

Práticas colaborativas dos psicólogos escolares portugueses: Uma análise de tipologias e contextos

Sofia A. Mendes* / Ana Isabel Pinto* / Isabel M. P. Abreu-Lima* / Leandro S. Almeida**

* Centro de Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal; ** Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial, Universidade do Minho, Braga, Portugal

A colaboração entre psicólogos escolares e os vários serviços e profissionais da comunidade educativa é essencial para a prestação de serviços compreensivos, integrados e eficazes a alunos e famílias. Tendo por base a resposta de 477 profissionais a um inquérito eletrónico, este estudo investiga as práticas colaborativas intra e interinstitucionais dos psicólogos escolares portugueses. Os resultados encontrados sugerem que estes profissionais colaboram de forma regular, e com uma vasta gama de propósitos, com uma grande diversidade de entidades, serviços e equipas, internos e externos à escola. Entre as práticas colaborativas reportadas com mais frequência, destaca-se a colaboração dos psicólogos escolares com conselhos de turma, equipas de educação especial, comissões de proteção de crianças e jovens, e serviços de saúde. Os objetivos e a natureza das atividades desenvolvidas no contexto destas e de outras colaborações são explicitados, permitindo concretizar e colocar em evidência a natureza multifacetada do papel dos psicólogos escolares e os seus múltiplos contributos para as escolas. Implicações para a prática profissional, o desenvolvimento da profissão e futuras investigações são apresentadas.

Palavras-chave: Psicólogos escolares, Colaboração intrainstitucional, Colaboração interinstitucional.

A colaboração interprofissional pode ser definida como a situação em que pelo menos dois profissionais trabalham em conjunto para uma determinada finalidade (Friend & Cook, 2013), a qual pode envolver o planeamento efetivo, a tomada de decisão, e a resposta a problemas e/ou necessidades partilhadas (Idol & West, 1991). Vários autores têm salientado as características das relações colaborativas, destacando (a) a natureza voluntária da colaboração; (b) a responsabilidade partilhada na definição de objetivos e resultados; (c) a igualdade de estatuto das várias partes envolvidas; (d) a comunicação aberta e bidirecional; e (e) a complementaridade da relação entre colaboradores, que geralmente possuem conhecimentos, competências e recursos distintos (Bronstein, 2003; Coimbra, 1991; Eagle & Dowd-Eagle, 2014; Friend & Cook, 2013; Petri, 2010; Sheridan, 1992; West, 1990). O potencial da relação de colaboração reside assim na possibilidade de criar soluções melhoradas que dificilmente seriam contruídas individualmente (Bronstein, 2003; Petri, 2010). Por este motivo, a colaboração é uma prática profissional recomendada em psicologia

Esta investigação foi financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Bolsa, SFRH/BD/78646/2011). Os autores gostariam de agradecer aos psicólogos escolares que participaram nesta investigação, à Direção Geral da Educação por apoiar a recolha de dados, e à Sofia Moreira Lopes por colaborar na análise de dados.

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Sofia A. Mendes, Centro de Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, Sala FPCE136, 4200-135, Porto, Portugal. E-mail: sofia.a.mendes@gmail.com

para responder aos desafios da sociedade contemporânea (Arredondo, Shealy, Neale, & Winfrey, 2004; Johnson, Stewart, Brabeck, Huber, & Rubin, 2004).

Trabalhar em colaboração é também hoje uma necessidade e não uma contingência em educação. Sabe-se atualmente que o desenvolvimento e a educação da criança são diretamente influenciados por contextos ambientais específicos e indiretamente pela qualidade das interações que se estabelecem entre contextos (Eagle & Dowd-Eagle, 2014; Grier & Bradley-Klug, 2011). Por outro lado, reconhece-se que os problemas socioemocionais e educacionais dos alunos são frequentemente multicausais (Cummings et al., 2004) e que o seu impacto se reflete em múltiplos sistemas (Dougherty, 2013), requerendo avaliações e intervenções alargadas a variáveis e contextos que ultrapassam a própria escola, que dificilmente poderão ser asseguradas por uma única disciplina ou grupo profissional. Paralelamente, as restrições colocadas às escolas em termos de recursos humanos e financeiros exigem que as escolas recorram aos recursos disponíveis na comunidade (Eagle & Dowd-Eagle, 2014).

Por estes motivos, a colaboração entre os psicólogos escolares¹ e outros profissionais da escola e da comunidade é considerada uma prática imprescindível (Gaitas & Morgado, 2010), seja através da criação de espaços de colaboração interprofissional ou da participação ativa nos espaços já instituídos (Carita, 1996). A colaboração é inclusivamente identificada como uma prática transversal a todos os domínios de intervenção dos psicólogos escolares (National Association of School Psychologists [NASP], 2010), e as competências colaborativas e interrelacionais identificadas como áreas centrais na formação destes profissionais (International School Psychology Association, 2015; NASP, 2006). O modelo colaborativo de resolução de problemas é ainda identificado como uma prática recomendada no trabalho em equipa, tendo em vista o desenho de intervenções a diferentes níveis (e.g., indivíduos, grupos, sistemas, prevenção e remediação) (Allen & Graden, 2002).

Em função do contexto e dos seus intervenientes, a colaboração interprofissional pode ser tipificada em colaboração intra e interinstitucional. Tomando por referência o contexto escolar, a colaboração intrainstitucional diz respeito ao trabalho colaborativo entre os vários serviços e profissionais de uma escola, enquanto a colaboração interinstitucional remete para a colaboração entre profissionais de diferentes sistemas e instituições (Dougherty, 2013). Pese embora os diferentes desafios associados à colaboração intra e interinstitucional, ambas as formas de colaboração requerem elevados níveis de comunicação, cooperação, coordenação e prestação de contas (Mellin, 2009), como se observará em seguida.

Perante a complexidade dos problemas educativos, as equipas de intervenção de base escolar são cada vez mais frequentes e populares (Dougherty, 2013). Estas equipas assumem comumente um carácter pluridisciplinar, tornando-se contextos importantes para a resolução colaborativa de problemas, nas quais os psicólogos escolares podem assumir diferentes funções (e.g., consultor, coordenador, intervencionista). Igualmente relevantes são as práticas de colaboração entre os psicólogos escolares e os órgãos de direção, gestão e administração escolar, as quais poderão desempenhar um papel central, ou mesmo decisivo, na definição das linhas orientadoras e das atividades das escolas. A colaboração com estas estruturas é essencial à promoção de intervenções e mudanças a nível de escola, papéis que mais recentemente os psicólogos escolares têm sido incentivados a adotar (e.g, Almeida & Peixoto, 2011; Meyers & Swerdlik, 2003; Nastasi, 2000; Strein, Hoagwood, & Cohn, 2003).

