*Futuro Agora* surge da necessidade sentida pela Escola Secundária Frei Heitor em oferecer algum apoio aos seus alunos de 12.º ano na tomada de decisão vocacional. Dado não ter psicólogo na escola nem Orientação escolar e profissional durante o ano lectivo, foi solicitado à Universidade da Beira Interior a realização de uma sessão de apoio à tomada de decisão destinada aos alunos deste ano de escolaridade. Face ao convite realizado ao grupo de estagiários de Psicologia Escolar e da Educação, formou-se um grupo de voluntários, no qual participei.

Esta sessão decorreu no dia 13 de Abril de 2007, com um grupo de aproximadamente 15 alunos, que frequentavam maioritariamente as áreas de ciências e tecnologia, informática e desporto. Nesta foram abordadas, numa primeira parte, as questões ligadas ao auto-conhecimento, alertando para a necessidade de atender a dimensões como interesses, personalidade e valores na tomada de decisão, conjugando-as de modo coerente, sintetizando-as posteriormente numa ficha. Numa segunda parte foi dada maior ênfase às alternativas formativas pós 12.º ano, seja o prosseguimento dos estudos ou a inserção na vida activa, utilizando para o efeito uma apresentação *Power Point*. Uma parte final da sessão ficou reservada para os métodos auto-exploratórios, recorrendo às TIC, bem como esclarecimento de dúvidas (Anexo 15).

Em suma, a adesão dos alunos foi boa, o feedback dado foi de grande utilidade da sessão e da necessidade de intervenção em termos de Orientação Escolar e

Profissional mais pormenorizada e prolongada no tempo. Como tal, considera-se que os objectivos propostos foram conseguidos com sucesso.

## Capítulo 5

### Investigação em Psicologia Escolar e da Educação

#### Teste de Pensamento Criativo de Torrance: Análise em função da escolaridade e género

---

##### Resumo

No presente artigo, estuda-se a evolução das habilidades criativas por meio do Teste de Pensamento Criativo de Torrance. De que modo evoluem as habilidades criativas ao longo da escolaridade? Será que existem diferenças significativas nos níveis de habilidades criativas quando comparamos rapazes com raparigas? Utilizámos uma amostra de 129 estudantes, dos 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade do Ensino Público.

Os resultados apontam para uma estagnação dos níveis de habilidades criativas ao longo do percurso escolar bem como uma *performance* ligeiramente superior do sexo masculino.

**Palavras-Chave:** Habilidades criativas, avaliação da criatividade, critérios de fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, TPCT (Teste de Pensamento Criativo de Torrance).

##### Abstract

In this article, we pretend to study the evolution of creative abilities using the *Torrance Creative Thinking*. How do the creative abilities develop all over the schooling/teaching process? Are there significant differences between genders in creative abilities? The sample was composed by 129 students who were attending the 5.th, 7.th and 9.th grades, in state-run.

The results suggest that creative abilities don't change along the schooling process and also that is a better performance of masculine gender.

**Key Words:** Creative abilities, creativity assessment, fluency, flexibility, originality and elaboration, TTCT (*Torrance Test of Creative Thinking*).

## Introdução

«Criatividade é...  
a musicalidade de uma gargalhada que provoca um aleijão na uniformidade».  
(Martins, 2001)

O mundo está cada vez mais complexo, afirma Runco (2004). A tecnologia tem revolucionado o nosso dia-a-dia e, de certo modo, tem facilitado a nossa vida em certas coisas: temos certamente mais oportunidades do que nunca, mas também nos confrontamos com mais exigências que requerem de nós a necessidade de desenvolver novas habilidades, de criar novas soluções. Etimologicamente, criatividade tem as suas raízes no termo latino *Creare* que significa dar existência a, criar, formar, procriar, fundar, produzir (Bahia e Nogueira, 2005).

A aposta no estudo e investimento na criatividade, na produção de ideias novas poderosas sobre os vários domínios do conhecimento científico, tecnológico, artístico ou humanístico é relativamente recente. O ponto de viragem no seu estudo (Vernon, 1972 *in* Morais, 2001) ou como Urban (1990 *in*. Morais, 2001) defende, o início da criatividade moderna, remonta a 1950. Nessa data, Guilford, Presidente da Associação Americana de Psicologia, enfatizou o relativo abandono desta área de investigação, e a necessidade de se desenvolverem mais pesquisas sobre esta dimensão complexa e importante do comportamento humano.

Desde então, a produção de estudos nesta área não tem sido constante, tendo-se verificado uma quebra na década de 70. O interesse por esta temática ressurgiu a partir dos anos 80 e mantém-se até à actualidade. Esta qualidade humana universal é agora reconhecida por todos como promotora da mudança e da renovação sócio-cultural, sendo essencial na resolução de problemas, que por sua vez é importante para a sobrevivência, para o desenvolvimento da independência e para a realização de uma vida plena (Martins, 2000, Morais, 2001, Alencar & Fleith, 2003; Bruner, 1962 *in*. Runco, 2004; Bahia e Nogueira, 2005; 2006; Oliveira, 2007).

Actualmente não há ainda uma definição rigorosa para a criatividade. Segundo Mayer (1999, *in* Morais, 2003), um desafio importante para os próximos 50 anos no que concerne à investigação em criatividade é desenvolver uma definição, e utilizar uma combinação de métodos de pesquisa para que neste domínio se passe da

especulação para uma especificação, já que, actualmente, nenhuma definição é ainda suficiente para descrever este constructo (Sternberg, 1985; Yashin- Shaw, 1999 in. Morais, 2001). Esta diversidade conceptual reflecte-se ao nível da avaliação (Bahia e Nogueira, 2005).

A criatividade é frequentemente apresentada como algo impossível de definir, de descrever ou “de ser copiada”. Na verdade, os actos criativos não obedecem aos critérios da frequência e da previsibilidade, que são tão caros às ciências que pretendem ultrapassar o estágio da descrição dos fenómenos para o da sua explicação.

Abordar a criatividade é encontrar multiplicidades e controvérsia, dada a grande quantidade e diversidade de definições produzidas. Morgam, em 1953, apontava 25 definições, e Taylor, em 1988, mencionava a existência de 50 a 60 definições de criatividade. Se tivermos em consideração a definição apresentada pelo dicionário, “trazer à existência ou formar do nada”, a criatividade parece não apenas estar além de qualquer compreensão científica, como parece ser impossível de definir. De facto, artistas e cientistas têm ideias criativas em momentos inesperados, e pouca ou nenhuma consciência de como elas surgiram. Este perspectivar da criatividade fomentou explicações que a apresentam como sendo o produto da inspiração divina, ou da intuição (Boden, 1999).

Num outro âmbito, o da avaliação da criatividade, também se encontram definições do conceito em análise, através dos conteúdos de inventários de personalidade criativa, inventários de interesses e de atitudes criativas, inventários biográficos, testes de processos cognitivos associados a criatividade, testes de produção divergente de respostas e a avaliação através de produção criativo. Diferentes autores defendem que as tentativas de definição são cada vez mais esclarecedoras, e portanto mais capazes de explicar e interpretar a criatividade (Baer, 1993; Wechsler, 1998, in. Morais, 2003).

Sternberg e Lubart (1991) definem criatividade como um processo complexo, multifacetado, que envolve a definição e redefinição de problemas. Já Sprinthall e Collins (2003) salientam a importância da criatividade como elemento integrante na qualidade de vida das pessoas, na medida em que é a capacidade de criar coisas novas e invulgares ou de encontrar soluções engenhosas e raras para os problemas. Por seu lado, Sutton, (2002) in Bahia e Nogueira (2005) conceptualiza a criatividade como a combinação do conhecimento já existente numa nova forma, seja pela aplicação de ideias antigas a novos contextos, seja através da perspectivação inovadora de acontecimentos antigos, ou, ainda, por meio de um rompimento com o passado, emprestando o que já se conhece a novos contextos.

Outro contributo importante é fornecido pela abordagem factorial, pioneira no estudo da inteligência, que veio permitir uma visão da criatividade como um fenómeno cognitivo. De entre as teorias factoriais, o modelo estrutural da inteligência (SOI) de Guilford (1986) teve bastante visibilidade e assume um relevo particular, continuando ainda a ser alvo de grande interesse e de referências por parte dos autores que estudam a criatividade (Morais, 2001). Guilford, com o modelo multidimensional da estrutura do intelecto, relaciona inteligência e criatividade (Martins, 2001). Este modelo é composto por cento e vinte factores agrupados em três categorias: conteúdos, produtos e operações. Os conteúdos dizem respeito ao tipo de informação a manipular: *figurativo* (imagens), *simbólico* (signos: letras, números...); *semântico* (palavras) e *comportamental* (informação para deduções acerca dos indivíduos). Por sua vez, os produtos são formados pela informação a ser trabalhada, desde o mais simples, o das *unidades* (um figura geométrica...), as *classes*, conjuntos de unidades com características comuns (tipos de palavras, de algarismos...), *relações* que assentam nas ligações entre elementos (relações entre palavras, figuras...), *sistemas* que são organizações de informação interdependente (equações matemáticas, esquemas...), as *transformações* que caracterizam redefinições na informação (a interpretação de uma metáfora...), e as *implicações*, que estão em causa na previsão de informação. Por fim, a terceira categoria envolve cinco operações ou modos de funcionamento cognitivo: (1) a *cognição* refere-se à compreensão da informação; (2) a *memória* diz respeito à retenção e evocação, mas não considerando a transferência ou aplicação da informação para contextos diferentes; (3) a *avaliação* implica a comparação de informação, levando a uma decisão; (4) a operação de *pensamento convergente*, que envolve a produção de apenas uma resposta correcta; e (5), a operação fulcral na explicação da manifestação criativa, isto é, a *produção divergente*. Contrariamente ao convergente, o pensamento divergente inclui habilidades para gerar múltiplas respostas perante um estímulo ou uma questão (Martins, 2001; Morais, 2001).

Na verdade, Guilford foi um dos psicólogos que mais tem investido nesta área, e no desenvolvimento de testes de criatividade. Este autor chama a atenção para o facto do pensamento criativo ser diferente do tipo de pensamento avaliado pelos testes de aptidões; assim, os testes padronizados de aptidões mentais avaliam o pensamento convergente (objectivo de encontrar uma resposta correcta), ao passo que a criatividade poderá ser um tipo de pensamento divergente, já que não existem respostas correctas. De facto, um adolescente pode obter um resultado alto em testes de aptidões mentais e apresentar igualmente um desempenho bom em testes de criatividade, ou o inverso (Sprinthal e Collins, 2003).

Também Torrance defende, inicialmente, uma concepção de inteligência semelhante à proposta por Guilford. Não obstante, as tarefas de Torrance não se assemelham às dos testes de tipo factorial, pois são ainda mais complexas: uma mesma tarefa pretende pôr em jogo vários factores. Parte da noção de que um pensamento criativo requer certas combinações de habilidades cognitivas, que incluiriam a habilidade de pensar em muitas ideias (fluência), em muitas categorias (flexibilidade) que eram estatisticamente comparadas com outras (originalidade) e no desenvolvimento dessas ideias a um nível inusual (elaboração) (Martins, 2001).

O pensamento divergente é então, o mais aproximado ao pensamento criativo: a investigação aponta para a correlação entre os dois processos, porém, estes não são sinónimos, já que o pensamento divergente apenas se enquadra na componente cognitiva da criatividade (Morais, 2001).