Os psicólogos escolares têm ainda sido apontados como um dos profissionais mais habilitados para favorecer o estabelecimento de parcerias escola-comunidade e facilitar a coordenação de

¹ Sendo a amostra do presente estudo constituída exclusivamente por psicólogos a trabalharem em escolas, é dada preferência à utilização dos termos psicólogo escolar e psicologia escolar, no lugar de psicólogo da educação e psicologia da educação, reconhecendo a maior abrangência associada a estes últimos termos.

intervenções por múltiplos serviços ou instituições (Almeida & Peixoto, 2011; Eagle & Dowd-Eagle, 2014; Grier & Bradley-Klug, 2011; Nastasi, 2004). Alguns autores sublinham inclusive a necessidade de identificar um profissional de referência que na escola facilite os processos de colaboração interinstitucional, propondo que os psicólogos escolares assumam o papel de gestor de casos, no caso de intervenções por múltiplos profissionais (Shaw, Glaser, & Ouimet, 2011). Especificidades associadas à formação, experiência e posição privilegiada dos psicólogos nas escolas, estão entre os argumentos apresentados pelos autores para suportar estas afirmações.

Em Portugal, o conceito de colaboração encontra-se incorporado no quadro legal que regula as atribuições e competências dos psicólogos escolares. Neste decreto-lei pode ler-se: *“a eficácia dos serviços de psicologia e orientação depende em grande medida da dinâmica interdisciplinar que os técnicos são capazes de estabelecer no seio da escola e da comunidade que integram”* (Decreto-lei 190/91 de 17 de maio, p. 2665). Desta forma, é atribuída aos psicólogos escolares a competência de mobilizar e colaborar com os diversos agentes educativos, sistemas de relações e estruturas da comunidade, considerados relevantes à aprendizagem e desenvolvimento psicossocial de todos os alunos (Almeida & Peixoto, 2011). Várias iniciativas legislativas e políticas requerem igualmente a colaboração interprofissional entre os setores da educação, saúde, justiça e ação social, com implicações para a prática profissional dos psicólogos escolares. São disso exemplo, a lei de educação especial, a lei de intervenção precoce, a lei de proteção de crianças e jovens em perigo, e as políticas de saúde escolar. A necessidade dos psicólogos trabalharem em colaboração com outros profissionais, independentemente do seu contexto de atuação, é igualmente sublinhada pelo Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP, 2011).

Entre os benefícios associados à colaboração interprofissional estão (a) o aumento do acesso a recursos e fontes de suporte, (b) o alargamento da gama de serviços de prevenção e intervenção disponíveis nas escolas, (c) oportunidades reforçadas para intervenções em múltiplos contextos, (d) a coordenação e redução da duplicação de serviços, (e) o aumento do conhecimento e das competências dos vários profissionais, (f) a diminuição do *burnout* profissional e (g) o aumento do suporte social (Anderson-Butcher & Ashton, 2004; Conoley & Conoley, 2010; Dougherty, 2013; Eagle & Dowd-Eagle, 2014; Mellin, 2009). Em última instância, perspetiva-se que a coloração interprofissional pode resultar em ganhos ao nível do custo-efetividade das intervenções e da qualidade dos serviços prestados a alunos e famílias (Johnson et al., 2004; Mellin, 2009).

Não obstante os argumentos a favor da colaboração interprofissional, vários autores têm salientado que a colaboração entre sistemas nem sempre é de fácil operacionalização, tendo como resultado a prestação de serviços descoordenados e fragmentados (Johnson et al., 2004; Mellin, 2009; Mellin, Anderson-Butcher, & Bronstein, 2011; Shaw et al., 2011; Waxman, Weist, & Benson, 1999). Diferenças na linguagem e cultura profissional, nos princípios éticos e conceptuais, nas perceções e expectativas face aos vários papéis, questões organizacionais, limitações de tempo, de recursos e de financiamento, estão entre os fatores apontados como potenciais obstáculos ao estabelecimento de relações de colaboração interprofissional eficazes (Mellin, 2009; Romualdi & Sandoval, 1995; Shaw et al., 2011), desafios relativamente aos quais os psicólogos escolares não estão certamente imunes.

Considerando (a) as mais-valias associadas à colaboração interprofissional, (b) a importância dos psicólogos escolares enquanto agentes facilitadores de relações colaborativas, mas também (c) os constrangimentos que no terreno se colocam à colaboração intra e interinstitucional, importa analisar as práticas dos psicólogos escolares relativamente às relações que estabelecem com equipas escolares, órgãos da escola, entidades e serviços da comunidade. De facto, este é um tema que tem recebido pouca atenção na literatura em psicologia escolar (Wnek, Klein, & Bracken, 2008), assumindo a maioria dos artigos disponíveis um carácter mais descritivo do que analítico. Em Portugal, alguns estudos empíricos realizados, embora não refletindo exclusivamente sobre as práticas colaborativas dos psicólogos escolares, avançam com dados acerca do tópico (e.g.,

Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos [CIDEDEC], 2006; Leitão, Paixão, Silva, & Miguel, 2001; Ministério da Educação, 2000). De notar ainda, a existência de apenas um artigo teórico que de forma exclusiva se debruça sobre este tema (ver Coimbra, 1991).

Procurando contribuir para atualizar e reforçar o conhecimento em psicologia escolar, o presente estudo procura mapear as práticas colaborativas inter e intrainstitucionais dos psicólogos escolares Portugueses. Mais precisamente, procura descrever os esforços colaborativos dos psicólogos escolares com diferentes estruturas e profissionais da escola e da comunidade, bem como compreender os objetivos e as atividades em que se consubstanciam estas práticas. Os resultados deste estudo fornecem, desta forma, exemplos concretos de como os psicólogos escolares contribuem para a dinamização do sistema de relações da comunidade educativa, em prol da promoção da aprendizagem e do desenvolvimento psicossocial dos alunos, no seio das escolas, das famílias e de outros sistemas. A par de relevantes para conferir um maior reconhecimento político e visibilidade social ao trabalho dos psicólogos nas escolas, os dados aqui apresentados poderão estimular os profissionais no terreno a refletir acerca das suas práticas de colaboração interprofissional, a tomar maior consciência da sua importância e da necessidade de investir na sua melhoria, favorecendo mudanças nas práticas implementadas. Por outro lado, ao identificar áreas fortes e mais frágeis das práticas de colaboração intra e interinstitucional dos psicólogos escolares, este estudo poderá ainda ser útil para informar o desenho dos programas de formação inicial e continuada de psicólogos, bem como para apoiar o desenvolvimento de políticas e procedimentos que densifiquem a colaboração entre os diferentes sectores da comunidade com interface à escola e à educação.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 477 psicólogos escolares, na sua maioria do sexo feminino (80%), referindo ter em média 38 anos de idade ($DP=8.36$), 12 anos de experiência profissional como psicólogo escolar ($DP=7.40$), e trabalhar há oito anos consecutivos na escola atual ($DP=6.49$). A habilitação literária mais frequentemente reportada foi a licenciatura pré-bolonha (63%), seguida do mestrado (35%), e doutoramento (2%). Os contextos de prática profissional incluíram escolas básicas (46%), escolas secundárias (24%), e escolas que combinavam o ensino básico e secundário (30%). A maioria dos profissionais referiu trabalhar em escolas públicas (82%), com a seguinte distribuição geográfica: Norte 37%, Centro 22%, Sul 29% e Ilhas 12%.