Uma outra área de pesquisa sobre criatividade identifica vários estádios de desenvolvimento: apesar de não poderem ser universalmente aplicados e generalizados a todas as crianças, parece que a grande maioria passa por estes estádios. Torrance e posteriormente Raina (1968, 1997 in Zunco 2004) encontraram uma estagnação do pensamento criativo, no quarto ano de escolaridade; por sua vez, Smith (1990 cit. Runco, 2004) sugere a existência de outra quebra na pré-adolescência. Não obstante, parece ser na idade adulta que a criatividade é mais estudada (Morais, 2001, Runco 2004).

A partir dos anos 70, investigadores procuraram encontrar relações entre o desempenho em testes de criatividade e de medidas desenvolvimentistas, nomeadamente, as provas piagetianas. Reisman e Torrance (1979, in Bahia e Nogueira, 2005), por exemplo, verificaram uma correlação positiva entre a aquisição da conservação (operação concreta piagetiana) e os resultados do TPCT Figurativo (*Teste de Pensamento Criativo de Torrance*) numa amostra de 133 alunos do pré-escolar e 1º ano de escolaridade. As crianças conservadoras obtinham melhores resultados em algumas das dimensões avaliadas pelo TPCT como a flexibilidade e a resistência ao fechamento prematuro, a riqueza imagética, a expressividade emocional e a visualização invulgar.

Bahia e Nogueira (2006) defendem que o acesso ao pensamento formal na adolescência alarga os horizontes dos adolescentes tornando-os menos conformistas e previsivelmente mais criativos. Porém, reconhece-se o fomento por parte do sistema de ensino para o conformismo, em detrimento da criatividade, entendida como contestação e oposição às regras instituídas. Dois dos mais influentes teóricos do desenvolvimento humano, Piaget e Vygotsky, nas suas conceptualizações acerca da criatividade, defendem a emergência da criatividade na adolescência. Por vezes, são

encontradas diferenças entre sexos na avaliação da criatividade, com benefício das mulheres, talvez devido a experiências familiares precoces, às dinâmicas familiares e respectiva transmissão de papéis sociais, bem como discrepâncias no *life span* de homens e mulheres (Tegano e Moran, 1989; Baer, 2003, in Runco, 2004).

Actualmente, a criatividade é encarada como um processo multidimensional, e defende-se que as diversas forças desenvolvimentistas (biológicas, cognitivas, afectivas, motivacionais, sociais, culturais) têm influências diferentes ao longo das diversas fases do ciclo da vida. Se por um lado, em termos cognitivos, a criatividade parece estar mais desenvolvida na adolescência do que nas fases anteriores, por outro, parecem ganhar força outras tarefas do desenvolvimento associadas às dimensões emocional e social que resultam, por exemplo, no conformismo ao grupo (Bahia e Nogueira, 2006).

Para Piaget, a criatividade desenvolve-se a partir da organização da realidade, isto é, de uma construção contínua que conduz a estruturas cognitivas totalmente novas. O acesso ao pensamento formal, permite a selecção, processamento e decisão de relações entre possíveis, ou seja, a geração de algo novo e diferente, até porque a capacidade para avaliar uma situação a partir de múltiplas perspectivas é uma condição necessária para o processo criativo (Piaget, 1962, in Bahia e Nogueira, 2006). A aquisição desta capacidade de abstracção facilita o uso de símbolos e de proposições, a imaginação dos possíveis, e conseqüentemente, o pensamento criativo.

Para Vygotsky, a criatividade desenvolve-se a partir da criação e da manipulação de símbolos. A sua interiorização possibilita a imaginação criativa, uma função de ordem superior, resultante do pensamento conceptual na adolescência. A fantasia separa-se do concreto e funde-se com a abstracção, à medida que a imaginação encontra o pensamento lógico e conceptual. Assim, o processo de desenvolvimento torna os adolescentes mais criativos (Bahia e Nogueira, 2005; 2006).

Investigações realizadas com jovens para avaliar níveis de habilidades criativas têm produzido diversas conclusões: algumas pesquisas referem que se é mais criativo aos 15 anos do que aos 10 anos (Bahia e Nogueira, 2006). Contudo, outros estudos mostram que muitos estudantes adolescentes ainda não pensam em termos abstractos ou somente não mostram evolução nos níveis de criatividade (Magnusso e Backteman, 1978, Bahia e Nogueira, 2006). Dados de uma investigação com 281 adolescentes, possuindo estruturas de pensamento concretas e formais, não confirmam a relação entre o desenvolvimento operatório e a criatividade (Edmunds, 1990). Para além desses resultados, constata-se também que a flexibilidade figurativa,

a originalidade e a elaboração parecem diminuir entre os 13 e os 16 anos (Bahia e Nogueira, 2006).

De acordo com os estudos referidos, ocorrem mudanças nas habilidades criativas ao longo do desenvolvimento. Neste, a escola tem uma função primordial, pelo que podemos questionar qual o papel da escola na promoção das habilidades criativas. Segundo Bahia e Nogueira, (2006) a escola é um lugar privilegiado para a aquisição de conceitos e conhecimentos culturalmente organizados, e é um espaço de uso e de controlo da criatividade. As instituições de educação, quer formais, quer informais, podem desempenhar um papel importante neste processo. Por conseguinte, a promoção da criatividade deve ser uma preocupação fundamental da educação formal, e em especial da escola. Apesar de alguns autores considerarem a criatividade um traço inato, o desenvolvimento do pensamento criativo não deve ser descurado. Deste modo, a prática pedagógica do professor, a concepção dos currículos, a existência de recursos, a atenção à dimensão contextual são, pois, variáveis importantes a ter em conta para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos (Martins, 2001).

Se esta promoção é urgente e necessária, será que se reflecte na prática das escolas? Na realidade, a investigação põe em evidência que o contexto escolar, mesmo sendo por excelência um meio privilegiado para o desenvolvimento da criatividade, na prática não a promove (Alencar e Fleith, 2003; Bahia e Nogueira, 2005; 2006; Oliveira, 2007). Não obstante a necessidade de se criarem melhores condições ao desenvolvimento da capacidade de criar, muitas instituições educacionais não alimentam ou até mesmo inibem manifestações de criatividade. Predomina uma visão tradicional de ensino, segundo a qual o professor se restringe a transmitir informações, bloqueando, por vezes, a expressão de novas ideias e colocando a ênfase na resposta correcta. O aluno aprende que não pode cometer erros, o medo do fracasso é reforçado, bem como o exagero na reprodução do conhecimento, sobrecarregando a memória do aluno, com informações, muitas vezes descontextualizadas e irrelevantes, o que não favorece o desenvolvimento da criatividade.

*“A escola desconsidera a imaginação e a fantasia como dimensões importantes da mente”* (Alencar e Fleith, 2003). Por vezes, verificam-se baixas expectativas face ao potencial criativo do aluno. Privilegia-se a obediência e passividade do aluno, em detrimento de traços de personalidade fundamentais para o melhor desenvolvimento e expressão das suas potencialidades (Alencar, 2005).

Em suma, se os teóricos do desenvolvimento defendem a emergência da criatividade nos finais da infância e início da adolescência, seria previsível que crianças e adolescentes se tornassem cada vez menos conformistas e previsivelmente

mais criativos. Contudo, o sistema de ensino inibe a criatividade e pressiona para o conformismo. Deste modo, procuramos avaliar a criatividade no decurso da escolaridade de alunos portugueses: será que esta dimensão evolui ao longo da escolaridade? Serão os alunos com mais escolaridade os mais criativos?

Por sua vez, relativamente ao género, os estudos também não têm sido conclusivos: por um lado, são encontradas diferenças entre sexos na avaliação da criatividade, com benefício das mulheres (Baer, 2003, Tegano e Moran, 1989, in. Runco, 2004, Bahia e Nogueira, 2005, Kaufman, 2006; Oliveira, 2007); por outro lado, outros estudos apontam para um desempenho semelhante entre géneros (Baer, 1999, 2005; Maccoby & Jacklin, 1974, cit. Matud et al., 2007). Um dos nossos objectivos passa então por responder à questão: Será que a criatividade apresenta diferenças em função do género?

Dado ainda não existirem normas aferidas para a população portuguesa no TPCT, pretende-se também que este estudo possa ser um contributo nesta área.

A criatividade facilita as adaptações ao longo da vida e até o próprio processo de desenvolvimento (Bahia e Nogueira, 2005; Oliveira, 2007) e incentivar a criatividade é preparar as crianças para o futuro (Bruner, 1962, in Runco 2004), pelo que se justifica a aposta no seu estudo.

## **Método**

Decorrentes das formulações teóricas expostas, as questões centrais deste estudo são as seguintes: i) Comparar os resultados nos critérios de fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração nos estudantes do 5º, 7º e 9º anos de escolaridade; ii) Averiguar se existem diferenças nos níveis de habilidades criativas em função do género. Tendo em consideração estas questões mais gerais, podem-se esperar algumas assunções, particularmente a existência de diferenças nos níveis de habilidades criativas, quer em função do nível de escolaridade, aumentando à medida que se avança na mesma, quer diferenças em função do género.

Para o estudo em causa definimos como variáveis independentes o género e o ano de escolaridade. Como variáveis dependentes consideramos a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração.

A investigação realizada é de tipo observacional-descritivo (Ribeiro, 1999), uma vez que nos propomos recolher dados que caracterizem a forma como se comportam os estudantes nas variáveis consideradas, é de tipo transversal, pois foi desenvolvido num único momento temporal, e não tem carácter interventivo.

Procedeu-se à formatação e informatização dos dados obtidos, utilizando para o efeito o programa SPSS, versão 16.0.

A análise dos dados iniciou-se com a caracterização da amostra, através da descrição dos dados. Em seguida, e uma vez que os dados se distribuem de acordo com a curva normal, o que observámos com o teste de *Kolmogorov-Smirnov* (K-S), utilizámos estatística paramétrica para investigarmos as relações entre as variáveis em estudo. Para atingirmos este objectivo recorremos ao uso de medidas de tendência central (média, mediana, moda e desvio padrão) e a medidas de variabilidade (teste *t* e ANOVA).

## Participantes

A amostra deste estudo foi recolhida por conveniência e é constituída por 129 sujeitos, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, sendo a média de idades de 12, 43 anos, a mediana de 12,00 anos e a moda de 10 anos. O desvio padrão situa-se nos 2,00 anos.

A distribuição dos sujeitos por cada idade consta do gráfico 1: como podemos verificar, 33 alunos têm 10 anos de idade, 11 alunos têm 11 anos de idade, 28 têm 12 anos, 15 alunos têm 13 anos, 22 têm 14, 12 alunos têm 15 anos, e 8 alunos têm idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos.