Instrumento

Este estudo enquadra-se num projeto de investigação mais amplo que visa caracterizar as condições de exercício e a prática profissional dos psicólogos escolares em Portugal. Um inquérito eletrónico de autopreenchimento foi elaborado para esse fim, tendo por base estudos e instrumentos anteriores com objetivos similares. Os resultados desta investigação têm sido publicados em diferentes artigos organizados por áreas temáticas (e.g., Mendes, Abreu-Lima, Almeida, & Simeonsson, 2014; Mendes, Lasser, Abreu-Lima, & Almeida, 2017). Neste artigo, em particular, são analisadas e discutidas as práticas colaborativas dos psicólogos escolares com outros profissionais, serviços e estruturas da comunidade educativa. Estes dados foram recolhidos a partir de duas questões de tipo misto. Uma primeira questão solicitava aos participantes para indicarem os órgãos e equipas da escola que integravam ou com que colaboravam de forma regular,

partindo de uma lista predeterminada de respostas (i.e., direção, conselho pedagógico, conselho geral, conselhos de turma, equipa de educação especial, equipa de educação para a saúde, outros/as). Uma segunda questão e respetiva lista de respostas focavam as entidades e serviços da comunidade com que os psicólogos escolares colaboravam regularmente na sua atividade (i.e., autarquias, serviços de saúde, comissões de proteção de crianças e jovens, instituições de ação social e intervenção comunitária, estabelecimentos de ensino superior e não superior, centro de emprego e formação profissional, outros/as). O questionário englobava ainda uma pergunta aberta que convidava os participantes a descrever os objetivos e as atividades desenvolvidas no contexto de cada colaboração referida.

Procedimento de recolha e análise de dados

O questionário *online* foi administrado através da plataforma *LimeSurvey*, versão 1.91+ *build* 120302, entre maio e setembro de 2012. Dada a inexistência de uma listagem completa e atualizada da população em estudo, e considerando diferenças na organização dos setores público e privado de educação, foram utilizadas diferentes estratégias de amostragem, de divulgação do questionário, e de recrutamento dos participantes. No caso do ensino público procedeu-se a uma amostragem por saturação, disseminando-se o questionário junto de toda a rede escolar com o apoio da Direção Geral de Educação. Os estabelecimentos de ensino privado foram identificados a partir das bases de dados das respetivas Direções e Secretarias Regionais de Educação e diretamente contactados pelo autor principal deste estudo. Em ambos os casos o estudo foi divulgado via correio eletrónico dirigido aos órgãos de gestão, o qual fornecia um *link* e *password* de acesso ao questionário, sendo solicitado o seu encaminhamento para o psicólogo do estabelecimento. Com vista a aumentar a taxa de resposta, o questionário foi também divulgado nas redes sociais e junto de interlocutores chave com acesso privilegiado à população em estudo. Os dados relativos às práticas colaborativas dos psicólogos escolares foram analisados por meio de frequência de respostas e de análise de conteúdo, utilizando os programas *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 21, e *NVivo Data Analysis Software*, versão 11. A análise de conteúdo seguiu uma orientação indutiva. Assim, com base num processo iterativo de leitura e análise dos dados, um sistema de categorias foi criado, o qual procurou sistematizar a natureza dos objetivos e atividades subjacentes a cada colaboração reportada. Este processo foi levado a cabo por dois investigadores que de forma continuada discutiram a definição de categorias, a codificação de dados, a resolução de divergências, e obtenção de consensos.

Resultados

Colaboração com órgãos e equipas do estabelecimento de ensino

A Tabela 1 apresenta a distribuição das respostas dos participantes relativamente aos vários órgãos e equipas que os psicólogos escolares reportaram integrar ou com quem colaboram de forma regular. Da leitura da tabela, destaca-se sobretudo o trabalho colaborativo dos psicólogos escolares com conselhos de turma e equipas de educação especial.

Procede-se em seguida à descrição dos principais objetivos e atividades desenvolvidas no contexto destas colaborações e a frequência relativa com que foram reportados. Dada a redundância das respostas relativas à colaboração com órgãos de direção, conselho pedagógico, e

conselho geral, os dados relativos a estes três órgãos foram agrupados sob a categoria órgãos de direção, gestão, e administração escolar.

Tabela 1

Órgãos e equipas da escola (n=477)

	<i>F</i>	%
Conselhos de turma	412	86
Equipa de educação especial	380	80
Equipa de educação para a saúde	257	54
Órgão de direção	251	53
Conselho pedagógico	230	48
Conselho geral	27	6
Outros/as ¹	58	12

Nota. ¹ Inclui referências às associações de pais, diferentes equipas multidisciplinares na área da avaliação da qualidade, avaliação de desempenho, indisciplina, insucesso e abandono escolar, entre outras.

Conselhos de turma. A colaboração com os conselhos de turma revelou duas funções primárias: (a) a comunicação e troca de informação (68%) e (b) a consultoria colaborativa (63%). Relativamente à comunicação de informação, os participantes referiram colaborar com os conselhos de turma com o objetivo de recolher e discutir informação relativa aos alunos. Com esta finalidade, referem devolver resultados de avaliações e pareceres técnicos sobre os alunos, contribuir para a compreensão das suas dificuldades, clarificar os relatórios produzidos por outros profissionais junto dos professores, monitorizar o impacto das intervenções implementadas, e recolher informação relativa a novos casos ou situações problemáticas. Relativamente às funções de consultoria colaborativa, os participantes relataram (a) apoiar o planeamento de estratégias de intervenção concertadas, com vista à resolução dos problemas de comportamento e aprendizagem de alunos ou turmas, (b) apoiar os processos de tomada de decisão relativos à retenção de alunos e à aplicação de medidas disciplinares, (c) apoiar a implementação de modalidades especiais de educação (i.e., educação especial, cursos vocacionais e profissionais), e (d) apoiar a elaboração de planos de acompanhamento, recuperação, e desenvolvimento de acordo com a lei à data em vigor.

Equipa de educação especial. Salienta-se aqui o contributo dos psicólogos escolares para a avaliação da elegibilidade e para a definição de medidas de educação especial (81%). Neste âmbito, os participantes referiram colaborar na avaliação especializada dos alunos em equipa pluridisciplinar, facilitar a compreensão dos pareceres elaborados por outros profissionais, e apoiar a elaboração de relatórios técnico-pedagógicos. Alguns participantes reportaram ainda colaborar na intervenção direta junto dos alunos com necessidades educativas especiais (22%), assegurando o seu acompanhamento psicológico e intervenção vocacional. Outros descreveram que esta colaboração se consubstancia em modalidades de intervenção indireta (21%), designadamente, através da formação e consultoria a pais, pessoal docente e não docente, da participação nas reuniões da equipa de educação especial, e do apoio à monitorização dos progressos dos alunos integrados no regime de educação especial. Vários profissionais referiram ainda apoiar a elaboração de documentos estratégicos ao planeamento das respostas educativas de educação especial (i.e. programas educativos individuais, currículos específicos individuais, planos de apoio à transição, entre outros) (18%). Finalmente, alguns psicólogos escolares identificaram-se como coordenadores dos serviços de educação especial no seu estabelecimento de ensino (13%).