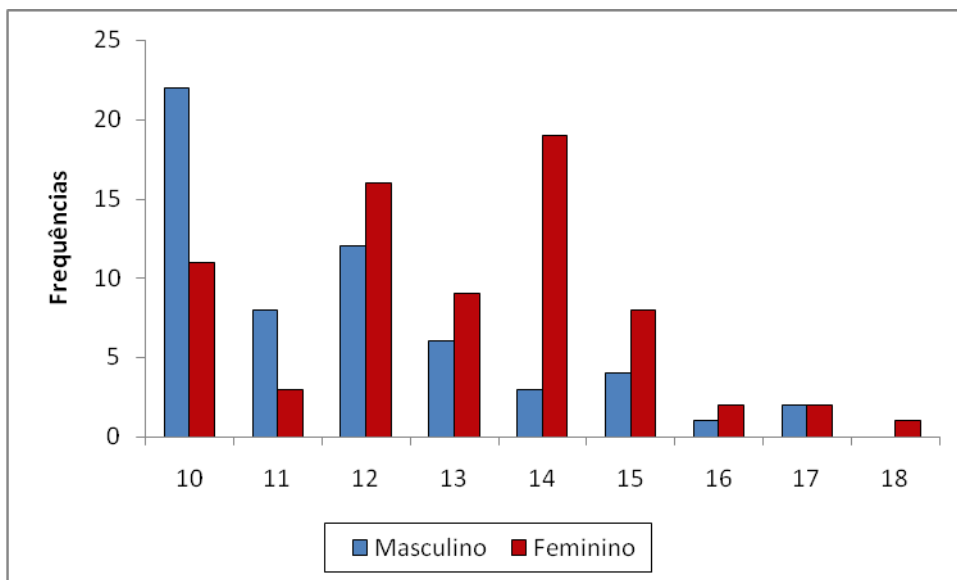


Gráfico 1 – Distribuição frequencial por idade relativamente ao sexo (n = 129)

Em relação ao género, 58 sujeitos pertenciam ao género masculino (45%) e 71 alunos pertenciam ao género feminino (55%), como é apresentado no gráfico 2.

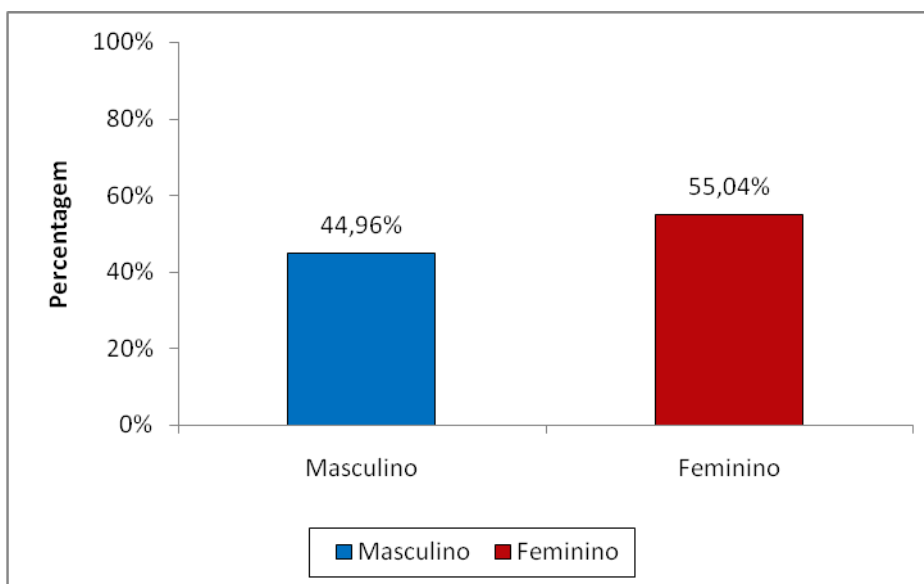


Gráfico 2 – Distribuição percentual relativamente ao sexo (n = 129)

A distribuição dos alunos por anos de escolaridade e por género mostra que na nossa amostra, 44 alunos pertencem ao 5.º ano de escolaridade, sendo 29 do género masculino e 15 do género feminino. Por sua vez, no 7.º ano de escolaridade temos 48 alunos, dos quais 20 são do género masculino e 28 do género feminino; por último, no 9.º ano de escolaridade temos 37 alunos, 9 do sexo masculino e 28 do sexo feminino (Gráfico 3).

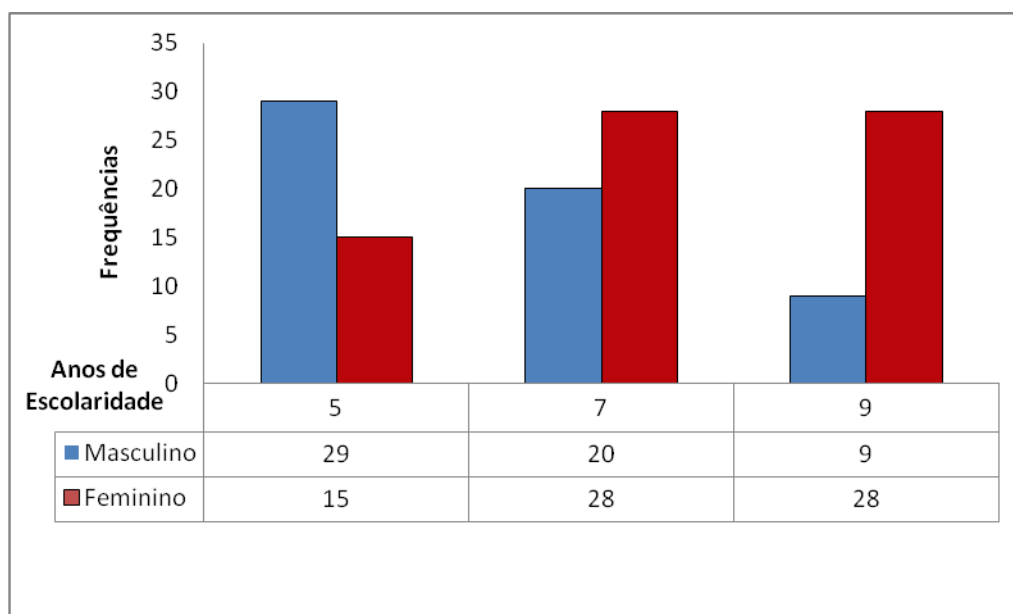


Gráfico 3 – Distribuição frequencial por ano de escolaridade relativamente ao género

## Instrumento

O *Teste de Pensamento Criativo de Torrance* é actualmente a medida de criatividade mais utilizada em todo o mundo com inúmeras investigações publicadas, com os estudos de validação mais consistentes e com o apoio validado da relação entre o desempenho no teste e os desempenhos criativos futuros na vida real (Torrance, 1988, Morais, 2001; Bahia e Nogueira, 2005, 2006; Kim, 2006; Bahia, 2007; Oliveira, 2007).

Podendo ser aplicado individual ou colectivamente, estes testes organizam-se em duas baterias de provas (Forma A e Forma B), ambas constituídas por uma parte verbal e uma parte figurativa, a primeira constituída por seis testes ao passo que a parte figurativa integra três actividades e podem ser utilizados por diversas idades, desde os 8 até à idade adulta. Embora sejam bastante utilizados em Portugal, estes testes carecem ainda de informação sobre propriedades métricas, bem como de dados normativos (Oliveira, 2007).

O teste tem como referencial teórico os quatro factores de pensamento divergente propostos por Guilford (1956, in Cramond *et al.*, 2005), Assim, o teste avalia a “Fluência” pelo número de respostas relevantes, a “Flexibilidade”, pelo número de diferentes categorias de resposta, a “Originalidade” pelo número de ideias inusuais ou estatisticamente pouco frequentes, e a “Elaboração” pelo número de detalhes usados para aprimorar a resposta. Mais recentemente têm sido propostas reformulações que incluem novos factores (humor, fantasia, expressividade dos títulos, acção/movimento, entre outros), mas a inconsistência dos dados destes estudos levamos a optar pelas medidas tradicionais acima descritas, que também são as mais investigadas até ao momento (Morais, 2001; Cramond, 2005; Oliveira, 2005; 2007).

A avaliação das habilidades criativas é realizada neste estudo por subtestes da Forma A do *Teste de Pensamento Criativo de Torrance* (1976), particularmente dois subtestes figurativos: o Teste figurativo 2 (Jogo 2) e o Teste Figurativo 3 (jogo 3), traduzidos para Português. Estes testes foram escolhidos porque exigem uma solução criativa para um problema e para estruturar o que está incompleto (Torrance, 1966, in Bahia e Nogueira, 2005); por outro lado, o teste 3 figurativo é apontado por alguns como sendo o teste mais discriminativo da bateria, daí a sua inclusão (Bahia e Nogueira, 2005) mas também por limitações em termos temporais.

De modo geral, as instruções são bastante simples: No Jogo 2, “Vamos acabar um desenho”, os alunos têm que desenhar figuras a partir de desenhos incompletos e no Jogo 3 “Linhas”, a partir de linhas paralelas semelhantes, os sujeitos devem desenhar um número máximo de ideias diferentes entre si (Anexo 16).

## Procedimentos

Para os efeitos deste estudo, foram tidos em consideração alguns procedimentos: em primeiro lugar o contacto com o Conselho Executivo da Escola Básica 2/3 João Franco do Fundão para apresentar os objectivos do estudo e solicitar autorização para a sua realização.

As aplicações do TPCT, administradas colectivamente nas turmas seleccionadas, foram precedidas pela explicação dos objectivos do estudo, pela garantia da confidencialidade dos dados obtidos, e pela solicitação do consentimento de participação. O processo de aplicação decorreu durante o mês de Janeiro de 2007, no horário lectivo, em aulas de 45 minutos.

A administração da prova foi realizada de acordo com as instruções propostas pelo autor, enfatizando-se a ideia de este ser somente um jogo, no qual é muito importante ter boas ideias, em que mais ninguém pensasse. Também criámos um ambiente descontraído, propício à produção criativa, tendo o cuidado da administração não ser feita, por exemplo, em alturas de avaliações.

Após a recolha dos dados procedeu-se à sua cotação tendo como referência as normas para a população espanhola, as normas até à data mais recentes, segundo os critérios de fluência, flexibilidade e elaboração propostos por Torrance. Para o critério originalidade, dada as especificidades da amostra utilizada, foi determinada a frequência estatística de cada resposta obtida nas provas, de modo a calcular as pontuações relativas a este critério.

## Resultados

Para procedermos à análise dos dados obtidos definimos como variáveis independentes o sexo e o ano de escolaridade dos sujeitos, para explorar o seu efeito na variável dependente em estudo, as habilidades criativas. Assim, utilizámos o teste *t-Student* para análise da variável sexo, e a ANOVA para a variável ano de escolaridade  $p < .05$ .

Para cada um dos factores do pensamento divergente – fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração -, exploraram-se as seguintes variáveis:

- a) Sexo (estabelecendo-se grupos de comparação entre rapazes e raparigas);
- b) Ano de escolaridade (estabelecendo-se grupos de comparação entre o 5.º ano, 7.º ano e 9.º ano de escolaridade).

Descrevendo os resultados nos diferentes critérios do TPCT, apresentam-se de seguida os resultados em função do sexo, considerando a média. Assim, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os resultados médios de cada critério para os dois sexos: em relação ao critério fluência verificámos que, no Jogo 2, o sexo feminino (média=6,9) obtém pontuações ligeiramente superiores ao sexo masculino (média=6,5) e que esta superioridade se mantém no Jogo 3, dado que as raparigas obtêm uma média de 10,3 e os rapazes de 10,1 (Gráfico 4).