Equipa de educação para a saúde. Neste âmbito, a maioria dos participantes referiu apoiar a planificação, implementação, e avaliação de intervenções dirigidas aos alunos (65%). Estas

atividades são descritas como tendo enfoque nas áreas da educação sexual, prevenção da violência, e prevenção do uso e abuso de substâncias. Neste contexto, os participantes reportaram tanto facilitar a implementação de programas estruturados (e.g., Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar, Programa Escolas Livres de Tabaco, Programa Eu e os Outros, entre outros), como apoiar o desenvolvimento de projetos ou atividades de carácter pontual a nível de escola (e.g., campanhas, eventos, celebração de dias temáticos, entre outros). Alguns psicólogos escolares mencionaram também colaborar na formação do pessoal docente e não docente no âmbito da educação para a saúde (21%), mediante a organização de *workshops*, seminários, e oficinas de formação. Outros referem contribuir para a dinamização e funcionamento dos Gabinetes de Informação e Apoio aos Alunos (23%), tal como previsto na legislação. Um número residual de participantes referiu ainda desenvolver ações de sensibilização dirigidas a pais e encarregados de educação (7%), discutir situações problemáticas em equipa (4%), e coordenar a educação para a saúde no seu estabelecimento de ensino (4%).

Órgãos de direção, gestão, e administração escolar: Vários participantes referiram apoiar o órgão de direção na elaboração de documentos estratégicos (e.g. projeto educativo, plano anual de atividades, e regulamentos internos) (18%) e na constituição de turmas (12%). Comum à colaboração com o órgão de direção e o conselho pedagógico é a referência a práticas de consultoria com vista (a) à definição de políticas e estratégias educativas de prevenção da indisciplina, insucesso, e abandono escolar; (b) à definição da oferta educativa e planos de formação interna do pessoal docente e não docente; e (c) ao apoio a processos de tomada de decisão não especificados (51%). A discussão de casos individuais com os elementos do órgão de direção e conselho pedagógico foi também mencionada por alguns participantes (12%). Um número residual de participantes salientou ainda o conselho pedagógico como um espaço privilegiado para a comunicação de informação (5%), referindo utilizar este órgão para divulgar as atividades dos serviços, e tomar conhecimento de informação relevante sobre o funcionamento escolar.

Colaboração com entidades e serviços da comunidade

No que concerne à colaboração com outros serviços e entidades externos à escola, destaca-se sobretudo o trabalho desenvolvido com comissões de proteção de crianças e jovens, serviços de saúde, e estabelecimentos de ensino não superior (Tabela 2).

Tabela 2

Entidades e serviços externos à escola (n=477)

	<i>F</i>	%
Comissão de proteção de crianças e jovens em perigo	380	80
Serviços de saúde (e.g., hospitais, centros de saúde, clínicas)	357	75
Outros estabelecimento do ensino básico e secundário	344	72
Instituições na área da ação social e intervenção comunitária	266	56
Estabelecimentos de ensino superior	206	43
Centro de emprego e formação profissional	198	42
Autarquias	144	30
Outros/as ²	44	9

Nota. ² Inclui referências aos tribunais, equipas multidisciplinares de apoio aos tribunais, polícia de segurança pública, ao serviço de intervenção nos comportamentos aditivos e nas dependências, ao tecido empresarial, entre outras.

Procede-se em seguida à descrição dos principais objetivos e atividades subjacente à colaboração com diferentes entidades e serviços da comunidade, e respetivas frequências relativas.

Comissão de proteção de crianças e jovens em risco. Sublinha-se aqui o papel dos psicólogos escolares tanto na sinalização (49%) como na cooperação inter-institucional na avaliação e intervenção junto dos menores em risco (44%). Frequentemente os psicólogos escolares referiram colaborar na deteção e comunicação de situações de risco, proceder à avaliação psicológica dos menores sinalizados, elaborar relatórios e pareceres a pedido desta comissão, apoiar a definição e implementação de medidas de promoção e proteção, e assegurar a intervenção direta junto de alunos e famílias. Noutros casos, os participantes relataram que a articulação com esta comissão tinha sobretudo objetivos de *follow-up* (19%), isto é, acompanhar os procedimentos implementados pela comissão após uma sinalização e monitorizar a evolução dos processos de promoção e proteção. Alguns participantes referiram também facilitar a comunicação entre a escola e a comissão (10%), garantindo a partilha adequada de informação entre os vários interlocutores. Menos frequentes, mas relevantes, são os participantes que se identificaram como gestores de processos, como colaborando em ações de prevenção primária, e na formação dos professores no sistema de promoção e proteção (4%).

Serviços de saúde (e.g., hospitais, centros de saúde, clínicas). As respostas dos participantes sugerem que o principal objetivo desta colaboração se prende com o encaminhamento dos alunos para serviços especializados (e.g., consultas de planeamento familiar, consultas de desenvolvimento, pedopsiquiatria, terapias) (61%). Frequentemente, estes encaminhamentos decorrem dos trâmites inerentes aos processos de referenciação dos alunos para a educação especial. O encaminhamento para outros psicólogos emergiu justificado pela incapacidade dos psicólogos escolares por vezes assegurarem uma resposta atempada, continuada, de natureza clínica ou individual. Alguns participantes descreveram ainda colaborar com os serviços de saúde por forma a facilitar a comunicação interinstitucional no tratamento de casos individuais e coordenar as intervenções educação –saúde (23%). Finalmente, foi referenciada a colaboração com os centros de saúde no planeamento e implementação de atividades prevenção e promoção nas áreas previstas no Programa Nacional de Saúde Escolar (18%).

Outros estabelecimentos do ensino básico e secundário. A quase totalidade dos participantes contextualizou esta colaboração no âmbito da intervenção vocacional junto dos alunos (96%), destacando atividades como (a) a troca de informação relativa à oferta educativa disponível; (b) a realização de ações conjuntas como sessões informativas e de esclarecimento, feiras de oferta formativa, e visitas a instituições de ensino e formação; e (c) o encaminhamento e seleção de alunos para cursos vocacionais e profissionalizantes. Adicionalmente, um reduzido número de participantes referiu colaborar com outras escolas no apoio à transição dos alunos, em particular daqueles com necessidades educativas especiais e/ou acompanhados pelos serviços de psicologia escolar (3%), na formação do pessoal docente e não docente (3%), e em projetos e atividades de natureza não especificada (1%).