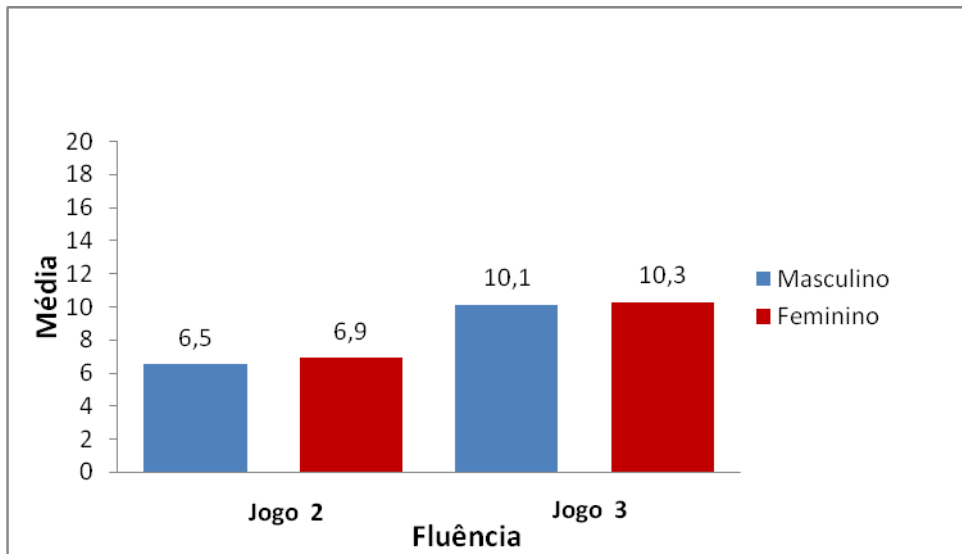


Gráfico 4: Valores médios para o critério fluência no jogo 2 e jogo 3 para o sexo masculino e sexo feminino

No gráfico 5 observamos que para o critério Flexibilidade, as raparigas obtêm um desempenho muito semelhante ao sexo masculino, (média=5,9 para as raparigas e média=5,8 para os rapazes), tendência que se verifica igualmente no jogo 3, com média=7,7 quer para rapazes, quer para raparigas.

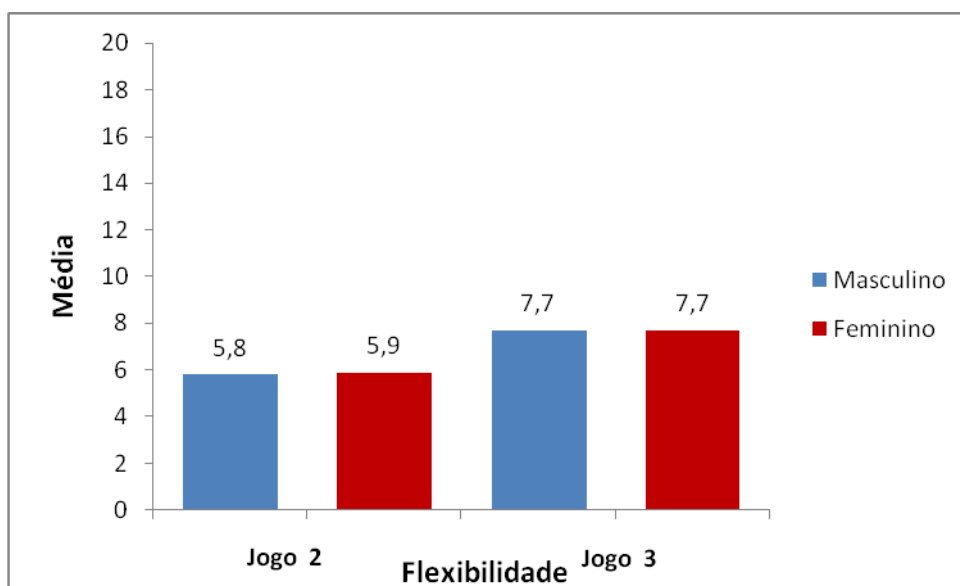


Gráfico 5: Valores médios para o critério Flexibilidade no jogo 2 e jogo 3 para o sexo masculino e sexo feminino

No que concerne ao critério Originalidade, os rapazes obtêm um desempenho relativamente superior às raparigas em ambos os jogos. Como tal, no jogo 2 os rapazes apresentam uma média=6,7 e as raparigas uma média de 5,7. No jogo 3, os rapazes obtêm uma média=16,5 e as raparigas uma média=14,3 (Gráfico 6).

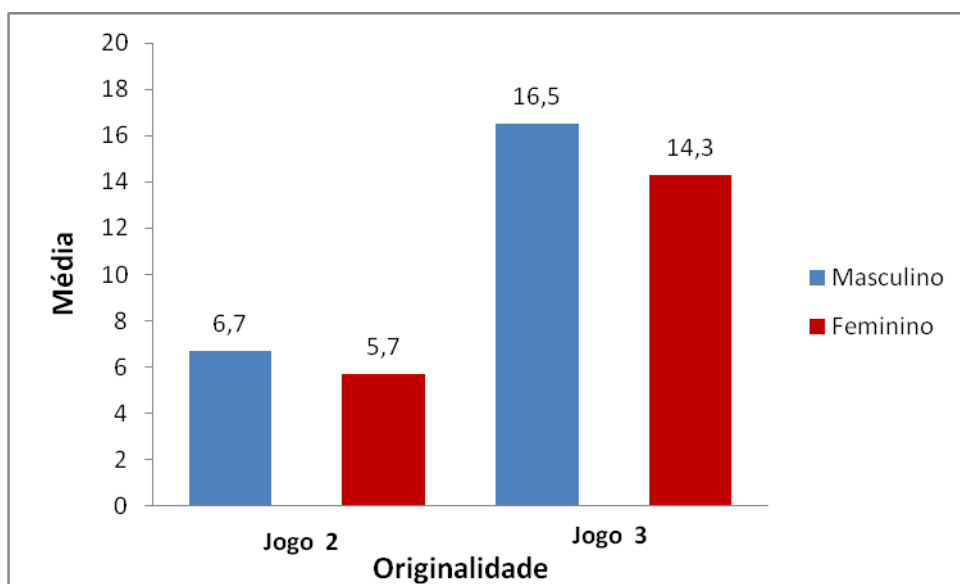


Gráfico 6: Valores médios para o critério Originalidade no jogo 2 e jogo 3 para o sexo masculino e sexo feminino

Por último, no gráfico 7, podemos analisar o desempenho entre sexos no critério elaboração: como se pode verificar pelo gráfico, o desempenho de ambos os géneros não é discrepante, quer no jogo 2 quer no jogo 3. Assim, no jogo 2 a

média=10,1 para os rapazes e média=9,5 para as raparigas. No jogo 3, os rapazes apresentam média=11,01 e as raparigas média=10,5.

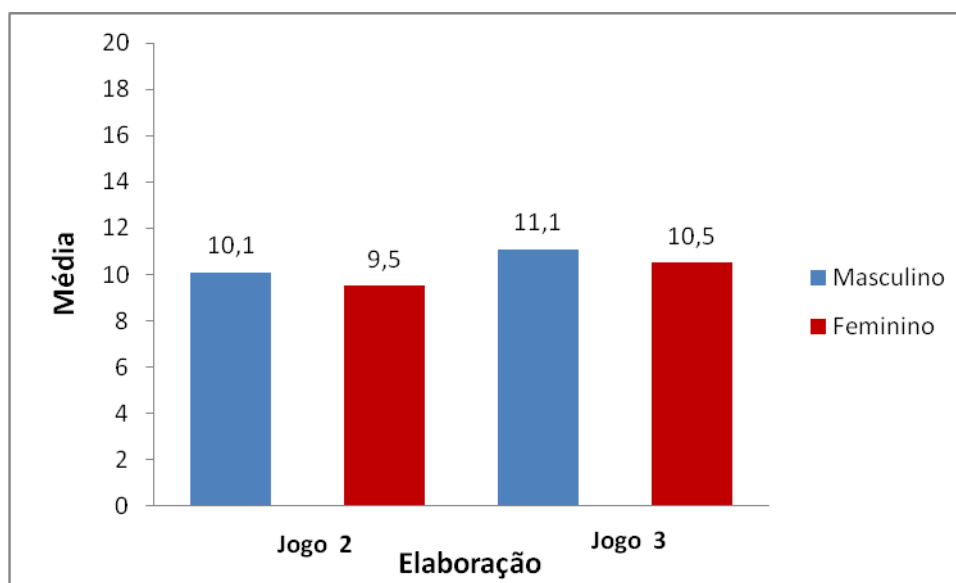


Gráfico 7: Valores médios para o critério de Elaboração no jogo 2 e jogo 3 para o sexo masculino e sexo feminino

No quadro 5 são apresentadas as diferenças obtidas no desempenho entre os géneros, calculadas pelo *t-teste*, para grupos independentes. Considerando os vários parâmetros de avaliação das habilidades criativas, pode-se verificar, as diferenças entre os dois sexos não se revelaram estatisticamente significativas em nenhum dos critérios, quer para o jogo 2, quer para o jogo 3, quer para os totais dos critérios. Significa isto que o desempenho no TPCT em termos de fluência ( $t = -0,539$ ;  $p > 0,05$ ), flexibilidade ( $t = -0,045$ ;  $p > 0,05$ ), originalidade ( $t = 1,580$ ;  $p > 0,05$ ) e elaboração ( $t = 0,560$ ;  $p > 0,05$ ) é pouco discrepante entre sexos.

<b>Fluência: Jogo 2</b>	( $t(-834) = 127$ ; $p = .406$ )
<b>Flexibilidade: Jogo2</b>	( $t(-098) = 127$ ; $p = .922$ )
<b>Originalidade: Jogo2</b>	( $t(1,317) = 127$ ; $p = .190$ )
<b>Elaboração: Jogo2</b>	( $t(-469) = 125,7$ ; $p = .640$ )
<b>Fluência: Jogo3</b>	( $t(-293) = 113,1$ ; $p = .770$ )
<b>Flexibilidade: Jogo3</b>	( $t(-004) = 127$ ; $p = .996$ )
<b>Originalidade: Jogo 3</b>	( $t(1429) = 127$ ; $p = .155$ )
<b>Elaboração: Jogo3</b>	( $t(-543) = 127$ ; $p = .588$ )
<b>Fluência Total dos 2 jogos</b>	( $t(-539) = 127$ ; $p = .591$ )
<b>Flexibilidade Total dos 2 jogos</b>	( $t(-045) = 127$ ; $p = .964$ )
<b>Originalidade Total dos 2 jogos</b>	( $t(1,580) = 127$ ; $p = .117$ )

<b>Elaboração Total dos 2 Jogos</b>	$(t(-560)= 127; p=.576)$
-------------------------------------	--------------------------

**Quadro 5** – Resultados para a comparação de médias para os critérios do TPCT em função do género

Em segundo lugar, procedendo à análise das diferenças de médias dos alunos em função do ano de escolaridade, pode-se verificar que também não se verificam diferenças relevantes entre as médias. Observando mais pormenorizadamente cada critério temos: no critério fluência (gráfico 8) verificámos que, no Jogo 2, o 7.º ano de escolaridade (média=7,4) obtém pontuações ligeiramente superiores (embora não significativas) face aos restantes anos de escolaridade (média=6,1 para o 5.º ano de escolaridade e média=6,7 para o 9.º ano de escolaridade) superioridade esta que se esbate ainda mais no Jogo 3, dado que o 5.º ano obtém uma média=9,9, o 7.º ano uma média=10,7 e o 9.º ano com uma média=10.