Instituições na área da ação social e intervenção comunitária. As respostas dos participantes sugerem que o objetivo primário do trabalho colaborativo com o setor social é o de garantir intervenções psicossociais compreensivas e integradas junto de alunos e famílias. Esta colaboração visa, por um lado, o encaminhamento de alunos e famílias para respostas sociais e comunitárias adequadas (53%), e por outro, a comunicação interinstitucional no tratamento de casos individuais e a coordenação das intervenções educativas e sociocomunitárias (63%). De notar que grande parte dos encaminhamentos referenciados pelos participantes visam minimizar situações de carência económica e de escassez de recursos. Outros objetivos mencionados passam, por

exemplo, por proporcionar aos alunos oportunidades de estágio (4%), experiências de voluntariado, atividades ocupacionais e de apoio ao estudo (9%), medidas de inclusão escolar e profissional aos alunos com necessidades educativas especiais (7%), e aplicar medidas corretivas e sancionatórias através do trabalho a favor da comunidade (1%).

Centro de emprego e formação profissional. A colaboração com esta entidade é mais uma vez enquadrada no domínio da intervenção vocacional (94%). Neste contexto, a natureza dos objetivos e atividades reportadas é em tudo similar ao trabalho desenvolvido em colaboração com outros estabelecimentos de ensino básico e secundário. Um pequeno número de participantes referiu, ainda, cooperar com o centro de emprego e formação em ações de apoio à transição e integração dos jovens qualificados no mercado de trabalho (e.g., experiências de estágio, dinamização de bolsas de emprego, sessões na área do empreendedorismo e empregabilidade) (15%).

Estabelecimentos de ensino superior. Fornecer informação relativa ao acesso ao ensino superior e à oferta educativa disponível emergiram como os principais objetivos da colaboração entre psicólogos escolares e instituições de ensino superior (83%). Um número substancialmente mais reduzido de profissionais descreveu colaborar com universidades em projetos de investigação (9%), no apoio à formação de futuros psicólogos a nível da orientação de estágios (7%), bem como em atividades de desenvolvimento profissional (i.e., formação contínua, análise de casos, supervisão das práticas) (8%). Residuais são ainda as referências ao recurso às instituições de ensino superior para a requisição de testes psicológico não disponíveis na sua escola, o encaminhamento de alunos para serviços de consulta psicológica especializados, e o convite a académicos para ações de formação contínua de professores (4%).

Autarquias. As autarquias são identificadas como centros de recursos especializados nas áreas da saúde, intervenção social e justiça, às quais os participantes recorrem para garantir uma resposta abrangente e integrada às necessidades de alunos e famílias. A este nível, mais uma vez, objetivos como o encaminhamento (20%), a comunicação interinstitucional e a coordenação de intervenções (19%) estão subjacentes às respostas dos participantes. Adicionalmente, alguns profissionais referiram colaborar com as autarquias na implementação de programas, projetos e atividades nas áreas da prevenção do insucesso e abandono escolar, prevenção de comportamentos de risco, educação parental, educação para a cidadania, entre outras (33%). A resposta de um número residual de participantes apontou ainda para a colaboração entre psicólogos escolares e autarquias (a) na definição e divulgação da oferta educativa e formativa dos municípios (16%), (b) na criação de oportunidades de estágio para os alunos dos cursos vocacionais e profissionalizantes (8%), (c) em atividades de investigação (4%), (d) na dinamização de redes de psicólogos escolares (3%), e (e) através da participação na Rede Social e no Conselho Local de Ação Social (4%).

Discussão

É cada vez mais evidente que os psicólogos escolares não podem responder sozinhos e de forma adequada a todas as necessidades das escolas, alunos e famílias (Dougherty, 2013). Os resultados deste estudo refletem esse facto mostrando como estes profissionais colaboram de forma regular, e com uma vasta gama de propósitos, com uma grande diversidade de entidades, órgãos e equipas, internos e externos à escola. Paralelamente, colocam em evidência a natureza multifacetada do papel do psicólogo escolar e os múltiplos contributos que estes profissionais podem dar para os contextos educativo-escolares.

No âmbito da colaboração intrainstitucional destacam-se sobretudo as práticas colaborativas dos psicólogos escolares com os conselhos de turma e as equipas de educação especial. Estas práticas colaborativas têm sobretudo como objetivo apoiar os professores na identificação e intervenção junto dos alunos com algum tipo de dificuldade, decorrendo das atribuições dos psicólogos escolares no domínio do apoio psicopedagógico (ver Decreto-lei 190/91 de 17 de maio). Na sua generalidade, revelam duas grandes funções: (a) fornecer aos professores elementos de caracterização psicossocial dos alunos, tidos como relevantes à compreensão das suas dificuldades e à tomada de decisão educativa (Almeida & Peixoto, 2011); e (b) apoiar os professores na sua intervenção pedagógica, ajudando-os a modificar, melhorar, manter, ou adequar as suas práticas profissionais (Gaitas & Morgado, 2010). Estes resultados podem ser considerados expectáveis face ao elevado envolvimento dos psicólogos escolares em atividades de avaliação, consulta e educação especial (Mendes et al., 2014), atividades geralmente muito solicitadas aos psicólogos pelas escolas (Mendes et al., 2017).

Os professores são parte importante de uma abordagem colaborativa na prestação de serviços a crianças e jovens, estando numa posição privilegiada para identificar, encaminhar e intervir junto dos alunos com algum tipo de necessidade de apoio (Meyers & Swerdlik, 2003). Os conselhos de turma, ao possibilitarem o contacto simultâneo com todos os professores de um aluno ou turma, mas também as equipas de educação especial, proporcionam aos psicólogos escolares contextos privilegiados para envolver os professores em práticas colaborativas de prevenção e resolução de problemas. Sublinha-se, no entanto, a importância de a colaboração com estes interlocutores ir além dos espaços de reunião formalmente instituídos pela legislação em vigor que, apesar de regulares e previsíveis no tempo, são muitas vezes insuficientes para favorecer processos consistentes e sistemáticos de análise e resposta às necessidades dos alunos, limitando-se a viabilizar a mera troca de informação.

Ainda a respeito das práticas colaborativas dos psicólogos escolares com os conselhos de turma e equipas de educação especial, é de notar que estas práticas quase sempre remetem para atividades de natureza remediativa. Esta é inclusivamente uma crítica apontada às equipas de base escolar, as quais são acusadas de perpetuar um modelo de intervenção centrado nos problemas e défices dos alunos, limitando o potencial do trabalho colaborativo (Dougherty, 2013; Romualdi & Sandoval, 1995).

Bem menos frequentemente reportada é participação e colaboração dos psicólogos escolares com órgãos de direção, gestão e administração escolar. Este é um resultado que merece atenção uma vez que, face ao elevado número de alunos com manifestas necessidades de apoio, os psicólogos escolares são hoje incentivados a privilegiar um trabalho com impacto institucional (Almeida & Peixoto, 2011; Meyers & Swerdlik, 2003; Strein et al., 2003). Como refere Carita (1996), é no contexto de um trabalho conjunto, através da partilha e discussão de ideias, que os psicólogos escolares melhor podem exercer a sua capacidade e poder de influência. Deste modo, a insuficiente participação dos psicólogos escolares nestas estruturas é preocupante e necessita de ser melhorada, uma vez que tal poderá limitar a capacidade dos psicólogos de promover intervenções e mudança a nível de escola, sejam elas de natureza política, organizacional ou pedagógica.