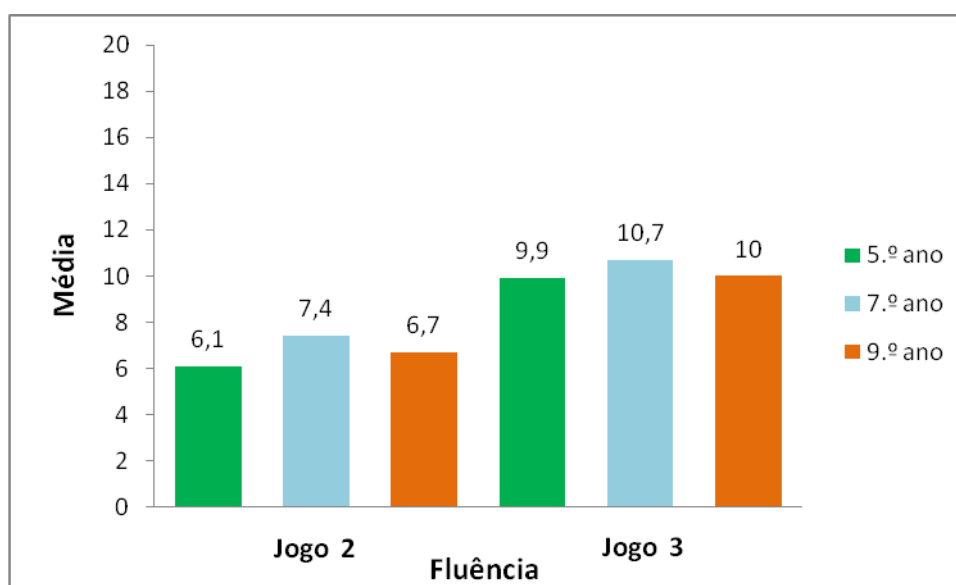


Gráfico 8: Valores médios para o critério Fluência no jogo 2 e jogo 3 para os 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade

No gráfico 9, podemos analisar o desempenho entre anos de escolaridade no critério flexibilidade, a partir do qual se observa a inexistência de diferenças significativas, quer no jogo 2 quer no jogo 3: como tal, no jogo 2 temos uma média=5,3 para o 5.º ano de escolaridade, média=6,5 para o 7.º ano de escolaridade e média=9,5 para o 9.º ano de escolaridade. No jogo 3, os alunos do 5.º ano de escolaridade apresentam uma média=7,6, enquanto os alunos do 7.º ano de escolaridade apresentam média=7,7 e os do 9.º ano de escolaridade média=7,9.

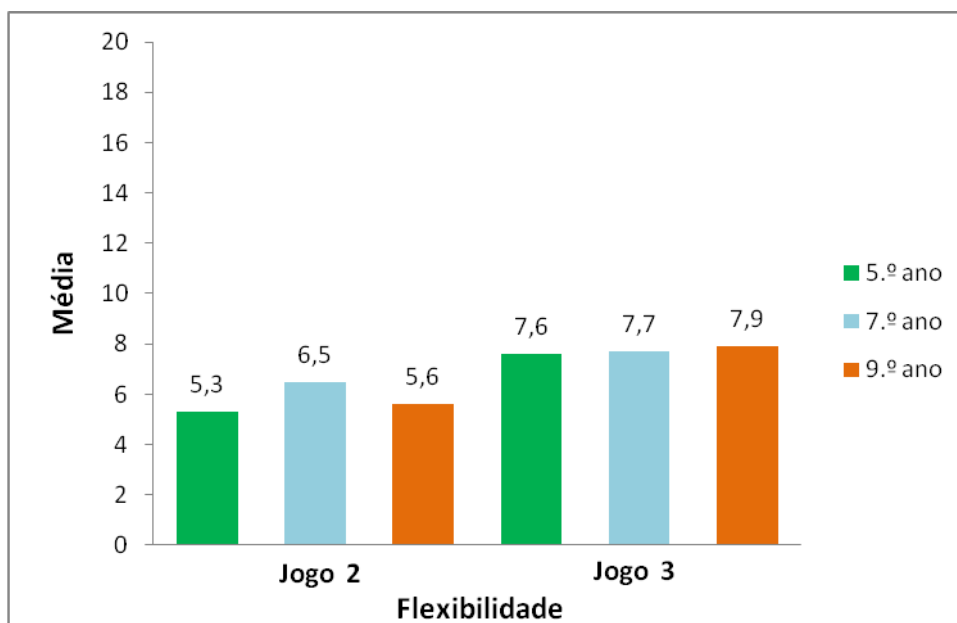


Gráfico 9: Valores médios para o critério Flexibilidade no jogo 2 e jogo 3 para os 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade

Relativamente ao critério Originalidade, pode-se observar a partir do gráfico 10 que o 7.º ano de escolaridade apresenta um desempenho superior aos restantes nos de escolaridade em ambas as provas, embora não sejam estatisticamente significativas. Como tal, no jogo 2 os alunos do 5.º ano de escolaridade apresentam uma média=6,1, os alunos do 7.º ano de escolaridade uma média de 6,5 e os alunos do 9.º ano de escolaridade uma média=5,7. No jogo 3, os alunos do 5.º ano de escolaridade obtêm uma média=15,4, os alunos do 7.º ano de escolaridade média=16,3 e os alunos do 9.º ano de escolaridade uma média=13,8.

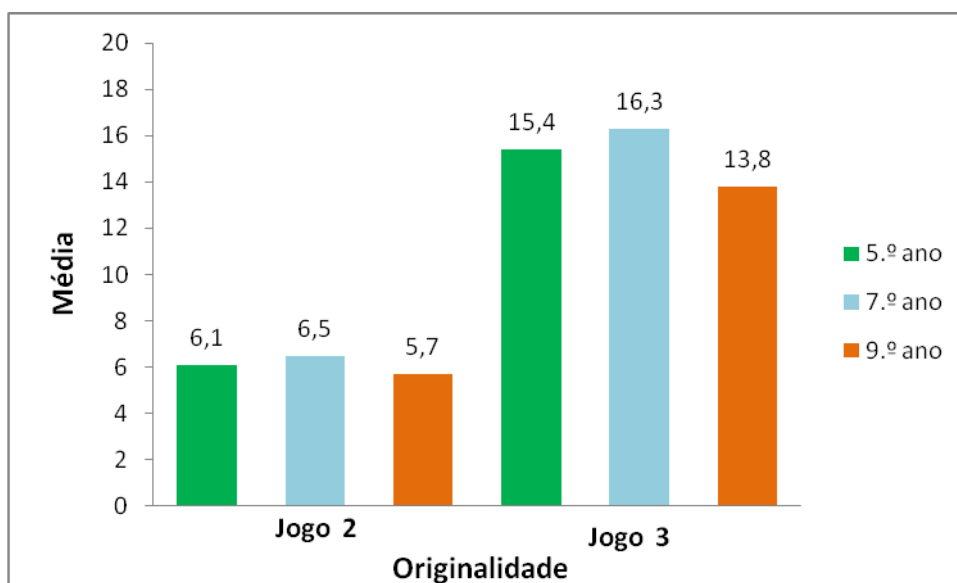


Gráfico 10: Valores médios para o critério Originalidade no jogo 2 e jogo 3 para os 5.º, 7.º e 9º anos de escolaridade

Analisando o último critério avaliado pelo TPCT no gráfico 11, podemos observar o desempenho entre sexos no critério elaboração: assim, no jogo 2 temos uma média=10,6 para o 5.º ano de escolaridade, média=10 para o 7.º ano de escolaridade e média=8,5 para o 9.º ano de escolaridade. No jogo 3, os alunos do 5.º ano de escolaridade apresentam uma média=10,8, enquanto os alunos do 7.º ano de escolaridade apresentam média=10,9 e os do 9.º ano de escolaridade média=10,5.

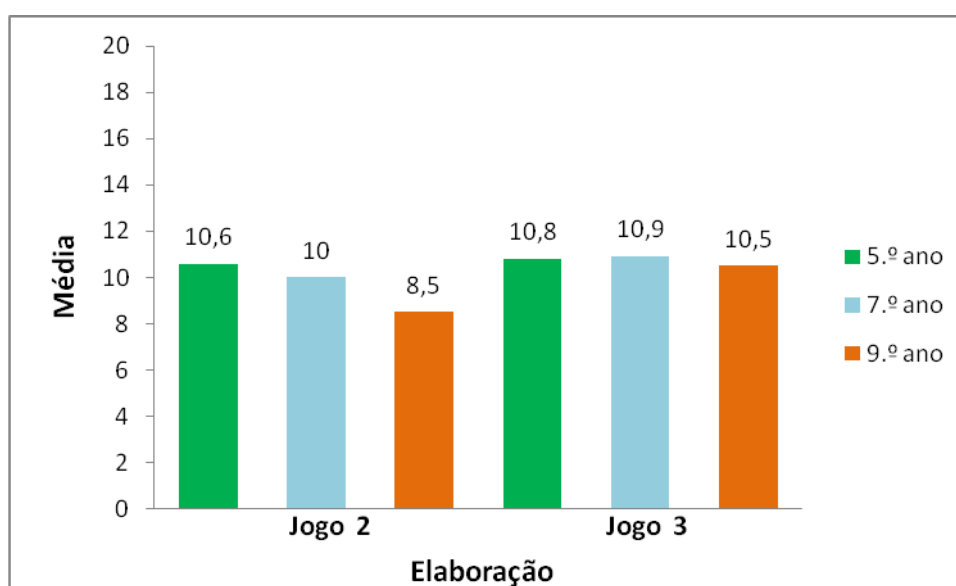


Gráfico 11: Valores médios para o critério Elaboração no jogo 2 e jogo 3 para os 5.º, 7.º e 9º anos de escolaridade

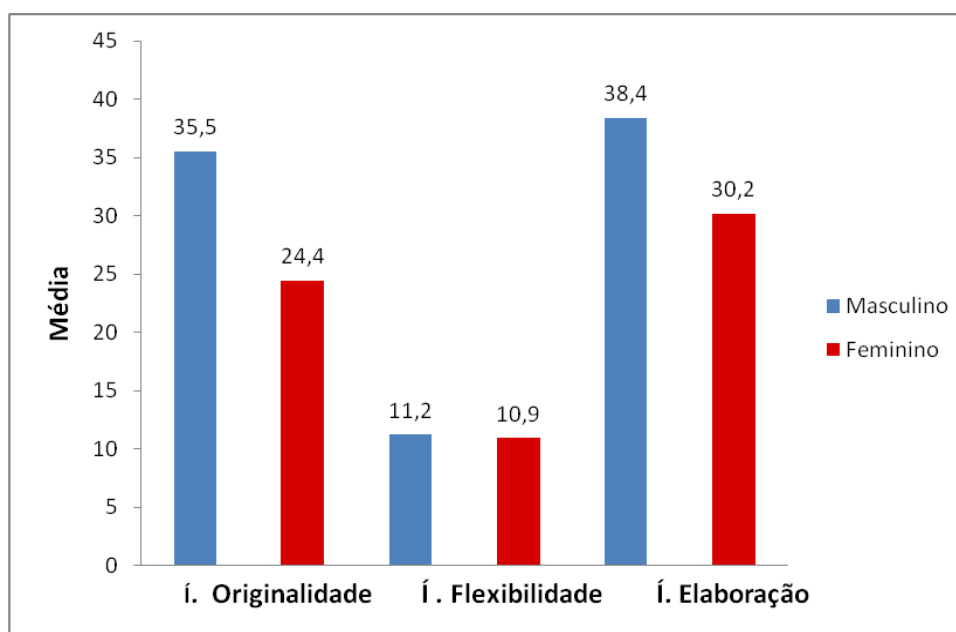
No quadro 6 são apresentadas as diferenças obtidas no desempenho entre os géneros, calculadas pela análise de variância. Considerando os vários parâmetros de avaliação das habilidades criativas, pode-se verificar que as diferenças entre os dois sexos não se revelaram estatisticamente significativas em nenhum dos critérios, quer para o jogo 2, quer para o jogo 3, quer para os totais dos critérios. Significa isto que o desempenho no TPCT em termos de fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração é pouco discrepante entre anos de escolaridade.