O estabelecimento de relações de colaboração positivas amplia a competência e prediz um funcionamento melhorado de todos os profissionais envolvidos (Conoley & Conoley, 2010). Assim, ao trabalhar em colaboração com outros profissionais de educação, os psicólogos escolares poderão capacitar diretores escolares, pessoal docente e não docente, tanto a responder de forma efetiva aos problemas existentes como a prevenir futuros problemas. O expectável é que, ao aumentar a base de conhecimento e competências dos profissionais de educação, estes se tornem progressivamente aptos a assumir um papel ativo e mesmo a responsabilidade pelas intervenções a implementar (Coimbra, 1991; Nastasi, 2000, 2004). Por outro lado, espera-se que esta

capacitação dos profissionais de educação permita aos psicólogos escolares reduzir o tempo gasto a responder a casos problema e ampliar as suas oportunidades de atuação ao nível da prevenção.

Para responder às necessidades sociais, emocionais, académicas e desenvolvimentais dos alunos, a colaboração entre o setor de educação, saúde e sistemas comunitários é necessária (Nastasi, 2000). Os resultados deste estudo sugerem que, no contexto destas colaborações, os psicólogos escolares são agentes ativos, facilitando a comunicação interinstitucional, o acesso de alunos e famílias aos serviços adequados, e a coordenação das intervenções por múltiplos profissionais e instituições. Paralelamente, os resultados também evidenciam como as parcerias escola-comunidade são fundamentais para o desenvolvimento de ações, programas e projetos nos domínios do insucesso e abandono escolar, promoção da saúde, desenvolvimento vocacional e de carreira, e no apoio às transições (Almeida & Peixoto, 2011; Eagle & Dowd-Eagle, 2014).

No contexto da colaboração interinstitucional, os psicólogos escolares parecem desempenhar um papel particularmente importante dentro do sistema de promoção e proteção. Oitenta por cento dos participantes reportam colaborar de forma regular com as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, seja ao nível da sinalização, avaliação, intervenção ou monitorização de menores em risco. Segue-se a colaboração com os serviços de saúde (i.e., hospitais, centros de saúde, e clínicas) referida como regular por cerca de 2/3 dos participantes. Estes resultados não surpreendem atendendo ao impacto que os problemas sociais e de saúde têm no desempenho escolar dos alunos, e que a sua resolução requer uma colaboração generalizada e de rotina entre o sistema escolar e estas estruturas (Nastasi, 2000, 2004; Shaw & Brown, 2011). Mais, vão ao encontro dos resultados de estudos antecessores (e.g., Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos, 2006; Leitão et al., 2001; Mendes et al., 2014, 2017; Ministério da Educação, 2000) que descrevem os serviços de psicologia escolar como predominantemente orientados para a resposta à crise e a resolução dos problemas já instalados.

Na linha do preconizado por Shapiro e Manz (2004), a colaboração entre psicólogos escolares e o setor da saúde evidencia dois grandes objetivos. Por um lado, a resposta às necessidades dos alunos identificados com algum tipo de problema, sobretudo através do seu encaminhamento para serviços especializados. Por outro lado, a programação de ações de prevenção e promoção dirigidas à população escolar em geral, apesar de menos frequentemente reportadas. Esta tendência para estabelecer relações colaborativas com o objetivo primário de responder aos problemas identificados é igualmente observada nas respostas dos participantes no que toca à colaboração com instituições de intervenção comunitária, e mais uma vez realça o carácter remediativo das ações implementadas.

A propensão para enquadrar a colaboração interprofissional com o sector da saúde no contexto do encaminhamento de casos, sugere níveis particularmente elementares de colaboração entre os psicólogos escolares e os profissionais deste setor, traduzidos em práticas de colaboração multidisciplinar, em que várias disciplinas avaliam e intervêm junto dos alunos de forma paralela. De notar que, idealmente, as diferentes etapas destes processos deveriam ser desenvolvidas de forma partilhada, numa lógica interdisciplinar (ver D'Amour, Ferrada-Videla, Rodriguez, & Beaulieu, 2005, para uma distinção dos diferentes níveis de colaboração). O fato de muitos destes encaminhamentos decorrerem da avaliação da elegibilidade dos alunos para a educação especial, reflete o modelo médico-clínico de conceptualização e intervenção nas dificuldades de aprendizagem ainda bastante frequente no contexto escolar, no qual o enquadramento dos alunos em categorias diagnósticas precede a elaboração e implementação de planos de intervenção educativa (Lopes & Almeida, 2015).

Finalmente, a colaboração com outros estabelecimentos de ensino básico e secundário, instituições de ensino superior, Instituto de Emprego e Formação Profissional, emerge quase sempre associada a objetivos e atividades no domínio do desenvolvimento vocacional e de carreira. Importa aqui salientar a relevância que estas colaborações poderão ainda assumir no desenvol-

vimento de atividades de apoio às transições escolares e de transição para vida ativa, mencionadas por um número residual de participantes. O mesmo se aplica à colaboração entre psicólogos escolares e instituições do ensino superior, a qual deveria ser reforçada tendo em vista a criação de oportunidades de desenvolvimento profissional continuado, o desenvolvimento de projetos de investigação, e a melhoria dos serviços prestados pelos psicólogos e pelas escolas.

Limitações e implicações práticas

Apesar de este estudo contribuir com informação importante acerca das práticas colaborativas dos psicólogos escolares, algumas considerações são necessárias acerca das suas limitações. Assim, salientam-se limitações decorrentes da metodologia implementada, nomeadamente, o uso de um questionário de autorrelato e retrospectivo, de procedimentos de amostragem não probabilísticos, e da recolha de dados com base numa única fonte de informação. Por outro lado, o inquérito em causa analisou as práticas colaborativas dos psicólogos escolares com diferentes interlocutores tendo por base uma escala dicotómica simples (i.e., se colabora ou não colabora). O uso de uma escala de frequência com um espetro mais alargado de respostas teria provavelmente permitido uma compreensão mais fina destas relações de colaboração. Por último, os dados recolhidos em nada informam acerca da qualidade, dos procedimentos e do tempo alocado às práticas colaborativas reportadas, de como estas variam em função de variáveis relativas aos psicólogos escolares e aos seus contextos de trabalho, ou mesmo acerca dos benefícios e dos desafios associados ao trabalho em colaboração. Estas limitações e questões de investigação poderão ser consideradas em futuros estudos, por forma a aceder a uma análise mais completa e substantiva das práticas de colaboração dos psicólogos escolares portugueses.