<b>Fluência: Jogo 2</b>	F (2, 126=2,350; $p = .100$ )
<b>Flexibilidade: Jogo 2</b>	F (2, 126=2,882; $p = .060$ )
<b>Originalidade: Jogo 2</b>	F (2, 126=.338; $p = .714$ )
<b>Elaboração: Jogo 2</b>	F (2, 126=1,115; $p = .331$ )

<b>Fluência: Jogo 3</b>	F (2, 126=.340; $p=.712$ )
<b>Flexibilidade: Jogo 3</b>	F (2, 126=.080; $p=.923$ )
<b>Originalidade: Jogo 3</b>	F (2, 126=.842; $p=.433$ )
<b>Elaboração: Jogo 3</b>	F (2, 126=.038; $p=.963$ )
<b>Fluência total dos 2 jogos</b>	F (2, 126=1,005; $p=.369$ )
<b>Flexibilidade total dos 2 jogos</b>	F (2, 126=.659; $p=.519$ )
<b>Originalidade total dos 2 jogos</b>	F (2, 126=.844; $p=.433$ )
<b>Elaboração total dos 2 jogos</b>	F (2, 126=.469; $p=.627$ )

**Quadro 6** – Resultados para a comparação de médias para os critérios do TPCT face ao ano de escolaridade

Para avaliar a potencial influência da fluência e diminuir o seu enviesamento no desempenho dos alunos com TPCT, foram calculados índices para os critérios de fluência, flexibilidade e elaboração. Para o cálculo destes índices foi utilizado o rácio dividindo a pontuação em flexibilidade e originalidade pela pontuação em fluência, multiplicando posteriormente este rácio pela pontuação nos dois factores. Assim, favorecem-se os alunos que, tendo poucas respostas, apresentam pontuações elevadas na flexibilidade e originalidade, face aos alunos que têm a mesma pontuação por terem dado muitas respostas. Estes índices são calculados a partir da fórmula: Índice de Originalidade = (Originalidade/Fluência) x Originalidade.



**Gráfico 12:** Valores médios para os índices de originalidade, flexibilidade e elaboração para o sexo masculino e sexo feminino após ponderação da fluência

No gráfico 12 apresentam-se os valores obtidos a partir do cálculo dos índices de flexibilidade, originalidade e elaboração, após a ponderação da fluência, em termos de médias, utilizando os totais dos dois jogos para a variável género. Assim, são já visíveis diferenças nos desempenhos, particularmente nos índices de originalidade e elaboração, sempre com vantagem para os rapazes.

<b>Índice Originalidade</b>	$(t(3,108)= 127; p=.002)$
<b>Índice Flexibilidade</b>	$(t(-465)= 127; p=.643)$
<b>Índice Elaboração</b>	$(t(1,135)= 127; p=.258)$

Quadro n.º 7 – Resultados para a comparação de médias entre géneros para os índices de originalidade, flexibilidade e elaboração após ponderação da fluência

Analisando os resultados nos critérios do TPCT após a ponderação da fluência (quadro 7), para a variável género, estas diferenças são estatisticamente significativas no índice de originalidade ( $t(127) = 3,11; p=0,002$ ) o que comprova o melhor desempenho dos rapazes neste critério. Já no que diz respeito aos restantes índices, não se verificam diferenças estatisticamente significativas, sendo para o índice de flexibilidade  $t(127) = 0,465; p>0,05$  e para o índice de elaboração  $t(127) = 1,135; p>0,05$ .

Como vimos, controlar a “contaminação” da fluência permite uma concepção diferente dos dados. Vejamos se sucede o mesmo assumindo a variável ano de escolaridade.

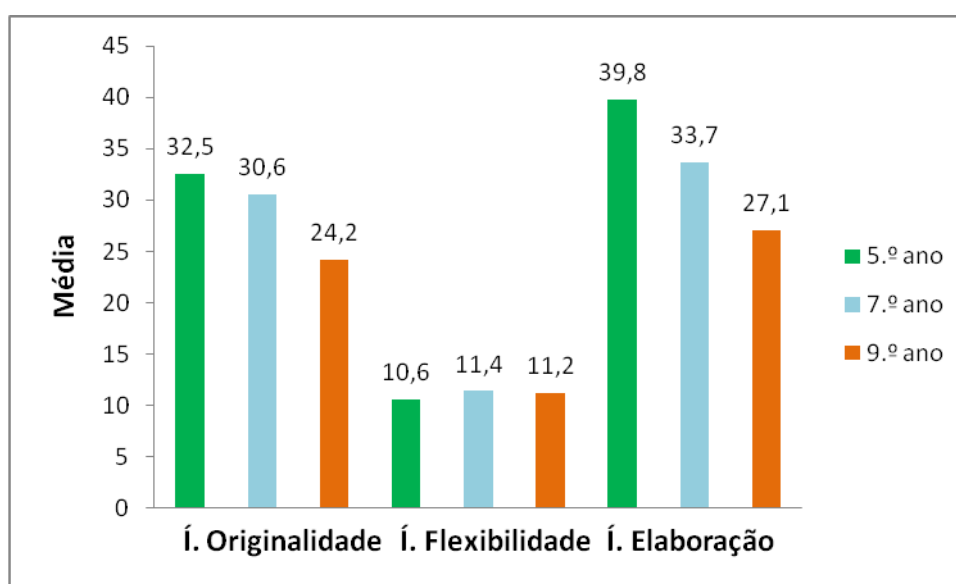


Gráfico 13: Valores médios para os índices de originalidade, flexibilidade e elaboração para os anos de escolaridade após ponderação da fluência

No que concerne às médias obtidas para o ano de escolaridade após ponderação da fluência, não se verificam diferenças relevantes que permitam destacar o desempenho de algum ano de escolaridade: mesmo assim, registam-se algumas diferenças nas médias da originalidade, a favor do 5.º ano de escolaridade (32,5) e na elaboração (39,8), também com vantagem para o 5.º ano. Os resultados mais baixos registam-se, à excepção do índice da flexibilidade, nos alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade, ao contrário do que seria esperado.

<b>Índice Originalidade</b>	F (2, 126=1,756; $p = .177$ )
<b>Índice Flexibilidade</b>	F (2, 126=.361; $p = .698$ )
<b>Índice Elaboração</b>	F (2, 126=.978; $p = .379$ )

Quadro n.º 8 – Resultados para a comparação de médias entre anos de escolaridade para os índices de originalidade, flexibilidade e elaboração após ponderação da fluência

Analisando a variância dos TPCT após a ponderação da fluência, para a variável ano de escolaridade, apesar de algumas diferenças obtidas nas médias, estas continuam a não ser estatisticamente significativas nos diversos índices, ou seja, os alunos manifestam um desempenho relativamente semelhante, independentemente do ano de escolaridade que frequentam.

## Discussão dos Resultados

Há semelhança de tantos estudos nesta área, os resultados desta investigação também não são muito conclusivos: de facto, não se podem fazer grandes assunções a partir dos dados obtidos, na medida em que não se confirmaram os resultados esperados e às próprias limitações impostas ao estudo. Como pudemos observar, a hipótese de que existem diferenças de desempenho em termos de ano de escolaridade é refutada neste estudo em particular: pelos resultados obtidos nos critérios de fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração no TPCT conclui-se que ao longo do percurso escolar, os alunos parecem não desenvolver as suas habilidades criativas. Estes resultados vão ao encontro de outros nos quais não se verificam diferenças desenvolvimentistas nos critérios de flexibilidade e originalidade para o ano de escolaridade entre alunos do 5.º e 9.º ano de escolaridade (Bahia e Nogueira (2005; 2006). No nosso estudo, esta conclusão verifica-se igualmente para o critério

da elaboração, mantendo-se estes resultados inclusive quando se tenta controlar a “contaminação” da fluência, confirmando o desempenho semelhante entre anos de escolaridade. Perante estes resultados, algumas questões podem ser levantadas como o que poderá explicar este desempenho “igual” quando deveríamos ser mais criativos quanto mais velhos fossemos?

Runco (1999, cit. Claxton *et al.* 2005) sugere que a criatividade tanto pode se desenvolver gradualmente de acordo com o desenvolvimento individual e a experiência ou então desenvolver-se em estádios com picos e declínios. Já Piaget e Vygotsky, (in Bahia e Nogueira, 2005; 2006) defendem a emergência da criatividade na adolescência, pois o acesso ao pensamento formal na adolescência alarga os horizontes dos adolescentes tornando-os menos conformistas e previsivelmente mais criativos; Lubart e Georgsdottir (2006) afirmam que a criatividade está intimamente relacionada com outras dimensões como as capacidades intelectuais: como tal, o raciocínio lógico, o pensamento analógico e metafórico, o pensamento divergente e até mesmo a competência linguística são *skills* que evoluem com a idade desde a infância até à adultez, sendo então de esperar um desempenho melhor quanto maior for a idade.

Não obstante, reconhece-se o fomento por parte do sistema de ensino para o conformismo, para o pensamento convergente, o que pode explicar a ausência de progressão ou até mesmo retrocesso dos níveis de habilidades criativas nos alunos do 9.º ano de escolaridade e mais velhos, quando se falam em originalidade das respostas e até mesmo na elaboração das mesmas (embora não sejam diferenças estatísticas).

Alguns autores admitem que o critério que reúne mais consenso na avaliação das habilidades criativas é o de originalidade que pode ser avaliada de diferentes formas, particularmente pela raridade de respostas, infrequência estatística (Guilford, 1986, Torrance, 1990, in. Morais, 2001). Não obstante, como a literatura por vezes aponta, a fluência pode influenciar os resultados dos restantes parâmetros, particularmente a originalidade, na medida em que esta pode ser determinada pelo número de ideias produzidas, estando condicionada pelo número de produções; como tal, pessoas que produzem muitas ideias são possivelmente mais originais (Simonton, 1990, Torrance e Safter, 1999; Mouchiroud e Lubart, 2001, in. Oliveira, 2007).

Neste estudo em particular, os resultados após a ponderação da fluência trazem-nos alguns dados que podem ser úteis no estudo das habilidades criativas, particularmente no desempenho no TPCT em termos de género. Por vezes, são encontradas diferenças entre sexos na avaliação da criatividade, com benefício das mulheres, talvez devido a experiências familiares precoces, dinâmicas familiares e

respectiva transmissão de papéis sociais, bem como discrepâncias no *life span* de homens e mulheres (Baer, 2003; Tegano e Moran, 1989, in. Runco, 2004; Bahia e Nogueira, 2005; Oliveira, 2007). Neste estudo, após ponderação da fluência, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas no critério originalidade, a favor dos rapazes, à semelhança de um estudo de Matud et al (2007) e uma ligeira vantagem dos mesmos na elaboração, embora esta não seja estatisticamente significativa, contrariando esta tendência. Por outro lado, outros estudos apontam para um desempenho semelhante entre gêneros (Baer, 1999, 2005; Maccoby & Jacklin, 1974, cit. Matud et al., 2007).

Os dados relativos ao TPCT devem ser interpretados com cautela, até mesmo por toda a controvérsia associada, quer à definição de habilidade criativa, quer em torno do próprio instrumento. Estudos relativos à validade do TPCT defendem a sua alta correlação entre os factores fluência, flexibilidade, originalidade são bastante altos (Cramond *et. al*, 2005, Oliveira, 2007) Concomitantemente, outros estudos apontam a discrepância entre a estrutura da bateria e as dimensões que pretende avaliar (Kim, 2006; Kim, Cramond e Bandalos, 2006, in Oliveira, 2007). Ainda relativamente à originalidade, sugere-se que podem existir diferenças culturais nas listas das respostas consideradas originais, o que pode justificar a criação de normas independentes para cada grupo (Kim, 2006). Como tal, quaisquer dados que possam contribuir para um melhor entendimento nesta área são úteis para cada vez mais justificar a utilização deste instrumento e torná-lo mais consistente.

Não obstante, várias limitações podem ser apontadas neste estudo, desde logo a não-utilização de todas as provas do Teste de Pensamento Criativo de Torrance, particularmente as tarefas verbais, certos de que os resultados poderiam ser mais esclarecedores. Por outro lado, como acontece em muitos estudos na área da psicologia, há variáveis que, não estando sob o controlo do investigador, podem influenciar os resultados obtidos: neste estudo em particular, condições de estimulação da sala, a motivação nos sujeitos para participar na tarefa, bem como a natureza das experiências dos próprios sujeitos, podem ter influenciado os resultados e estiveram fora do controlo do aplicador. Esta componente motivacional foi claramente notória nos alunos de 5.º ano e 9.º ano: os primeiros mostraram-se bastante motivados para a realização da tarefa, contrariamente aos alunos do 9.º ano, menos orientados para a tarefa, algo que pode ter influenciado os resultados. Até que ponto a componente motivacional influenciará o desempenho nas provas de criatividade?

No estudo da criatividade, como em diversas áreas da psicologia, uma definição universalmente reconhecida é ainda um desafio para o futuro da

investigação: uma multiplicidade de definições, uma diversidade de instrumentos com características psicométricas nem sempre claras e uma incerteza que nunca se clarifica (Sternberg, 1985; Yashin- Shaw, 1999 cit. Morais, 2001; Bahia, 2007; Oliveira, 2007). A afirmação de Torrance (1988 cit. Morais, 2001:33), “ criatividade desafia uma definição rigorosa” e a vasta quantidade de esforços de operacionalização encontrados na literatura, traduzem as dificuldades na sua definição.

Sendo este conceito abrangente, multifacetado, mas tão importante na actualidade, todas as conclusões aqui apresentadas podem eventualmente ser úteis para a compreensão das habilidades criativas. Se estas habilidades não evoluem no ano de escolaridade, quando os alunos possuem melhores competências em termos de raciocínio de compreensão e necessitam mais destas habilidades para o seu dia-a-dia, como promover essa mesma habilidade? Que factores mais poderão estar na base desta estagnação ou até mesmo retrocesso de criatividade? Se a escola é um dos principais agentes educativos, como educar os alunos para a aquisição e promoção das habilidades?

Sendo a criatividade reconhecida como manifestação ou até mesmo uma dimensão da inteligência, o certo é que muito há ainda para descobrir nesta área, e sem dúvida que há também que ser criativo para se estudar e apostar num conhecimento mais profundo deste domínio do conhecimento. Fala-se mais de um "viver criativo" nos dias de hoje, valorizando, portanto, a questão não só de solução de problemas e eficácia no trabalho, como também de saúde mental (Conde, 1995 cit. Wechsler, s.d.). Actualmente, defende-se que seria irrealista pensar que um só teste consegue avaliar a criatividade, dada a sua complexidade; não obstante, a informação obtida por um teste é importante em termos de investigação e de intervenção, desde que não se proceda a generalizações e se complemente com a avaliação de outras dimensões pessoais, como as capacidades intelectuais, os conhecimentos, os traços de personalidade, a motivação e o meio (Lubart e Georgsdottir, 2006; Kim, 2006; Bahia, 2007).

Se a criatividade se pode expressar de diferentes formas e níveis, muito em função do tipo de medida utilizada, então torna-se cada vez mais necessária a construção de instrumentos de avaliação nesta área. Estaremos a caminho de instrumentos validados para a população portuguesa?

### **Considerações finais**

E eis-nos chegado ao final de mais uma etapa: é desta forma que tenho dado os primeiros passos como Psicóloga, com muitos momentos de dúvida, de incerteza,

mas sempre com a ambição de aperfeiçoar, de desenvolver competências numa procura incessante de saber mais e fazer melhor pelo e com os outros.

Realizar este relatório, integrar este processo de obtenção de grau de mestre foi acima de tudo tomar de consciência do desafio que é ser actualmente psicólogo em contexto europeu: o processo de Bolonha vem uniformizar modelos de conhecimentos e prática da Psicologia, facilitando a mobilidade destes profissionais pelos estados membros.

As páginas atrás escritas vão ao encontro das competências exigidas para o exercício desta profissão, as quais desde sempre procurei aprofundar e aplicar, aliando a ainda pouca experiência a todo um outro conjunto de saberes, quer pela experiência dos pares, dos modelos e outros profissionais com os quais fui tendo contacto, com uma tentativa permanente de actualização e reciclagem, de reconhecimento da qualificação profissional e quem sabe, aumentar a empregabilidade e a possibilidade de exercer num outro país.

*«A escola emerge como a instituição onde, provavelmente, faz mais sentido a prática psicológica na actualidade. Os seus profissionais e recursos, os seus objectivos e actividades têm em vista, desde logo, a aprendizagem, o desenvolvimento e a educação do aluno»* (Jesus, 2003)

A experiência de estágio em contexto escolar foi sem dúvida o confirmar de uma vocação reforçada ano após ano, recheado pela possibilidade de ter contacto com diversas idades, diferentes valências e áreas de intervenção. Foi acima de tudo um ano em que a teoria fez mais sentido com a sua aplicação prática, com um aprofundar do conhecimento científico, de desenvolvimento de competências de pesquisa e investigação, tudo isto sob supervisão e num ambiente de partilha com outros profissionais, de diversas áreas do saber. É nisto que reside, no meu entender, a riqueza do contexto escolar: como afirma Silva (2005:113) *“a escola e o todo o seu funcionamento, a família e o seu papel no desenvolvimento psicológico da criança e a comunidade local, constituem o complexo campo de acção do psicólogo a exercer a sua actividade profissional em contexto escolar”*, tendo tanto de complexo como desafiante, em que cada dia é diferente e a gratificação se consegue com o sorriso de cada vitória.

Embora neste processo seja fundamental demonstrar o domínio de competências na área da avaliação, da intervenção e da investigação em Psicologia, reconhecer as limitações e áreas a desenvolver, numa perspectiva de auto-reflexão é igualmente, no meu entender, uma competência tão importante como as anteriores. Por conseguinte, no futuro, gostaria de continuar a investir na formação, pois tenho consciência que numa área viva e dinâmica como a Educação, que constitui um

alicerce da nossa sociedade, é imperativo estar a par e apostar na formação contínua. Por outro lado, as competências só se desenvolvem se o ambiente for propício, isto é, havendo oportunidade para as implementar.

Atendendo ao contexto socioeconómico actual, defendo igualmente que o empreendedorismo e a iniciativa são mais-valias em qualquer profissão, como a de psicólogo. No que toca ao contexto escolar, a procura de parcerias, a abertura das escolas à comunidade, o trabalho com equipas multidisciplinares devem ser uma preocupação de um psicólogo que, facilitador, promove o estabelecimento de redes, relações profissionais, de ligações, tornando deste modo a sua actuação mais eficaz e consolidada.

A criatividade, como vimos, é uma competência de vida que facilita a adaptação ao meio, às mudanças e indicadora do nosso próprio desenvolvimento: num contexto europeu onde estas mudanças são rápidas e profundas, e a resolução de problemas se quer cada vez mais imediata, considero que o profissional que trabalhe na Educação deverá ter o papel acrescido de fomentar e desenvolver o pensamento divergente a fim de criar novas soluções para as exigências do meio.

E porque o Processo de Bolonha pretende igualmente promover a mobilidade de profissionais no espaço europeu, fica igualmente o desejo de poder um dia ter uma experiência profissional noutro país, dada a forte ambição de conhecer outras realidades escolares, aprofundar conhecimentos e poder contribuir para a melhoria dos serviços prestados na área da psicologia.

## Bibliografia

- Abrantes, P. (2001) *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Abreu, M. (2003). "Percepções, marcos e linhas de evolução da Orientação Escolar e Profissional em Portugal". in Jesus, S. *Psicologia em Portugal*. Coimbra: Quarteto.
- Achenbach, T. (1991) *Integrative Guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR and TRF profiles*. Univ. Veront.
- Alencar, E. & Fleith, D. (2003). *Criatividade: múltiplas perspectivas* (3.<sup>a</sup> ed.). Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

- Alencar, E. (2005). Criatividade e sua importância na educação do superdotado. *Sobredotação*, 6.
- Almeida, L. & Morais, M. (2002). *Programa de Promoção Cognitiva*. 4ª edição. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. (2005). Programas de Treino Cognitivo. In Lobato, G. & Bahia, S. (org) *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d' água Editores.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Coleção em foco. Porto: Edições Asa.
- Bancroft, J. & Reinisch, J. (1990). *Adolescence and Puberty*. The Kinsey Institute Series. Oxford: Oxford University Press
- Bastos, A. (2003). *Afectividade na Adolescência: Sexualidade e Educação para os Valores*. 2ª edição. Lisboa: Paulinas.
- Bahia, S. (2007). Quadros que compõem a criatividade: Uma análise do Teste de Torrance. *Sobredotação*, 8, 91-120.
- Bahia, S. & Nogueira, S. (2005). Entre a teoria e a prática da criatividade. In G. Lobato & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 332 - 363). Lisboa: Relógio d' água.
- Bahia, S. & Nogueira, S. I. (2006). A criatividade emerge na adolescência? Uma abordagem preliminar. *Sobredotação*, 7, 161-175.
- Bahia, S. & Nogueira, S. (s.d.) *Uma visão criti-constructiva da avaliação da criatividade: A possível avaliação de alguma criatividade: Dos sujeitos? Ou de quem avalia?* (artigo cedido pelas autoras).
- Bahia, S. & Nogueira, S. I. (2005). A criatividade emerge na adolescência? *Comunicação apresentada no VIII Congresso Galaico-português de psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Boden, M. (1999). *Dimensões da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Braconnier, A & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Cramond, B.; Matthews-Morgan, J.; Bandalos, D. & Zuo, L. (2005). A report on the 40-year Follow-up of the Torrance tests of Creative Thinking: Alive and well in the New Millenium. *Gifted Child Quarterly*, 49 (4), 283-357.
- Claxton, A; Pannells, T & Rhoads, P. (2005). Developmental Trends in the Creativity of School-Age Children. In *Creativity Research Journal*, Vol. 17, No. 4, 327-335.