Pese embora as limitações supracitadas, implicações relevantes podem ser derivadas a partir dos resultados obtidos. Em primeiro lugar, sublinha-se a necessidade dos programas de formação inicial e continuada, que preparam os psicólogos para atuar em contexto escolar, contemplarem a aquisição e o desenvolvimento dos conhecimentos, das competências e atitudes necessárias a uma colaboração interprofissional eficaz. Estes incluem, mas não se limitam, às teorias e modelos em psicologia organizacional, psicologia social e psicologia comunitária; aos modelos de consultoria, colaboração e trabalho em equipa; às competências de comunicação, influência interpessoal e negociação; à capacidade de facilitar a análise e resolução de problemas; à capacidade de valorizar e respeitar outras disciplinas e grupos profissionais (cf. Arredondo et al., 2004, para mais detalhes).

Em segundo lugar, destaca-se a necessidade da colaboração interprofissional ser parte integrante dos vários sistemas de prestação de serviços a crianças e famílias, seja no setor da educação, saúde, justiça ou intervenção sociocomunitária (DuPaul, 2011). A colaboração entre os adultos que intervêm diretamente junto dos alunos é essencial à sustentabilidade, eficácia e generalização dos resultados das intervenções. Assim, a fim de promover o envolvimento de outros profissionais de educação e da comunidade, os psicólogos escolares devem evitar apresentar a estes profissionais intervenções para simples aceitação, mas sim planear e implementar as intervenções em permanente diálogo com estes (Nastasi, 2004).

O modelo de resolução de problemas é hoje recomendado no trabalho em equipa, podendo ser considerado pelos profissionais no terreno como um eixo organizador do trabalho colaborativo. Este modelo tem subjacente uma heurística de quatro passos que contemplam (a) a identificação e (b) análise sistemática de um problema, (c) o desenho e implementação de um plano de ação, e (d) a avaliação da sua eficácia, fazendo ajustes e repetindo o processo sempre que necessário (Allen & Graden, 2002). A resolução colaborativa de problemas pressupõe que todos os profissionais envolvidos participam de forma ativa e têm contributos válidos para as várias fases deste processo (Grier & Bradley-Klug, 2011). Paralelamente, estimula o planeamento e a avaliação sistemática do trabalho desenvolvido, características reconhecidas como essenciais ao estabelecimento de

relações de colaboração eficazes (e.g., Bronstein, 2003; Curtis, Castillo, & Cohen, 2008; West, 1990).

Por último, um outro elemento enfatizado na literatura, e que merece consideração, é a necessidade das práticas de colaboração dos psicólogos escolares ocorrerem de forma mais proativa e preventiva (DuPaul, 2011). Nomeadamente, a colaboração escola-comunidade é hoje reconhecida como essencial à prestação de um contínuo de serviços compreensivos e integrados a alunos e famílias. É aliás compatível com os modelos de intervenção multinível atualmente recomendados, com cada nível de intervenção (e.g., universal, seletivo, indicado) a oferecer oportunidades para que as escolas estabeleçam parcerias com a comunidade (Eagle & Dowd-Eagle, 2014). Importa assim que os psicólogos escolares desenvolvam as suas redes de parceria com outras estruturas da comunidade no sentido de um maior investimento nos esforços de prevenção e intervenção precoce, indo além das práticas de colaboração interprofissional mais frequentemente reportadas (i.e., Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, saúde e outros estabelecimento de ensino) e que viabilizam sobretudo a prestação de serviços de remediação. Volta-se aqui a reiterar que os psicólogos escolares estão entre os profissionais mais habilitados a apoiar as escolas no estabelecimento e operacionalização destas parcerias, na medida em que (a) compreendem de forma aprofundada o impacto dos problemas de saúde mental e das condições sociais no desenvolvimento e desempenho escolar dos alunos (Nastasi, 2000); (b) conhecem os recursos das escolas, os pontos fortes e necessidades de alunos e famílias; (c) são capazes de identificar recursos estratégicos na comunidade (Eagle & Dowd-Eagle, 2014); (d) estão familiarizados com o funcionamento de múltiplos sistemas (i.e., sistema educativo, saúde, serviços sociais, segurança, e justiça) (Shaw et al., 2011); e (e) podem apoiar equipas a efetuar encaminhamentos apropriados (Romualdi & Sandoval, 1995).

Apesar de ser desejável que os psicólogos escolares facilitem a colaboração interprofissional, é certo que as redes de colaboração intra e interinstitucional não poderão ser iniciadas e mantidas apenas com os esforços individuais destes profissionais. Condições de ordem estrutural necessitam de ser igualmente garantidas, como por exemplo, uma cultura institucional que estimule a colaboração intra e interinstitucional, o suporte e incentivo do órgão de direção ao trabalho em colaboração, autonomia profissional, recursos, tempo e espaço para colaborar (Bronstein, 2003; Eagle & Dowd-Eagle, 2014). Idealmente as redes de colaboração deverão ser formalizadas a fim de definir objetivos comuns, clarificar funções e responsabilidades dos vários intervenientes, e estabelecer procedimentos para o trabalho em parceria. O mesmo se aplica à participação dos psicólogos escolares nos órgãos e equipas escolares, a qual deve ser prevista de forma inequívoca nos normativos relativos à profissão, para que esta não fique ao critério de cada escola ou órgão de direção.

Referências

- Allen, S. J., & Graden, J. L. (2002). Best practices in collaborative problem solving for intervention design. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 565-582). Washington, DC: NASP.
- Almeida, L. S., & Peixoto, F. (2011). A psicologia da educação. In M. P. Lopes, M. P. Cunha, R. Bártole-Ribeiro, & P. J. da Palma (Eds.), *Manual de psicologia aplicada* (pp. 47-68). Lisboa: RH Editora.
- Anderson-Butcher, D., & Ashton, D. (2004). Innovative models of collaboration to serve children, youths, families, and communities. *Children & Schools, 26*, 39-53.