- Csikszentmihalyi, M. (1995). Creativity across the life-span: A systems review. *Talent Development III*, Gifted Psychology Press In N. Colangelo & S. G. Assouline (Eds.), *Talent development III*. (pp.-). Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El luir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular- Divisão de Orientação e Apoios Educativos (2003). *Educação Sexual em Meio Escolar: Tratamento Estatístico dos Dados de Inquérito aplicado em 2003*. Ministério da Educação.
- Discoll, A. (2003). *As raparigas são um máximo*. 3.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Temas e Debates.
- Feldman, R. (2001). *Compreender a psicologia*. 5.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: McGraw-Hill.
- Frances, A. & Ross, R. (2004). *Casos clínicos, DSM-IV-TR – Guia para o diagnóstico diferencial*. Lisboa: Climepsi editores.
- Gesell, A.; Ilg, F. & Ames, L. (1996). *O jovem dos 10 aos 16 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gutkin, T. B. & Curtis, M. J. (1999). School- Based Consultation Theory and Practice: The Art and Science of Indirect Service Delivery. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.). *The Handbook of School Psychology* (3<sup>rd</sup> Edition). New York: John Willey.
- Freire, T.; Pádua, A.; Pereira, C.; Paiva, C. & Silva, M. “Programas de intervenção psicológica em grupo: uma abordagem psico-social” in Gonçalves, M.; Ribeiro, I. ; Araújo, S.; Machado, C.; Almeida, L. & Simões, M. (1997). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, vol.IV. Braga.
- Gonçalves, O. (1999). *Introdução às psicoterapias comportamentais*. Colecção Psicologia Clínica e Psiquiatria 1. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, O. (2004). *Terapias Cognitivas: Teorias e Práticas*. 4.<sup>a</sup> Edição. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Jares, X. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para todas as idades*. Colecção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa.
- Jesus, S. (2003). *Psicologia em Portugal*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Leitão, L. & Ramos, L. (2004) “A entrevista em Orientação escolar e profissional”. in Leitão, L. *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*. Colecção Psicologias, n.º 7. Coimbra: Quarteto editora.
- Laufer, M. (2000). *O adolescente suicida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Lopes, J. (2003). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de Ensinagem*. Colecção Nova Era – Educação e Sociedade. 3.<sup>a</sup> edição. Coimbra: Quarteto Editora.

- Lopes, J.; Velásquez, M.; Fernandes, P. & Bártolo, V. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coleção Nova Era – Educação e Sociedade. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, J. (2004). *A hiperactividade*. Coleção Nova Era - Educação e Sociedade, n.º 16. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lubart, T. & Georgsdottir, A. (2006). Créativité, haut potentiel et talent. In *Psychologie française*, 49, 277–291.
- Kaufman, J. (2006). Self-Reported Differences in Creativity by Ethnicity and Gender. In *Applied Cognitive Psychology*, 20, 1065–1082.
- Kim, K. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). In *Creativity Research Journal*, Vol. 18, No. 1, 3–14
- Magnusson, D. & Backteman, G. (1978). Longitudinal Stability of Person Characteristics: Intelligence and Creativity. In *Applied Psychological Measurement*, 2; 481-490
- Marques, A. (coord.) (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar: Linhas Orientadoras*. Ministério da Educação.
- Martins, V. (2001). *Para uma pedagogia da criatividade: Propostas de trabalho*. Porto: CRIAPASA.
- Matos, M. (org.). (1997). *Programa de Promoção da Competência Social: Manual de utilização*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matos, M. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa. Edições FMH.
- Matud, M.; Rodríguez, C. & Grande, J. (2007). Gender Differences in Creative Thinking. In *Personality and Individual Differences*, 43, 1137–1147
- Menezes, I. (2005) “O desenvolvimento psicossocial na adolescência: mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros e na participação social e cívica”. in Lobato, G. & Bahia, S. (org) *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d’ água Editores
- McCarthy, V. (2000). *Agarra a vida*. Coleção Miúda Fixe. N.º11. Lisboa: Gradiva Júnior.
- Ministério da Educação, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Ministério da Educação
- Ministério da Educação, (2001). *Educação Sexual: Guia Anotado de Recursos. Materiais de apoio ao currículo*. Ministério da Educação.
- Morais, M. F. (2001). Definição e Avaliação da Criatividade: Uma abordagem cognitiva. *Dissertação de Doutoramento*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Morais, M. F. (2003). Os produtos criativos: Introdução a uma alternativa de avaliação no contexto educativo. *Sobredotação*, 4 (2)
- Moreira, P. (2004). *Aventura dos pensamentos e dos sentimentos: Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental*. Coleção Crescer a Brincar para o Ajustamento Psicológico. Porto: Porto Editora.
- Morril, W.; Oethrig, E. & Hurst, J. (1974). Dimensions of counsellor functioning. *Personnel and Guidance Journal*, 52, 354-359.
- Musitu, G. Garcia, F. & Gutiérrez, M. (1997). *AFA – Autoconceito Forma A- Manual*. Lisboa: CEGOC-TEA
- Naik, A. (2000). *Aprende a gostar de ti*. Coleção Miúda Fixe. N.º18. Lisboa: Gradiva Júnior.
- Oliveira, J. & Oliveira, A. (1999). *Psicologia da Educação Escolar I: Aluno-Aprendizagem*. 2.ª edição. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira, E.; Conde, S.; Pessoa, P.; Batista, C. & Fernandes, H. (2005). *Testes de Pensamento Criativo de Torrance: Contributos para a sua aferição. Sobredotação: Actas do V Congresso Anual da Anéis*. Vol.6. ANEIS (pp. 357-367)
- Oliveira, E. P. (2007). Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa. *Dissertação de Doutoramento*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Paixão, P. (2004). “A dimensão temporal do futuro na elaboração de objectivos pessoais e organização de projectos vocacionais” in *Psychologica*. Coimbra: Revista da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra.
- Papalia, D. & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento Humano*. 7ª Edição. Porto Alegre: Artmed Editora
- Parra, J.; Ferrado, M.; Prieto, M. & Sánchez, C. (2005). “Características de la producción creativa en los niños com altas habilidades”. *Sobredotação: Actas do V Congresso Anual da Anéis*. Vol.6. ANEIS
- Patton, W. & McMahon, M. (1999). “Chapter 3: Theories focusing on process”. *Career Development and System Theory: A new relationship*. California: Pacific Groove
- Pereira, M. & Freitas, F. (2002). *Educação Sexual: Contextos de sexualidade e adolescência*. Coleção Guias Práticos. 3ª edição. Porto: Edições Asa.
- Pinto, A. & Leal, T. (1991). “Reflexões sobre o papel do Psicólogo Educacional” *Psicologia*, VIII, 1:25-31.
- Pinto, H. (2004) “Avaliação das aptidões e orientação vocacional”. in Leitão, L. *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*. Coleção Psicologias, n.º 7. Coimbra: Quarteto editora.

- Ribeiro, A. & Baptista, A. (2006). *Dislexia: Compreensão, avaliação, estratégias*. Coleção Nova Era – Educação e Sociedade. Coimbra: Quarteto Editora
- Rosário, P. (2004). *(Des)venturas do Testas: Estudar o Estudar*. Porto: Porto Editora
- Rosário, P. (2006). *(Des)venturas do Testas: Elementar, meu Caro Testas*. Porto: Porto Editora
- Rosário, P. (2003). *(Des)venturas do Testas: 007º Ordem para Estudar*. Porto: Porto Editora
- Rosário, P. (2003). *(Des)venturas do Testas: O senhor aos Papéis: A irmandade do granel*. Porto: Porto Editora.
- Ryhammar, L. & Brolin, C. (1999). Creativity research: Historical considerations and main lines of development. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 43, 3; 259-273
- Runco, M. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*. 55, 657-687.
- Sanders, P. & Swinden. (1995). *Para me conhecer. Para te conhecer... Estratégias de educação sexual para o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: APF – Associação para o planeamento da família.
- Smith, P.; Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sampaio, D.; Baptista, M.; Matos, M. & Silva, M. (2007). *Relatório de progresso*. Grupo de Trabalho de Educação Sexual. Lisboa: Ministério da Educação.
- Spokane, A. (1991). *Career Intervention*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. 3ª Edição. Serviço de Educação e Bolsas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sternberg, R. (2000), *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sternberg, R. & Williams, W. (2003). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Porto: CRIAPASA
- Saraiva, C. (1999). *Para-Suicídio*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes: Perspectiva de prevenção em saúde mental na adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Smith, P. Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sprinthall, N. & Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. 3ª Edição. Serviço de Educação e Bolsas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Silva, A. & Marujo, H. (2005). "Consulta psicológica em contexto escolar: Competências, possibilidades, recursos e outros tesouros" *In* Taveira, M. *Psicologia Escolar: uma proposta científico-pedagógica*. Coleção Educação, n.º23. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, M. A. F. (2005). O Projecto Educativo na Escola: Contributos Sociológicos e Organizacionais para a Compreensão do Trabalho de Profissionais Diferenciados em Contexto Escolar. *In* M.C. Taveira. *Psicologia Escolar: Uma Proposta Científico-Pedagógica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Taveira, M. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Braga: Universidade do Minho
- Trzepacz, P. & Baker, R. (2001). *Exame psiquiátrico do estado mental*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Torrance, P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. *In* R. J. Sternberg, *The nature of Creativity: contemporary psychological perspectives*. NY: Cambridge University Press. 43-75.
- Torres, R. & Fernandez, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill
- Vasconcelos, C. (2003). *Como abordar... O Estudo Acompanhado*. Porto: Areal Editores.
- Veiga, F. & Caldeira, M. (2005) Ser ou não ser percebido como criativo pelos professores: Diferenciações pessoais associadas, ao longo da adolescência. *Comunicação apresentada no VIII Congresso Galaico-português de psicopedagogia*. Braga: Portugal.
- Vilar, D. (2005). "A educação sexual faz sentido no actual contexto de mudança?" *in* *Educação Sexual em Rede – nº 1* Julho/Setembro. Lisboa: APF – Associação para o Planeamento da Família.
- Wadsworth, B. (1996). *Piaget's Theory of Cognitive and affective development: foundations of constructivism*. 5<sup>th</sup> edition. Cidade: Longman U.S.A. Publishers.
- Wechsler, D. (2003). *WISC-III: Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças-III*. Manual. Lisboa: CEGOC-TEA
- Wechsler, S. (s.d.). *Avaliação Multidimensional da Criatividade: uma realidade necessária*.

## Outros documentos

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas João Franco do Fundão;

Diciopédia 2005

(Decreto-Lei, n.º 190/91 de 17 de Maio).

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas João Franco do Fundão;

Sites consultados:

<http://www.anmp.pt>

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Fundao\\_\(Portugal\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Fundao_(Portugal))

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Joao\\_Franco](http://pt.wikipedia.org/wiki/Joao_Franco)

<http://www.cm-fundao.pt>

<http://atelier.hannover2000.mct.pt>

<http://www.argnet.pt/dicionario/index.html>