- Arredondo, P., Shealy, C., Neale, M., & Winfrey, L. L. (2004). Consultation and interprofessional collaboration: Modeling for the future. *Journal of Clinical Psychology, 60*, 787-800. Retrieved from <http://doi.org/10.1002/jclp.20015>
- Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work, 48*, 297-306. Retrieved from <http://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>
- Carita, A. N. A. (1996). O psicólogo na escola: Factores condicionantes e sentido geral da intervenção. *Análise Psicológica, XIV*, 123-128.
- Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos [CIDEC]. (2006). *Estudo sobre a intervenção no contexto escolar dos serviços de psicologia e orientação*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Coimbra, J. L. (1991). O psicólogo face aos outros profissionais da educação: Reflexões sobre a consultadoria psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica, 7*, 21-26.
- Conoley, J. C., & Conoley, C. W. (2010). Why does collaboration work? Linking positive psychology and collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*, 75-82. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/10474410903554902>
- Cummings, J. A., Harrison, P. L., Dawson, M. M., Short, R. J., Gorin, S., & Palomares, R. S. (2004). Follow-up to the 2002 futures conference: Collaborating to serve all children, families, and schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 15*, 335-344. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/10474412.2004.9669521>
- Curtis, M. J., Castillo, J. M., & Cohen, R. M. (2008). Best practices in system-level change. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 887-902). Bethesda, MD: NASP.
- Decreto-lei 190/91 de 17 de maio. Diário da República n.º 113/1991 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., Rodriguez, L., & Beaulieu, M. D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care, 19*, 116-31.
- Dougherty, A. M. (2013). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings* (6th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- DuPaul, G. J. (2011). Collaboration between medical and educational professionals: Toward a proactive, integrated, and cost-efficient system of care. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 21*, 166-168. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/10474412.2011.571523>
- Eagle, J. W., & Dowd-Eagle, S. E. (2014). Best practices in school-community partnerships. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 197-210). Silver Spring, MD: NASP.
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica, XXVIII*, 359-375.
- Grier, B. C., & Bradley-Klug, K. L. (2011). Collaborative consultation to support children with pediatric health issues: A review of the biopschoeducational model. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 21*, 88-105. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/10474412.2011.571522>
- Idol, L., & West, J. F. (1991). Educational collaboration: A catalyst for effective schooling. *Intervention in School and Clinic, 27*, 70-78.
- International School Psychology Association. (2015). *ISPA school psychologists skills model*. Retrieved from <http://www.ispa2016.org/images/ISPA-School-Psych-Skills-Model.pdf>
- Johnson, C. E., Stewart, A. L., Brabeck, M. M., Huber, V. S., & Rubin, H. (2004). Interprofessional collaboration: Implications for combined-integrated doctoral training in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology, 60*, 995-1010. Retrieved from <http://doi.org/10.1002/jclp.20031>

- Leitão, L. M., Paixão, M. P., Silva, J. T. S., & Miguel, J. P. (2001). Ser psicólogo em contexto escolar: Os serviços de psicologia e orientação (SPO's) na região Centro. *Psychologica*, 26, 27-53.
- Lopes, J., & Almeida, L. S. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em Psicologia Escolar: O caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 75-85. doi: 10.1590/0103-166X2015000100007
- Mellin, E. A. (2009). Unpacking interdisciplinary collaboration in expanded school mental health: A conceptual model for developing the evidence base. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2, 4-14. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/1754730X.2009.9715706>
- Mellin, E. A., Anderson-Butcher, D., & Bronstein, L. (2011). Strengthening inter-professional team collaboration: Potential roles for school mental health professionals. *Advances in School Mental Health Promotion*, 4, 51-61. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/1754730X.2011.9715629>
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. (2014). School psychology in Portugal: Practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School and Educational Psychology*, 2, 115-125. doi: 10.1080/21683603.2013.863171
- Mendes, S. A., Lasser, J., Abreu-Lima, L., & Almeida, L. S. (2017). All different or all the same? Exploring the diversity of professional practices in Portuguese school psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 251-269. doi: 10.1007/s10212-016-0297-6
- Meyers, A. B., & Swerdlik, M. E. (2003). School-based health centers: Opportunities and challenges for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 40, 253-264. Retrieved from <http://doi.org/10.1002/pits.10085>
- Ministério da Educação. (2000). *Observatório dos serviços de psicologia e orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.
- Nastasi, B. K. (2000). School psychologists as health-care providers in the 21st century: Conceptual framework, professional identity, and professional practice. *School Psychology Review*, 29, 540-554.
- Nastasi, B. K. (2004). Meeting the challenges of the future: Integrating public health and public education for mental health promotion. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15, 295-312. Retrieved from <https://doi.org/10.11080/10474412.2004.96699519>
- National Association of School Psychologists [NASP]. (2006). *School psychology: A blueprint for training in practice III*. Bethesda, MD: NASP.
- National Association of School Psychologists. (2010). *Model for comprehensive and integrated school psychological services*. Bethesda, MD: NASP.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP]. (2011). *Código de ética*. Recuperado de https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/opp_cod_deontologico_web.pdf
- Petri, L. (2010). Concept analysis of interdisciplinary collaboration. *Nursing Forum*, 45, 73-82. Retrieved from <http://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2010.00167.x>
- Romualdi, V., & Sandoval, J. (1995). Comprehensive school-linked services: Implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 32, 306-317. Retrieved from [http://doi.org/10.1002/1520-6807\(199510\)32:4<306::AID-PITS2310320409>3.0.CO;2-K](http://doi.org/10.1002/1520-6807(199510)32:4<306::AID-PITS2310320409>3.0.CO;2-K)
- Shapiro, E. S., & Manz, P. H. (2004). Collaborating with schools in the provision of pediatric psychological services. In R. T. Brown (Ed.), *Handbook of pediatric psychology in school settings* (pp. 49-64). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Shaw, S. R., & Brown, M. B. (2011). Keeping pace with changes in health care: Expanding educational and medical collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21, 79-87. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/10474412.2011.571549>

- Shaw, S. R., Glaser, S. E., & Ouimet, T. (2011). Developing the medical liaison role in school settings. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 21*, 106-117. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/10474412.2011.571479>
- Sheridan, S. M. (1992). What do we mean when we say collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 3*, 89-92. Retrieved from http://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0301_7
- Strein, W., Hoagwood, K., & Cohn, A. (2003). School psychology – A public health perspective: I. Prevention, populations, and systems change. *Journal of School Psychology, 41*, 23-38. Retrieved from [http://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00142-5](http://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00142-5)
- Waxman, R. P., Weist, M. D., & Benson, D. M. (1999). Toward collaboration in the growing education-mental health interface. *Clinical Psychology Review, 19*, 239-253. Retrieved from [http://doi.org/10.1016/S0272-7358\(98\)00072-5](http://doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00072-5)
- West, J. F. (1990). Educational collaboration in the restructuring of schools. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 1*, 23-40. Retrieved from http://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_2
- Wnek, A. C., Klein, G., & Bracken, B. A. (2008). Professional development issues for school psychologists: What's hot, what's not in the United States. *School Psychology International, 29*, 145-160. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/0143034308090057>

Collaborative practices of Portuguese school psychologists: An analysis of typologies and contexts

Collaboration between school psychologists and the numerous services and professionals of the educational community is essential for the delivery of comprehensive, integrated and effective services to students and families. Based on the response of 477 school psychologists to an electronic survey, this study investigates the intra and interinstitutional collaborative practices of Portuguese school psychologists. The results suggest that these professionals collaborate regularly and with a wide range of purposes, with a great diversity of entities, services and teams, both internal and external to schools. Among the most frequently reported collaborative practices, we emphasize the collaboration of school psychologists with class councils, special education teams, child and youth protection services, and health services. The goals and the nature of these and other collaborative practices are made explicit, making it possible to highlight the multifaceted nature of the role of school psychologists and their multiple contributions to schools. Implications for professional practice, the development of the profession and future research are presented.

Key words: School Psychologists, Intra-institutional collaboration, Inter-institutional collaboration.

Submissão: 21/04/2017

Aceitação: 29/03/2018